

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Paulo Cesar Souza Tavares

**A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
PARA A ALTERIDADE E A CIDADANIA NO REGISTRO DA ESCOLA
MUNICIPAL GLÓRIA MARQUES DINIZ**

Belo Horizonte
2018

Paulo Cesar Souza Tavares

**A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
PARA A ALTERIDADE E A CIDADANIA NO REGISTRO DA ESCOLA
MUNICIPAL GLÓRIA MARQUES DINIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor. Dr. Amauri Carlos Ferreira

Belo Horizonte
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

T231e Tavares, Paulo Cesar Souza
Educomunicação como processo de aprendizagem para a alteridade e a cidadania no registro da Escola Municipal Glória Marques Diniz / Paulo Cesar Souza Tavares. Belo Horizonte, 2018.
113 f.

Orientador: Amauri Carlos Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Comunicação na educação. 2. Alteridade. 3. Cidadania. 4. Direitos humanos. 5. Escolas municipais – Belo Horizonte. I. Ferreira, Amauri Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.11(815.1)

Ficha catalográfica elaborada por Roziane do Amparo Araújo Michielini – CRB 6/2563

Paulo Cesar Souza Tavares

**A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PARA A
ALTERIDADE E A CIDADANIA NO REGISTRO DA ESCOLA MUNICIPAL
GLÓRIA MARQUES DINIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira (Orientador) - PUC Minas

Prof. Dr. Andreolino Ferreira dos Santos Filho - UEMG

Prof^a. Dr^a. Stela Maria Fernandes Marques – PUC Minas

Belo Horizonte, 9 de fevereiro de 2018.

*Aos meus pais,
Manoel Messias Tavares e Maria Terezinha de Souza Tavares.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao professor Amauri Carlos Ferreira pela incrível capacidade de olhar além das aparências e despertar o sentido de uma alteridade cada vez mais do outro com sua sapiência e sua competência na arte de educar e provocar as inquietações necessárias e suficientes para o engrandecimento da alma que busca além da imanência e desvela a transcendência.

Gratidão à professora Yonne Grossi por toda a generosidade e capacidade de resgatar em mim aquilo que se encontrava perdido.

Gratidão aos professores Fábio Martins, Delfim Afonso Júnior, Sérgio Donizeti e à Escola Municipal Glória Marques Diniz pela acolhida e confiança.

Gratidão a todas as amigas e a todos os amigos que contribuíram com estímulo e companheirismo.

À Vida e à Amizade de quem ao ler saberá que quero lhe dar um beijo e um abraço forte de amor e imensa gratidão.

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo 'tu' ou 'nós' não é um plural de 'eu'. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum.

RESUMO

A presente dissertação, ao priorizar o outro no espaço da escola, busca compreender o projeto educativo de extensão da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e o modo que educa o outro para a cidadania e Direitos Humanos. O projeto é um laboratório de rádio educativo, pertencente ao departamento de comunicação da UFMG, no qual utiliza a Educomunicação na formação para os Direitos Humanos e exercício da cidadania, na construção de subjetividades ancoradas no pensar a alteridade e o agir ético, com estudantes da Escola Municipal Glória Marques Diniz, na cidade de Contagem, Minas Gerais. A dissertação articula a compreensão da Educomunicação no espaço da escola a partir de duas categorias: a alteridade e a cidadania. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar, no âmbito dos conceitos de Educação, Alteridade e Cidadania, a intervenção da Educomunicação e o auxílio do rádio educativo na construção de sujeitos existentes na escola que vivenciem Direitos Humanos, Ética, Ações Políticas e Cidadania. Algumas questões surgem nesse caminho. Em que sentido a Educomunicação, instrumentalizada pela prática radiofônica, abre possibilidades para a construção dos sujeitos, da alteridade e da cidadania? Como os conceitos de alteridade e educação são vivenciados no processo de ensino aprendizagem, tendo como perspectiva o pensamento de Emmanuel Lévinas? Quais os elementos que se pode encontrar no processo de ensino/ aprendizagem que criam espaços para estruturar as relações sociais e políticas entre alunos e educadores no âmbito dos Direitos Humanos? Como o outro é percebido e concebido no cotidiano escolar? Nessa perspectiva princípios éticos podem ser apreendidos pelos educandos, através da prática pedagógica, mediada pelo projeto de rádio educativo? Finalmente, a problemática da cidadania e da construção de agentes políticos poderá se fazer presente no dia a dia dos alunos por meio de algumas escolhas e tomada de decisões, possibilitando alterar ou manter realidades da vivência escolar? A metodologia utilizada foi a partir de leituras bibliográficas de cunho fenomenológico priorizando a filosofia de Emanuel Lévinas sobre alteridade e a base descritiva do método fenomenológico. Os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa ficaram circunscritos a observação, entrevistas e documentos para descrever a escola, seus sujeitos e o projeto radio-educativo da UFMG. Nos anos de 2016 e 2017 foram realizadas três entrevistas sendo duas com representantes do Projeto da UFMG e uma com o professor efetivo da Escola Municipal Glória Marques Diniz que é o coordenador do projeto na escola. As entrevistas possibilitaram entender o projeto, sua inserção na escola e o modo como o rádio tornou-se um recurso didático de formação para os Direitos Humanos e a cidadania.

Palavras-chave: Educomunicação. Alteridade. Cidadania. Escola. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The present dissertation, when prioritizing the other in the space of the school, seeks to understand the educational project of extension of the Faculty of Communication of the Federal University of Minas Gerais / UFMG and the way that educates the other for citizenship and Human Rights. The project is an educational radio laboratory, belonging to the communication department of UFMG, in which it uses Educomunicação in training for human rights and exercise of citizenship, in the construction of subjectivities anchored in the thinking of otherness and ethical action, students of the School Municipal Glória Marques Diniz, in the city of Contagem, Minas Gerais. The dissertation articulates the understanding of Educommunication in the space of the school from two categories: alterity and citizenship. The general objective of the research is to analyze, within the framework of the concepts of Education, Alterity and Citizenship, the intervention of Educommunication and the aid of educational radio in the construction of subjects in the school that experience Human Rights, Ethics, Political Actions and Citizenship. In what sense does Educommunication, instrumented by radiophonic practice, open possibilities for the construction of subjects, of alterity and citizenship? How are the concepts of alterity and education experienced in the process of teaching learning, taking the perspective of Emmanuel Lévinas as a perspective? What elements can be found in the teaching / learning process that create spaces for structuring social and political relations between students and educators in the field of Human Rights? How is the other perceived and conceived in everyday school life? In this perspective can ethical principles be apprehended by the students, through the pedagogical practice, mediated by the educational radio project? Finally, the problem of citizenship and the construction of political agents can be made present in the students' daily life through some choices and decision making, making it possible to change or maintain realities of the school experience? The methodology used was based on phenomenological bibliographical readings prioritizing the philosophy of Emanuel Lévinas on alterity and the descriptive basis of the phenomenological method. The methodological procedures of the qualitative research were circumscribed observation, interviews and documents to describe the school, its subjects and the UFMG radio educational project. Three interviews were conducted in 2016 and 2017, two of them with representatives of the UFMG Project and one with the effective teacher of the Municipal School Glória Marques Diniz who is the coordinator of the project in the school. The interviews made it possible to understand the project, its insertion in school, and the way radio became a didactic resource for training human rights and citizenship.

Keywords: Educommunication. Alteration. Citizenship. School. Human Rights.

LISTA DE SIGLAS

AIC	Associação Imagem Comunitária
ANDI	Agência de Notícias sobre os Direitos da Infância
CUCO	Projeto de Cultura, Comunicação e Juventude
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECA/USP	Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EMGMD	Escola Municipal Glória Marques Diniz
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NCE/USP	Núcleo de Comunicação e Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC/UFCG	Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação da Universidade Federal de Campina Grande
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades Federais
SEDUC	Secretaria de Educação de Contagem
UCBC	União Cristã Brasileira de Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. FENOMENOLOGIA, ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRA DE EMMANUEL LÉVINAS.....	16
1.1 A fenomenologia do Rosto	16
1.2 Alteridade e Subjetividade.....	21
2 EDUCOMUNICAÇÃO E RÁDIO EDUCATIVO: ALTERIDADE E CIDADANIA NA ESCOLA.....	36
2.1 Educomunicação como um campo de mediações	36
2.2 O rádio instrumentalizando as ações políticas na Escola	45
3 EM CENA O RÁDIO EDUCATIVO NA ESCOLA GLÓRIA MARQUES DINIZ	61
3.1 Uma proposta de Educação e Alteridade na construção de agentes políticos	62
3.2 O Espaço Coruja de Educomunicação como aporte de Ações Políticas e Cidadania na Escola Municipal Glória Marques Diniz	63
3.3 Travessia para a alteridade na fala de educadores	77
4 DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: UMA PERSPECTIVA DA ALTERIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	86
4.1 Alteridade e Educação	86
4.2 A percepção do Outro na epifania dos Direitos Humanos	89
4.3 A Cidadania como práxis no cotidiano escolar.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

1. INTRODUÇÃO

A filosofia de Emmanuel Lévinas, que traz o outro em cena para pensar a questão da ética, não é nova. Tem sido estudada em várias áreas do saber. Na educação sua inserção é recente. Alguns trabalhos de dissertação e tese têm surgido tais como: “Alteridade e cuidado na Educação Básica: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética” (PUC/ Minas - 2017) da mestre em educação Danielle de Fátima Ferreira, “Alteridade e Diálogo: uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire” (UEPB – 2007) do doutor em educação Edson Carvalho Guedes, “Pedagogia da Alteridade: o ensino como acolhimento ético do Outro e condição crítica do saber em Levinas” (UFPEL – 2011) do doutorado Marcos Alexandre Alves, “Alteridade: Intersubjetividade ética tecendo uma educação humanizadora? Registro de uma experiência de compromisso do primeiro ano da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em Alegrete” (PUCRS – 2004) da mestre Carla Jeane Helfemsteller e a dissertação da mestre Neusa Vendramin Volpe, “A educação como compromisso ético: reflexões a partir de Emmanuel Levinas” (PUCPR - 2001).

A filosofia sobre o outro em meu percurso tem sua origem no curso de graduação em Filosofia, cujo trabalho de final de curso foi sobre o tema A responsabilidade por outrem e o rosto na obra “Totalidade e Infinito” de Emmanuel Lévinas. Desde essa época tenho refletido sobre a questão do outro nas instituições de formação como escola, família e religião.

Essa dissertação ao priorizar o outro no espaço da escola, buscou compreender o projeto educativo de extensão da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e o modo como educa o outro para a cidadania e Direitos Humanos. O projeto é um laboratório de rádio educativo, pertencente ao departamento de comunicação da UFMG, no qual utiliza a Educomunicação para formar para os Direitos Humanos e exercício da cidadania, na construção de subjetividades ancoradas no pensar a alteridade e o agir ético de estudantes da Escola Municipal Glória Marques Diniz, na cidade de Contagem, Minas Gerais.

A dissertação articula a compreensão da Educomunicação no espaço da escola a partir de duas categorias: a alteridade e a cidadania.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar, no âmbito dos conceitos de Educação, Alteridade e Cidadania, a intervenção da Educomunicação e o auxílio da rádio educativo na construção de sujeitos na escola. E o objeto da pesquisa é o Espaço Coruja de Educomunicação na EMGMD.

Assim, algumas perguntas se fazem necessárias: Em que sentido a Educomunicação, instrumentalizada pela prática radiofônica, abre possibilidades para a construção dos sujeitos, da alteridade e da cidadania? Como os conceitos de alteridade e educação são vivenciados no processo de ensino aprendizagem, tendo como perspectiva o pensamento de Emmanuel Lévinas? Quais os elementos que se pode encontrar no processo de ensino/ aprendizagem que criam espaços para estruturar as relações sociais e políticas entre alunos e educadores no âmbito dos Direitos Humanos? Como o outro é percebido e concebido no cotidiano escolar? Nessa perspectiva princípios éticos podem ser apreendidos pelos educandos, através da prática pedagógica, mediada pelo projeto de rádio educativo? Finalmente, a problemática da cidadania e da construção de agentes políticos poderá se fazer presente no dia a dia dos alunos por meio de algumas escolhas e tomada de decisões, possibilitando alterar ou manter realidades da vivência escolar?

Ao se estabelecer relações sociais e políticas entre educadores e educandos na escola, o outro surge como fulcro de toda uma formação envolvendo ética e cidadania. Subjacente a esse aprendizado, que se dá na prática, tem-se a estruturação dos Direitos Humanos. Direitos Humanos que demarcam a garantia da dignidade dos sujeitos e ao mesmo tempo posicionadores do espaço de sua identidade. Quanto ao aprendizado da cidadania e da política, vale lembrar que ela qualifica o sujeito para interferir na realidade com suas reivindicações e/ou propostas.

A investigação sobre a implantação e desenvolvimento do projeto de Rádio Educativo, a ser pesquisado, demonstra que ele proporciona a estudantes do ensino fundamental e médio conhecimentos acerca da linguagem radiofônica e a capacitação de agentes sociais interventores da sua realidade. A atividade radiofônica é articulada com práticas pedagógicas e de pesquisa de professores e alunos universitários. Os trabalhos desse projeto desdobram-se em uma tríade: a publicação semestral do periódico Rádio em Revista, a implementação do projeto na Escola Municipal Glória Marques Diniz, em Contagem, Minas Gerais, e a instituição da disciplina Rádio Educativo no curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Percebe-se que o rádio, como recurso pedagógico, surge como uma nova abordagem para o ensino e permite a construção do conhecimento que poderá provocar mudanças no paradigma educacional no contexto escolar. Esta é a base desse novo modelo de visão educacional que poderá provocar transformação no espaço de aula atual, ao tentar reduzir as desigualdades sociais existentes entre as diferentes classes sociais no que se refere

às possibilidades de acesso à Sociedade da Informação e reconhecendo sua interferência no modo de ser e no comportamento dos cidadãos.

O referencial teórico e suporte das atividades do projeto é o conceito de Educomunicação. Como Educomunicação deve-se entender:

É uma reflexão sobre as relações entre o ato de comunicar e educar como objeto de um projeto pedagógico. Relaciona-se a atividade de comunicar com a finalidade de um projeto educacional na escola, onde ações políticas transformam os indivíduos em sujeitos com visibilidade e responsáveis pelos seus atos e uns pelos outros. (SOARES, 2000, p.29)

Um trabalho como esse abrange temáticas da alteridade, como solidariedade, cidadania, prática dos direitos humanos e respeito ao outro como atitudes políticas dentro do espaço escolar. Junto à pesquisa na escola faz-se a necessidade de um encontro com a filosofia levianiana.

O objetivo explícito do trabalho da rádio educativo é promover a formação integral do educando utilizando tecnologias da informação e da comunicação. Visa o respeito à diversidade, o estímulo à iniciativa de ações políticas e ao protagonismo juvenil. Assim, o projeto de Rádio Educativo vai ao encontro de necessidades teóricas apresentadas por Emmanuel Lévinas e às questões que perpassam a ética, a alteridade e a subjetividade. Tudo isso remete ao conceito de cidadania como uma vertente lógica da educação para os Direitos Humanos.

Diante das interações e relações sociais e políticas entre educandos e educadores, percebe-se a necessidade de uma educação ético humanista que forme sujeitos capazes de interferir na ordem social vigente. Em discussão: a cidadania como ação política dentro da escola.

O referencial teórico e a reflexão de Emmanuel Lévinas sobre as relações com o outro e sua compreensão sobre a subjetividade produtora de relações de alteridade. De tal maneira a que esta dissertação articula a compreensão da Educomunicação a partir de duas categorias apriorísticas: alteridade e cidadania.

Os objetivos específicos dessa dissertação são:

- Explicitar na relação Educação/ Alteridade sua interação com os Direitos Humanos, para perceber como são introduzidas na prática do cotidiano escolar.
- Dar visibilidade à problemática direitos e deveres apreendidos nas relações entre educadores e educandos, tendo em vista uma formação ética que garanta princípios

como tolerância, respeito às diferenças, solidariedade, justiça e prática de ações políticas, entre outros.

- Compreender, no contexto da cidadania, quais os mecanismos de mediação entre escolhas e decisões capazes de permitir aos educandos interferir na realidade institucional, seja para mantê-la ou modificá-la.

Após, o estudo teórico das categorias apriorísticas buscou-se compreender os conceitos sobre o exercício dos Direitos Humanos e da prática da Cidadania/política, articulando-os com os temas da alteridade e da educação. Tudo isso no registro da Educomunicação como vertente teorizadora das ações do projeto de extensão do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais.

A metodologia utilizada foi a partir de leituras bibliográficas de cunho fenomenológico priorizando a filosofia de Emmanuel Lévinas sobre alteridade e a base descritiva do método fenomenológico.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa ficaram circunscritos observação, entrevistas e documentos para descrever a escola, seus sujeitos e o projeto radio-educativo da UFMG.

Em 2016 e 2017 foram realizadas 3 entrevistas sendo duas com representantes do Projeto da UFMG e uma com o professor efetivo da Escola Municipal Glória Marques Diniz que é o coordenador do projeto na escola. As entrevistas possibilitaram entender o projeto, sua inserção na escola e o modo como o rádio tornou-se um recurso didático de formação para os direitos humanos e a cidadania.

Por ser este estudo de natureza qualitativa seu objetivo é o de “Traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social reduzindo a distância entre o indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”. (NEVES, 1996, p.01). Daí vem a necessidade do pesquisador estar inserido neste contexto.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen :

(...) Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo por que se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (1994,p.48)

É uma pesquisa que foi realizada numa escola, sua caracterização é de estudo de caso ancorado na fenomenologia. Optou-se pela descrição tanto do projeto de extensão da UFMG como também da Escola Glória Marques Diniz. Assim, “O Estudo de Caso consiste na

observação detalhada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.89)

A pesquisa de cunho bibliográfico aqui utilizada no que se refere a E. Lévinas proporcionou uma abordagem em profundidade sobre o fenômeno da alteridade o que permitiu a outra categoria apriorística da cidadania. Não foi objetivo desta dissertação formular categorias a partir dos dados coletados, uma vez que tanto os direitos humanos quanto as categorias apriorísticas fazem parte de teorias que percorrem bases de universais como bem expressa o setor de educação da Unesco., também por concordar com GOMES,2000,p.74) quando afirma:

Nem sempre a tarefa de formular a partir dos dados coletados é simples. Às vezes, essa tarefa pode se transformar numa ação complexa e isso só pode ser ultrapassado como fundamentação e a experiência do pesquisador. Por outro lado, a articulação das categorias configuradas a partir dos dados com as categorias gerais também requer sucessivos aprofundamentos sobre relações entre a base teórica do pesquisador e os resultados por ele investigados. (GOMES, 2000, p.74).

As entrevistas e observações foram fundamentais para uma melhor compreensão da Educomunicação na escola que nos lembra da abordagem de Ludke e Andre: “a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos” (1986,p.35).

A dissertação está dividida em quatro capítulos de pesquisa e análise. Aqui sem considerar a introdução e as considerações finais.

O primeiro capítulo apresentará as matrizes utilizadas para a explicitação das categorias do que Emmanuel Lévinas cunha de fenomenologia do rosto, demarcando os conceitos de alteridade e subjetividade na intenção de articulá-los com o universo apresentado pela Educomunicação e sua aplicação na escola pesquisada.

O segundo busca identificar a origem da Educomunicação e os objetivos criados para a sua utilização no ambiente escolar. Esse modelo epistemológico, que torna atrativa a educação, contribuindo para a formação do indivíduo em sua plenitude.

O terceiro capítulo pretende compreender o projeto de extensão do departamento de comunicação social da UFMG, o Rádio Educativo e a sua práxis no cotidiano da Escola Municipal Glória Marques Diniz, em Contagem, no bairro Bom Jesus, região intitulada de Nacional, demarcando questões referentes à Direitos Humanos e Cidadania. Além de apontar o percurso histórico da instrumentalização do sistema radiofônico e da Educomunicação na construção de agentes políticos no cotidiano escolar. Assim sendo, será feita uma comprovação empírica da realidade através de entrevistas com educadores que implementam

o projeto citado. Desta maneira, será explicitada, na práxis, como a temática Direitos Humanos/ Cidadania interfere no processo de ensino – aprendizagem revelando a alteridade na educação.

O quarto capítulo articula dois temas: ensino e aprendizagem. Por que ensino/aprendizagem? Porque se trata de qualificar educação no sentido de ensinar e aprender a conviver com a alteridade. Busca-se o outro por se estar diante do que se convencionou cunhar alteridade e pela necessidade de construção de sujeitos sociais que possuem sua dignidade respeitada.

Isto posto, o outro é introduzido como unidade de referência de Direitos Humanos. A alteridade se manifesta na presença de casa ser humano que é educado e impelido a ser ético diante do seu próximo, de outrem. A Educomunicação e a rádio educativa dão os pressupostos fáticos para a realização e concretude de tais pilares filosóficos. Já descrever sobre Direitos Humanos remete a questões que emergem a partir da Modernidade: o reconhecimento das garantias fundamentais do indivíduo e o retorno a direitos coletivos como protótipo da dignidade humana e da validação de ações políticas e tudo isso visualizado no dia a dia da vida escolar, surgindo a figura do estudante – cidadão. Assim, se concretizando, na escola, a cidadania.

1. FENOMENOLOGIA, ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA OBRA DE EMMANUEL LÉVINAS

As questões que serão tratadas neste capítulo referem-se à obra do filósofo judeu-lituano-francês Emmanuel Lévinas. Sua teoria desperta atenção sobre a diversidade da presença do outro e suas possibilidades de ser devido ao seu conceito de alteridade. Tem sido referencial nos estudos das Ciências da Religião, Estética, Ética, entre outros. Assim sendo, a temática aqui abordada articulará duas categorias do seu pensamento filosófico.

A primeira reporta à fenomenologia do rosto e seus desdobramentos possíveis quando se trata da dimensão de infinitude do ser.

Em seguida, o texto fará incursão na complexidade da relação construída entre o eu e o outro, entre a identidade e a diferença nas interações entre os sujeitos.

A relevância desse estudo reside no interesse de apreender as relações entre o eu e o outro nas práticas educacionais e cotidiano escolar.

1.1. A fenomenologia do Rosto

A fenomenologia é um conceito trazido pela junção dos termos gregos “*phainomenon*” – quer dizer aquilo que se manifesta – e “*logos*” – razão, discurso. A fenomenologia pode ser entendida como o estudo que unifica os diferentes modos de apresentação daquilo que é visto, mostrado, porém, nunca revelado em sua totalidade. Vemos somente o que o fenômeno deixa se mostrar.

Segundo os estudiosos desse tema o ponto estruturante do pensar fenomenológico é intencionalidade. “Intencionalidade é característica da consciência. É por isso que a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, no sentido de um pensar radical a esse respeito (BICUDO *et al.*, 1999, p.14).”

O Rosto é a epifania do ser, é o fenômeno aberto e fechado ao eu, pois é o outro em excelência. Lévinas desenvolve uma fenomenologia baseando se nas categorias analíticas do rosto.

O rosto do ser humano que sempre será um outro é o apelo mais forte para a convivência através de seu delimitador que é a ética. E assim, o filósofo faz a sua descrição do rosto.

Primeiro encontramos no rosto da sua nudez. A epifania do rosto manifesta a alteridade de um outro. Sua nudez é diferente da nudez das coisas. Ela possui algo que é de

ordem metafísica. Já a nudez das coisas é perceptível através da luz projetada nelas, com o rosto não temos esta finitude, ele é infinito por si mesmo. Sua nudez possui um significado próprio. É uma nudez sem forma. Ele não se permite delimitar-se, logo, nunca será velado. A relação que temos com a sua nudez é imediata, sem mediações. Ele é e está aí, não precisa e nem aceita adereços. “A nudez do rosto é, assim, para Lévinas, o lugar onde a significação se opõe ao conhecimento e à percepção.” (NUNES, 1993, p.9).

A nudez do rosto é miséria e desnudamento. Há uma pobreza e miséria no rosto que é totalmente nu, sem ornamentos. A nudez do rosto manifesta-se essencialmente no olhar. “Este olhar que suplica e exige; que não pode suplicar enquanto exige – privado de tudo, porque tendo direito a tudo, este olhar é a epifania do rosto como rosto. A nudez do rosto é desnudamento.” (LÉVINAS, 1961, p. 34).

A nudez do rosto, também, é abertura para o Transcendente. Há uma questão de infinitude no rosto que o revela como algo intangível e indizível, algo para fora do alcance de quem quer que seja. “O rosto é precisamente a única abertura onde a significação do transcendente não anula a transcendência para a fazer entrar na ordem imanente, mas onde, ao contrário, a transcendência se mantém como transcendência completa do transcendente.”. (NUNES, 1993, p.27).

Segundo encontramos no rosto os olhos e o olhar. Do fundo dos olhos nus, sem defesa, ergue-se o infinito, que tem como resistência e força a ética, esta é a origem de sua significação. É pela presença do infinito no olhar que se pode falar da linguagem ainda não pronunciada dos olhos, porém plena de significações. “O olhar como palavra ainda não pronunciada; olhar que é já significação, difere da visão, a qual está ligada ao corpo e procura captar sem sombras o reflexo do ser” (NUNES, 1993, p. 29).

O rosto e nele os olhos são os órgãos da expressão por excelência. “O rosto não é simplesmente um outro nome para a personalidade; pela sua exteriorização e manifestação, o rosto é a própria personalidade. É o segredo de toda a abertura.” (NUNES, 1993, p. 32). O rosto possui um olhar suplicante que proíbe a conquista do outro. Não aceita ser dominado e por isso é infinito, a totalidade é uma condição para fora do rosto.

O rosto está em constante pedido de apelo à minha responsabilidade, este apelo nos convida ao cuidado com o outro e através disso ele instaura a igualdade. “A igualdade produz-se onde o outro manda o mesmo e se revela na responsabilidade; onde a igualdade não é senão uma ideia abstrata e uma palavra” (NUNES, 1993, p.35).

Terceiro apresenta-se a questão da boca e dos lábios. O rosto possui a linguagem que é uma dimensão própria dele. O rosto pronuncia quando quer e do jeito que bem entender. Por

mais totalizado que esteja o corpo, a boca e os lábios só pronunciarão a partir de seu lugar, o que o torna sempre infinito.

A boca pronuncia palavras que são mandamentos. O Discurso do rosto é ético sua palavra possui uma plenitude de todo o discurso. É a expressão de algo já significado, mas que, no entanto, tem necessidade de ser explicitado pela palavra concreta. O silêncio também faz parte desse discurso ético e pleno de mandado, e seu maior mandamento é o do “Não matarás.” Princípio ético que coloca a vida como dignidade do ser humano.

O rosto engloba em si quaisquer pessoas humanas. Apesar de não ser uma realidade meramente descritível e é constituído por uma realidade complexa e difícil de explicar, podemos resumir suas características.

O rosto é uma estrutura face a face, ele é rosto no encontro com outro rosto. Ele pronuncia uma pobreza e uma nudez que consiste em se prolongar e englobar a nudez de outrem, de um terceiro, que o outro meu próximo pela sua miséria já servindo. Outra característica é o mandamento que nele está inscrito como uma proibição de matar, enquanto ele é essencialmente resistência ética na proibição e não mesmo tempo possibilidade real de ser morto. Essa é a impossibilidade de matar quem apresenta esse rosto. Isso põe em evidência a característica do rosto de resistência ética. Porém, esse rosto do outro é o único que de modo total pode ser violentado, assassinado. Assim, a única violência eficaz é o homicídio.

É essa capacidade de destruição do rosto que explica a existência do terrorismo, dos atentados, das intolerâncias e da violência em geral. Isso pressupõe que há alguém que mata violando a lei inscrita no rosto da condicional do não matarás.

Numa passagem do livro *Totalidade e Infinito*, Lévinas diz: “(...) inevitavelmente o outro faz-me frente, hostil, amigo, meu mestre e meu aluno.” (LEVINAS, 1982, p.37) Esta expressão deixa perceber que entre as várias categorias de outro, está também o inimigo, o que pratica a violência e o ódio. Ora, perguntamos: Que tipo de outro será o inimigo? Poderá ele ser incluído no tipo de Outro, que se apresenta como Próximo? Será este outro apresentado no seu rosto? Que tipo de rosto apresenta esse Outro?

No livro “*Totalidade e Infinito*”, Lévinas estrutura a fenomenologia do rosto. Ele na verdade faz uma crítica construtiva à Filosofia Tradicional, à qual tem a metafísica como centro da Filosofia. Ele dirá que a Filosofia primeira é a Ética e não a Metafísica.

Pode-se indagar o que se sente diante do rosto, ou o que o outro sente diante do meu rosto. Entretanto, para Lévinas isto é superficial. Enquanto se concentra nestes detalhes perde-se o verdadeiro contato com aquilo que o rosto é.

Dentro da seção III de “Totalidade e Infinito”, intitulada “Rosto e Exterioridade”, precisamente no tópico “Rosto e Ética”, Lévinas começa fazendo uma relação entre rosto e infinito dizendo:

O rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido não poderá ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado – porque na sensação visual ou tátil, a identidade do eu implica a alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo. (LÉVINAS, 1982, p. 176)

Percebe-se então que o rosto independe das qualidades que se atribui a ele. O outro sempre será o outro, não é outro de uma alteridade relativa.

Dentro da ideia cartesiana de infinito está explícito que o infinito é o finito para fora da sua capacidade. Como está claro para Lévinas: “A ideia do infinito, (...) efetua a relação do pensamento com o que ultrapassa a sua capacidade, com o que a todo o momento ele apreende sem ser chocado.” (1982, p.176)

O rosto, nesta relação, é algo do qual não posso apreender, por isso, infinito. Esta relação eu/ rosto mantém-se sem violência. A estabilidade ou resistência do rosto tem uma estrutura positiva (a ética). Por isso, não age agressivamente. Lévinas conclui dizendo que não se estar lutando contra um deus sem rosto, mas há uma resposta ao que ele nos apresenta, a sua revelação.

Em seguida, o filósofo judaico levanta a relação que o rosto possui com a ética. Não se pode possuir o rosto, não se tem poder sobre ele. Ele escapa ao poder do eu. Isto porque ele é imutável, está em constante movimento, transmuda-se em resistência à apreensão.

O rosto não me provoca, ele não me desafia diante do meu poder. Simplesmente revela-me que não tenho total poder sobre ele. Na verdade o rosto fala e convida o eu para uma relação de paralelos, não o possuo e nem ele pode me possuir. Por ele desafiar o meu poder de poder, é que quero exterminá-lo. O rosto me deixa impotente. Por isso, outrem é o único ser que quero matar.

Entretanto, o rosto diante da sua infinitude, transcendência, mostra-se mais forte que o assassino. Já no seu rosto, o outro traz uma expressão original, é a sua primeira palavra no encontro com o eu: “não matarás”. Esta é a resistência ética que paralisa o meu poder diante do outro.

Lévinas conclui essa parte da relação rosto e ética dizendo: “O desvelamento do ser em geral, como base do conhecimento e como sentido do ser, preexiste à relação com o ente que se exprime; no plano da ontologia, o plano ético.” (LÉVINAS, 1982, p.180)

Por fim, Lévinas analisa a relação rosto e razão. “O rosto é a evidência que torna possível a evidência, tal como a veracidade divina que fundamenta o racionalismo cartesiano.” (LÉVINAS, 1982, p.183)

O rosto não se manifesta de uma forma inteligível, onde ele é capaz de ser medido e interpretado como prega o racionalismo, no entanto “o acontecimento próprio da expressão consiste em dar testemunho de si, garantindo esse testemunho.” (LÉVINAS, 1982, p.180)

Incondicionalmente o rosto, ou a palavra, produz o início da inteligibilidade, o principado, a soberania real. A palavra é a própria originalidade do outro. Ela está presente quanto alguém chame isto tudo de misticismo, Lévinas diz que a relação ética, o frente a frente, coloca essa afirmação por terra.

Dentro dessa lógica o rosto só é percebível pelo mesmo a medida em que o mesmo deixa que o rosto se manifeste, isto porque o rosto não o violenta. Podemos amarrar estas relações com a seguinte frase de Lévinas: “A ideia do infinito em mim, que implica um conteúdo que transborda o continente, rompe com o pré – conceito da maiêutica sem romper com o racionalismo, dado que a ideia do infinito, longe de violar o espírito, condiciona a própria não – violência, ou seja, implanta a ética.” (LÉVINAS, 1982, p.182)

Enfim, a Fenomenologia do Rosto Humano revela-se em poucas linhas da seguinte forma:

- O rosto diz: Eu estou perto de você.
- O rosto é a proximidade da pessoa do outro.
- O rosto humano não é observável, não é um fenômeno.
- O mesmo não domina o outro enquanto rosto. Se saber é poder, diante do outro eu não tenho poder, pois o rosto é mutável, nunca sei quem ele é completamente.

Sendo o rosto isso tudo de que se fala, para descobrir sua responsabilidade pelo outro, basto descrever o rosto positivamente. Como se vê, o rosto não é da ordem da percepção pura e simples. Descrevê-lo positivamente seria assumir o outro desde o momento em que me olha, sou responsável por ele, mesmo sem assumir responsabilidade a respeito dele. A responsabilidade está implícita em mim explícita no rosto. Lévinas diz que não é simplesmente no sentido habitual de responsabilidade, como o de ser responsável por fazer algo, é uma responsabilidade que me incumbe. “Isto quer dizer que sou responsável pela sua própria responsabilidade.” (LÉVINAS, 1982, p.88)

A responsabilidade por outrem, também, define a estrutura da subjetividade. Ela por sua vez, não é um simples atributo da subjetividade. A subjetividade só existirá a partir da

relação ética. “A subjetividade não é um para si: ela é mais uma vez, inicialmente para o outro.” (Lévinas, 1982, p. 88).

O outro se aproxima de mim enquanto sou responsável por ele. Para que haja essa reciprocidade, responsabilidade, é preciso que eu me sinta, que seja eu. Só assim sairei de mim para o outro. Esta estrutura definidora da subjetividade não se assemelha a ligação que se faz entre o sujeito capaz de conhecer e o objeto que se deixa conhecer. Sendo assim, a proximidade não é a mera intencionalidade do conhecimento. Ela não está reduzida no simples fato de conhecimento que o eu possa ter do outro.

O conhecimento do outro se dá na proximidade, a qual me incumbe a ele. Sou responsável pelo outro mesmo que ele aceite ou rejeite esta minha responsabilidade.

Para o autor isso não é uma ideia divina produzida por ele mesmo. Segundo ele anjos não precisam de ajuda, de doação. Esta relação é puramente humana. O dar-se ao outro sem interesse. O dizer: “eis me aqui” (LÉVINAS, 1982, p. 88) sem querer favores do outro, sem reciprocidade que é algo que pode acontecer, mas que não está nas mãos do eu, pois só o outro poderá decidir se quer ou não se corresponder à doação que o seu está lhe fazendo. Faço porque faço. Dou-me ao outro não por obrigação, mas por ser algo característico do ser humano.

Lévinas coloca a diaconia antes do diálogo. É interessante perceber que Lévinas traz para os dias atuais o que se perdeu no tempo. Hoje se fala em bem-estar individual. Ele se coloca radicalmente contra o chavão: “os outros que se danem.” As relações inter-humanas se dão através do entregar-se ao outro.

A partir dessas reflexões sobre a fenomenologia do rosto é que se pretende apreender a concepção de alteridade e o percurso do rosto no conceito levinasiano de subjetividade.

1.2.Alteridade e Subjetividade

O termo alteridade, do grego – “outro”, é a qualidade de se colocar no lugar do outro, no lugar do diferente. Assim, a busca da definição desse conceito nos coloca na condição de fazermos como: Quem é o outro? Qual a possibilidade de entendermos o lugar e o tempo desse outro? Como encontrá-lo? E como ele se deixa manifestar o seu rosto, o seu ser, o seu próprio fenômeno?

Na obra levinasiana encontram-se esses dois termos articulados. A fenomenologia por ter sido eleita sua metodologia e conhecimento epistemológico para o entendimento e

compreensão da ética como filosofia primeira. E, a alteridade por estar entre os tópicos centrais da investigação filosófica do autor.

A alteridade em Lévinas é uma questão que é perseguida para pensar em uma crítica ao sistema egológico pertencente ao modelo de modernidade ocidental, “ressignificar o sentido da alteridade humana fazendo dela o fundamento de um novo modo de ser pessoa, sociedade e cultura (TIMM *et al.*, 2008, p. 77).”

Lévinas muda o sentido de eu moderno, coloca a existência dele a mercê da existência de um ser chamado o outro, que segundo ele não é o mesmo, e o tempo todo instiga o eu a sair de si mesmo. O eu moderno é uma ficção de nossa cultura ocidental. “Não existe um eu em estado de natureza, como não existe uma natureza do eu a não ser a partir do outro. O eu só existe a partir do outro (TIMM *et al.*, 2008, p. 79).”

Para o pensamento levinasiano o outro é anterior ao eu. Sempre preexistiu à existência do eu. O eu constitui sua subjetividade a partir da anterioridade do outro. Isto significa que o eu só pode ser enquanto subjetividade histórica que se forma na relação com o outro.

No entanto, qual a diferença apresentada por Lévinas entre o que é o eu ou o mesmo e o que é o outro. E o rosto e o outro, são os mesmos? Não o são. Na verdade, o rosto é o outro, mas o outro não se resume no rosto. O rosto é a expressão do outro. É através do rosto que posso conhecer o outro. Porém, o outro vai além do que é expresso, além do rosto.

O eu, o mesmo, é o ente isolado. E a representação da forma do ser como ser do ser separado. Ele é o mesmo sentido, mesmo significado. É o nó de si. É o ser concentrado em sua totalidade, o sempre igual, o mesmo sempre igual, o mesmo lugar, a mesmice.

Essa continuidade do ser, mesmice, provoca um sentimento de monotonia, o ser fica enjoado da mesmidade e parte para um fora de si, para um para além do mundo, para além da ausência da verdadeira vida, que para Lévinas não é esta, parte para o outro.

O outro é o termo do movimento que nasce da partida do mesmo para um outro lugar. O outro possui um sentido especial. É aquele que está para fora do mesmo. Ele não pode ser absorvido, totalizado, apropriado, representado pelo mesmo. É a exterioridade sempre exterior e alteridade sempre outra; um outro lugar.

A verdadeira vida está ausente. Mas estamos no mundo. A metafísica surge e se mantém nesta escusa. Está voltada para o Outro lugar, e para o outro modo, e para o Outro. Da forma mais geral como se revestiu na história do pensamento, aparece, com efeito, como um movimento que parte de um mundo que nos é familiar – não importa quais sejam as terras ainda desconhecidas que o rodeiam ou que ele esconda – de um de si em que habitamos, para um fora de si estrangeiro, para um lá longe. (COSTA, 2000, p.112)

O mesmo tem uma relação de desejo com o outro. Desejo metafísico. Isto porque não é um desejo de satisfação de algo que falta no mesmo, mas de outra ordem. É um desejo de um absolutamente outro.

O desejo é do absolutamente outro. Para além da fome que se satisfaz, da sede que se sacia e dos sentidos que se aplacam, a metafísica deseja o Outro para além das satisfações, mas sem ser possível esboçar alguma carícia conhecida ou inventar alguma nova carícia. Desejo sem satisfação que tende exatamente para o afastamento, para a alteridade e para a exterioridade do Outro. Para o desejo, esta alteridade, inadequada a ideia, tem um sentido. (COSTA, 2000, p.112)

Lévinas deixa claro que é o rosto que manda que o mesmo sirva, “O rosto pede-me e ordena-me.” (LÉVINAS, 1982, p.90). A ordem é a significância do rosto. Ela é para o rosto o quanto o rosto é para o outro. Como o outro é manifestado através do rosto a ordem também já vem expressa no rosto.

A relação intersubjetiva é uma relação assimétrica. Não se deve esperar uma resposta positiva ou negativa do outro. O outro é tão imprevisível de conhecer. Mesmo que perdesse a vida por causa do outro, não se pode apreendê-lo totalmente.

O outro é quem decide se quer ser responsável ou não pelo eu. A recíproca é totalmente decisão dele. Daí surge a ideia de que eu sou sujeito na medida em que outrem não tem uma relação imediata de reciprocidade com o mesmo. O Eu está sujeito à vontade de outrem e quem suporta tudo é o Eu. Sendo assim, o “eu” tem sempre uma responsabilidade, ou um compromisso a mais, do que o outrem.

Citando Dostoievsky: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros.” (LÉVINAS, 1982, p.90) Lévinas explica que o Eu é responsável não por causa de uma culpabilidade efetiva, por causa das faltas que tivesse cometido, no entanto, porque uma responsabilidade total. Uma responsabilidade que responde até pela responsabilidade de outrem.

Isto declara que é por causa do eu que os outros muitas vezes não fazem o que precisam fazer, e justifica as perseguições sofridas. E acrescenta: “os meus próximos ou o meu povo são os já os outros, e para eles, reclamo justiça.” (COSTA, 1998, p. 112)

Surge então a responsabilidade pelo outro. A alteridade se reforça e se estrutura. Faz-se um elo entre a expressão e a responsabilidade, que para o filósofo é a condição ou essência ética da linguagem. Esse elo faz com que a linguagem se subtraia a sujeição relativa a um pensamento que é preexistente. Tendo a servil função de traduzir ou universalizar os movimentos interiores deste pensamento pré-existente.

O autor coloca que não se pode silenciar o eu diante do discurso que a epifania abre como rosto. Discurso original, do qual ninguém, ou nenhuma interioridade pode fugir, pois a sua primeira palavra é uma ordem, obrigação.

O discurso é uma força que fundamenta a universalidade da verdadeira razão. Força que convence até as pessoas que não querem ouvir.

Em um subtítulo do seu livro “Totalidade e Infinito”, intitulado “Outrem e os Outros”, é confirmado que na apresentação do rosto o eu é ordenado a direcionar-se aos seus apelos. E esta é uma situação inadiável que exige com urgência uma resposta. Porém, é importante perceber que mesmo se apresentando como penúria do pobre e do estrangeiro, mesmo na nudez do rosto e apelando para os meus poderes, o rosto não se entrega a esses poderes, pois permanece expressão de rosto.

O pensamento levinasiano afirma que o fato de todos os homens serem irmãos não se aplica pela sua semelhança, nem por uma causa comum da qual seríamos o efeito. O fato original da fraternidade é a minha responsabilidade em frente de um rosto que me olha como absolutamente outro, como estranho.

É na responsabilidade pelo Outro, ou no acolhimento do rosto, que “instaura-se” a igualdade; momento onde a dimensão de altura e dominação pela qual o outro me abordou toma um sentido de fraternidade. O autor fala da necessidade da sociedade ser uma comunidade fraterna para estar à medida da retidão. Faz um paralelo com o monoteísmo dizendo: “O monoteísmo significa o parentesco humano, a ideia de raça humana que remonta à abordagem de outrem no rosto, na responsabilidade para si e para outrem.” (LÉVINAS, 1961, p. 192)

Sobre a responsabilidade é dito que se colocar como responsável é ouvir o apelo do rosto; o clamor do pobre, do órfão, do estrangeiro e da viúva. É passar por estas pessoas e lhes estenderem a mão. Ir ao socorro delas.

A essência do discurso que o rosto anuncia com o “tu não matarás” é ética, e tornar-se responsável por guardar esse anúncio e colocá-lo em prática. Ir ao encontro do outro através da epifania de seu rosto que se apresenta na sua miséria e nudez, alteza e domínio, é por excelência uma atitude ética.

Há constantemente um apelo à responsabilidade que vem do rosto de outrem a mim, o mesmo. Porém, a vontade do mesmo é livre de assumir essa responsabilidade do jeito que ele quiser, entretanto, não tem a liberdade de rejeitar essa mesma responsabilidade.

O apelo à responsabilidade é infinito. E ele se torna mais forte e atual na medida em que me comprometo com outro. Existem infinitas responsabilidades.

Assumir tal pressuposto ético é dar legitimidade e força à alteridade. Essa se torna a dimensão que perfaz o sujeito, transcende a sua vontade sem torna-se categoria transcendental. Ela é a imposição da condição do ser. Sempre se realizando como relação com o outro – dimensão metafísica do ser humano e da sua existência. “A alteridade é sempre uma abertura par o outro, por isso é sempre relação ética. É neste sentido que Lévinas afirma que a ética é a metafísica primeira da qual se origina o conjunto do ser e da existência humana (TIMM *et al*, 2008, p. 83).”

Assim, a alteridade e o conceito de fenomenologia encontram-se através de suas definições a partir da intelectividade levinasiana. O outro se manifesta – epifania da alteridade – na sua forma mais original. Não é totalmente apreendido, pois deixaria de ser outro e se tornaria o mesmo. O outro é e sempre será intangível pelo eu, como o fenômeno nunca será totalmente conhecido e apreendido. O fenômeno se manifesta para quem quiser e quando quiser e da forma que bem entender. O outro se encontra nessa mesma dimensão e realidade metafísica. O conhecimento aqui é de uma dependência existencial e também metafísica. Aqui se busca a verdade nessas premissas. E essa verdade é buscada de forma exaustiva e intensa, como podemos ver no movimento da investigação fenomenológica. O outro se nega a ser reduzido ao ato de conhecer. Um saber não é capaz de exaurir o conhecimento sobre o outro. O conhecemos sempre de forma parcial, fragmentada, isso porque o outro é sempre outro dentro da sua potencialidade de sempre ser diferente. O que podemos saber ou conhecer serão alguns aspectos do outro, dentro da sua personalidade, caráter, hábitos, modos de ser e costumes. Todos os conhecimentos que possamos ter sobre o outro sempre serão insuficientes. Ele não é reduzível a uma categoria ou a um pensamento redutível.

A relação com o outro não se converte, como conhecimento, em gozo ou possessão, está sempre em liberdade. O outro se impõe como uma exigência que domina esta liberdade, e a partir daí, como mais original que tudo o que passa por mim (LÉVINAS, 1999, p. 37).

A alteridade surge aqui para dizer que a redução do outro a uma categoria é uma espécie de violência contra o outro. Assim, nega-se a possibilidade de deixar o outro se manifestar como diferença ou diferente. Assim, o outro escapa a qualquer tipo de tematização.

Na sua fenomenologia do rosto, Lévinas dá ao eu a implicabilidade da responsabilidade por outrem, em todas as suas dimensões de imensurabilidade e de não domínio do eu.

A obra de Lévinas possui um aprofundamento estrito com a fenomenologia, seja na descrição da sua relação com grandes representantes dessa corrente, Edmund Husserl e Martin

Heidegger, seja na articulação sobre a própria fenomenologia levinasiana, como a fenomenologia do rosto e o aprofundamento de conceitos como tempo, sensibilidade, origem, motivação, subjetividade, outrem. Todos perpassam a problemática da ética como filosofia primeira. “Entre os temas fundamentais abordados, destacamos: a crise do humanismo e da metafísica... às dificuldades terminológicas de um pensar que se faz na proximidade do Outro (TIMM *et al*, 2008, p. 87).”

A fenomenologia se encontra mais próxima da investigação pautada na ética levinasiana e a sua dimensão de alteridade, porque o estudo fenomenológico para uma interpretação superficial do que ela é pode levar a conclusão de que pesquisar fenomenologicamente transforma a interpretação prematura de que todos os atos são altamente subjetivos e a realidade objetiva será sempre uma multiplicidade de vivências psicológicas, não passíveis de se ter uma unidade permeadora das múltiplas maneiras em que a percepção da coisa se dá. Assim, “isso leva a compreensão de que a coisa percebida tem uma unidade inteira, oriunda da síntese de identificação, e uma externa, dada sua inserção no mundo-horizonte. (BICUDO *et ali*, 1999, p. 27).”

Dentro dessa perspectiva pode-se ver o quanto o estudo sobre a alteridade se aprofunda com a perspectiva fenomenológica e o projeto de Lévinas. Como pensar quem é o outro. Como pensar a existência de tudo que é diferente ou as diferenças.

“O outro é um ser em si ou um ser para si?” (GUÉRIOS *et al* 2010, p. 112). A alteridade me revela a condição de outro, ou me torna outramente como proclama Lévinas. Sempre estamos nos fazendo um outro perante o eu. O ser humano faz o caminho do eu ao outro e do outro ao eu e assim se dá conta de duas propriedades que é a identidade e a alteridade. “O humano cresce em humanidade na medida em que se faz outro, na medida em que se transforma para dar conta dos mistérios da alteridade. Ele se faz a si mesmo fazendo-se outro (GUÉRIOS *et al* 2010, p. 113).”

Isto posto, é possível perceber como a fenomenologia do rosto confere visibilidade à presença de um outro que não é passível de ser mensurado em sua totalidade dada sua dimensão infinita.

Vale lembrar, ainda, que na tessitura das relações eu/ outro emergem condições necessárias e suficientes impostas pela alteridade para abrigar a ética como filosofia primeira.

Para Lévinas é no rosto que o outro se manifesta como verdadeiramente outro. Em um primeiro momento ele concebe a ideia do outro como alguém distante, e até como algo abstrato. “(...) a ideia que queria transmitir do rosto e do outro pretendia ser de tal modo que nela se incluísse a transcendência.” (NUNES, 1993, p.126)

Lévinas busca compreender o outro como aquele que vai além da identificação daquele que é o próximo ou o amigo. Porém, não exclui o próximo como um outro. O mais importante é apreender que o outro não é uma mera abstração.

O próximo pode ser o absolutamente estranho, no entanto, concerne-me na sua pobreza e na sua miséria, que criam uma relação de comunhão com ele, porque me sinto responsável. O outro é o pobre e o desnudado, e nada do que concerne a este estrangeiro me pode deixar indiferente. Podemos constatar deste modo que Lévinas apresenta um conceito de outro como o homem que seja ele qual for como aquele que se apresenta necessitado. Nota-se uma certa semelhança entre a concepção de outro apresentada por Lévinas e a descrita na Parábola do Bom Samaritano. O próximo é aquele que encontro na rua e, na sua condição de necessitado, trato-o como um irmão. A sua miséria e a sua pobreza referem-se a um terceiro que ele já serve e do qual ele próprio é refém. A sua pobreza e sua miséria fazem dele um igual e criam entre mim e ele uma relação de parentesco e de irmandade. É graças a pobreza essencial do outro na sua relação a outro, a um terceiro que ele já serve e do qual ele próprio é refém. A sua pobreza e sua miséria fazem dele um igual e criam entre mim e ele uma relação de parentesco e de intimidade. (NUNES, 1993, p.128)

O rosto do próximo se refere a um outro. A pobreza e a miséria do rosto são a pobreza e a miséria do outro. Esse outro é um próximo com um rosto e segundo Lévinas é aquele que encontro e que enfrento face a face. Ele é testemunha e sofre. Este é o sentido da nudez do rosto apresentar o desnudamento do pobre e do estrangeiro.

O próximo é um homem qualquer. A noção de proximidade para Lévinas está na condição de se estar diante de um outro que necessita da minha acolhida e do meu cuidado diante da sua pobreza e miséria.

Que tipo de outro caracteriza melhor a noção de alteridade? Qual é o arquétipo da alteridade levinasiana?

O outro é percebido como outro na epifania do rosto. Lévinas diz: “a usa epifania consiste em solicitar-nos pela sua miséria no rosto do Estrangeiro, da viúva e do órfão.” (NUNES, 1993, p.129) A noção de alteridade levinasiana se encontra no rosto dos desprotegidos. O outro enquanto outro tem o rosto de pobre, de estrangeiro, de órfão e de viúva.

O encontro com o outro com o rosto é um encontro que está para além do ser. Ele não se presta à retórica da manipulação. É neste sentido que o outro me chama aos meus deveres e me faz ser inteiramente para ele. Porém o rosto é enigmático. Ele é um apelo do infinito como resistência ética, que se manifesta como mandamento que provém de algo infinitamente superior a mim. Esse outro que se encontra no rosto é frágil e nu, como visto antes ao falarmos das características do rosto. Entretanto o rosto provoca uma resistência do outro. Ele

se dirige a qualquer um e revela que sempre será outro por mais se queira manipula-lo ou detê-lo.

Como se pode perceber o rosto sempre se escapa aos poderes de quem quer que seja. A ameaça a vida de outrem é uma ameaça a vida do mesmo que também é outro para o próprio rosto que ameaça.

Tal resistência ética provoca o desejo de aniquilamento do outro. Isto modifica a própria natureza do poder que já não pode mais dominar, porém pode manter, aniquilar.

A antinomia do rosto consiste nessa dúlice característica. No entanto, Lévinas diz que a violência dirigida ao rosto não tem como finalidade simplesmente dispor do outro, como se dispõe de uma coisa, mas, estando já nos limites do homicídio, procede a partir de uma negação ilimitada. A violência tem em vista uma presença que é em si infinita, mesmo se está inserida no campo dos meus poderes (NUNES, 1993, p.135)

O rosto é o lugar de onde não se pode praticar a violência, mas que dele provem o sentimento de vontade de destruição do outro. O ato de assassinar consiste na redução do outro ao nada. A violência surge na própria incapacidade de não conseguir dominar o outro. Porém, para Lévinas nem o movimento do homicídio é capaz de aniquilar o outro. Ele continua intimamente outro. A sua alteridade é sempre infinita. “O movimento de aniquilamento no homicídio, tem, portanto, um sentido puramente relativo, como entrega no limite de uma negação tentada no interior do mundo.” (NUNES, 1993, p.137)

Para entender a relação de alteridade na concepção levinasiana pode-se ater a algumas situações limite ou lugares onde a alteridade se evidencia de modo mais incisivo. O autor cita a situação de um outro moribundo, local de pobreza e abandono do ser. Tal concepção evidencia também o outro vítima, sua análise passa principalmente pelas chamadas vítimas do holocausto provocado pelo Estado nacional-nazista. Analisa a relação com o pai e o filho. Porém, como nossa defesa implica o tema da educação e sua relação com a alteridade, a análise será específica na linha do tema intitulado de situação de Mestre-aluno.

A figura do mestre com relação ao educando é emblemática para o estudo da concepção de alteridade em Emmanuel Lévinas. Ele considera qualquer outro como mestre, talvez por causa de sua tradição rabínica. A mestria do outro quase se apresenta, no pensamento levinasiano, como a essência da alteridade. Assim diz o autor:

A sua alteridade manifesta-se numa mestria que não conquista, mas ensina. O ensinamento não é uma espécie dum género chamado dominação, uma hegemonia que se desenrola no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito saltar o círculo fechado da totalidade.(NUNES, 1993, p.163)

A situação de Mestre possui duas significações. Uma é na condição daquele que cerceia o outro e diz a palavra final. Tem se justiça e a verdade em suas mãos. Porém, há a função tradicional da mestria. Onde se encontra a relação com o aluno. Nesse local perceber a sutileza de ensinar. A figura levinasiana se torna emblemática da alteridade em que o mestre é o outro para o aluno e o aluno é o outro para o mestre. Apresenta-se o encontro do ensinamento e do ensinante. A transitividade do ensinamento que faz manifestar o ser. Há uma receptividade no ato de aprender e de ensinar. Os dois outros se encontram na atenção dedicada ao ato de ensinar e ao ato de aprender. O verdadeiro aprender consiste em receber a lição de modo tão profundo que ela se torna necessidade de se doar ao outro. A verdadeira lição não tem consciência de um só ser humano, e explode dirigindo-se a Outrem. “Estudar bem, ler bem, escutar bem, é já falar. Quer seja o mestre que nos ensina ou ensinando enquanto terceiro.” (NUNES, 1993, p.164)

O mestre não traz uma misteriosa informação ao aluno. Ele traz um chamamento dirigido a sua atenção. É, sobretudo, na escola que se afirma a exterioridade do mestre. A relação com o mestre é importante para que o pensamento se possa explicitar. A explicitação de um pensar é feita a dois.

A relação mestre-aluno, tal como entende Lévinas, não é como em Sócrates, em que o mestre através da maiêutica não fazia mais do que recordar o que o aluno em si já sabia. O perigo deste conceito de mestre é que ele pode violar o aluno, impondo-lhe ou quase obrigando-o a chegar a uma verdade. Para Lévinas o mestre é para o aluno o primeiro ensinamento, o aluno tem tudo a aprender dele. Na base da relação mestre-aluno, proposta pelo filósofo judeu, está a ideia do Infinito como modelo, a qual não está em mim, mas no outro. Ora Lévinas vê um ser que recebe a ideia de infinito, um ser que é ensinado de modo não maiêutico. (NUNES, 1993, p.165)

A relação mestre e aluno possui algo de profundo, ambos são seres únicos e separados. Existe uma liberdade profunda. É a transitividade do ensinamento a qual não é mais e nem menos autêntica com relação à liberdade do mestre e do aluno. A figura do mestre, principalmente na tradição hebraica do Talmude, e o autor era judeu, é muito importante. Aprende-se com ele algo que não se quer esquecer. Lévinas diz que “a relação mestre aluno é tão forte como a relação conjugal”. (NUNES, 1993, p.166)

A alteridade tem uma dimensão ética. O rosto é justamente o começo de uma filosofia na qual a ética vem a priori. A alteridade possui uma dimensão metafísica, é ética. O mundo se torna um mundo aberto. O outro é a origem radical e o fim do “ser no mundo”.

Falar da alteridade é acima de tudo incluir a ética no pensar. “A relação com o outro se realiza na forma da bondade, que se chama de justiça e verdade e se concretiza numa infinita

experiência de transcendência, como solidariedade e responsabilidade pelo outro.” (SIDEKUM, 2002, p. 155)

O ser humano faz a experiência da presença do outro em sua exterioridade e se encontra com ele mesmo na transcendência. Nesse sentido, a proximidade no horizonte de do ser para o outro se refere a um saber moral, ao pensar moral, à bondade, à diaconia, à substituição do outro e à justiça. A relação com o outro, no ser para o outro se plenifica na sua relação com a comunidade humana. Isso corresponde à responsabilidade ética para com o outro, como uma experiência na alteridade.

A relação com o outro é a verdade que será experienciada pelo ser humano quando este pratica a justiça. Por meio do outro, apresentam-se diante do eu muitos outros. Lévinas chama esses muitos outros de terceiros. Aqui está a razão por que a relação do eu com o outro alcança uma dimensão infinita.

A verdade correlaciona-se com as relações sociais, que exigem a realização da justiça. A justiça consiste em reconhecer a alteridade do outro na sua absoluta alteridade. A verdadeira libertação do ser origina-se no outro. Esse pode ser encontrado na injustiça, na não liberdade.

O outro possibilita a experiência do eu por intermédio do seu rosto que se revela. Na epifania do outro essa libertação ética, com todos os direitos e deveres de cuidado e responsabilidade com a alteridade, é a vocação do ser humano.

Na obra *Totalidade e Infinito*, Emmanuel Lévinas (1988) afirma a defesa da subjetividade, “mas não a captará ao nível do seu protesto puramente egoísta contra a totalidade, nem na sua angústia perante a morte, mas como fundada na ideia de infinito.” (LÉVINAS, 1988, p.12) Ele não se prende somente às ações egoístas do Eu e às suas reclamações diante da totalidade. Supera esta postura egoísta do Eu o levando a uma subjetividade para além do estabelecido, fundamentando-a na ideia de infinito que é o Outro. Assim, o autor desenvolve dois momentos dessa defesa. Um é a superação da subjetividade egoísta que se desvencilha da totalidade do Ser. O segundo momento é o estágio da subjetividade desejosa e responsável pelo Outro.

A subjetividade egoísta é pautada pela resposta imediata à ânsia do indivíduo que tenta se desprender da existência geral. No texto de Valéria dos Santos Silva, a autora vincula essa dimensão à figura do professor ou das instituições que tentam se reconhecer fora de um padrão determinado, indo contra a totalidade como sistema. Já Lévinas, afirma que a relação desse ser com o mundo está pautada na fruição, relação dele com o mundo e as coisas somente no sentido de interesse daquilo que ele necessita no momento em que vive e nada

mais. “Fruo deste mundo de coisas como de elemento puros, como de qualidades sem suporte, sem substância.” (LÉVINAS, 1988, p. 130)

Isso não quer afirmar que esse sujeito se encontra desprovido de conhecimento e que seja irracional. Porém, neste momento do estágio da vida, a maneira que esse ente busca se relacionar com o mundo não é afirmada pelo valor do conhecimento que ele detém, mas sim pela categoria da sensibilidade, onde as necessidades ditam as ações e o instinto natural é latente. “Contudo, pensamento e conhecimento ditarão ações em outro momento e caminharão para além do ato puramente sensível de estar no mundo e simplesmente fruí-lo.” (SILVA, 2015, p. 4)

O ser puramente em estado egoísta age colocando a sensibilidade na precedência da razão. Lévinas afirma:

Vivemos de actos – e do próprio acto de ser – tal como vivemos de ideias e de sentimentos. Aquilo que faço e aquilo que sou é, ao mesmo tempo, aquilo de que vivo. Relacionamo-nos com isso com uma relação que não é nem teórica, nem prática. Por detrás da teoria e da prática, há a fruição da teoria e da prática: egoísmo da vida. (LÉVINAS, 1988, p.103)

Essa afirmação evidencia a separação da totalidade. Nela o ser não se preocupa ou não se interessa com questões sociais, éticas e políticas que envolvam seus iguais, mas sim com sua própria manutenção. A preocupação é somente com a satisfação do próprio ser e outro é apenas uma possibilidade para esse estado egoísta ou egológico. O fazer egoísta dos seres durante sua manutenção, consiste no fato de utilizar-se das coisas do mundo e de tudo que não é idêntico a si mesmo para a manutenção da sua fruição. Diz Lévinas: “A maneira de o ato se alimentar da sua própria atividade é precisamente fruição” (LÉVINAS, 1988, p.101). Não existe harmonia entre os entes, as relações são de pura fruição. A palavra separação refere-se à condição do sujeito de transformar toda relação com o que é exterior a si em uma relação de uso. Não existe ainda, por assim dizer, um desejo de ir ao encontro do Outro numa exterioridade buscando e reconhecendo a alteridade dos sujeitos, ao contrário, o desejo é apenas de usá-los para saciar suas necessidades.

Lévinas (1988) como necessário para a relação Eu-Outro a ideia de separação. Entretanto, na composição da subjetividade, essa separação surge não como condição para a alteridade, mas como essencial para a manutenção do Eu separado do mundo em seu egoísmo. Esse é um dos postulados de seu pensamento ético. O indivíduo passa a enxergar sua existência independente e livre de qualquer totalidade. A subjetividade egoísta utiliza tudo aquilo que é exterior para a sua própria necessidade de manutenção.

Após esse processo que é possível à subjetividade avançar aos poucos do egoísmo para uma subjetividade que vai ao encontro da alteridade. É a partir da separação da totalidade que ela apontará para a constituição de um espaço que permita o encontro com a alteridade. Nessa condição que se torna possível o surgimento de um lugar onde se possa acolher a alteridade. É de casa, habitação que Lévinas (1988) chama esse lugar. Analogicamente pode-se representá-lo através dos espaços das instituições e da escola.

O próximo estágio da subjetividade está na busca de uma subjetividade relacional. Esta permite a condição para uma responsabilidade pensada sobre a perspectiva de um acolhimento. Esse momento aponta para um indivíduo saciado, feliz, proem ao mesmo tempo inquieto e angustiado por um mal-estar que não se explica, mas que é responsável por grande agonia. “Diante desse mal-estar é que surge o desejo pelo que está além de mim, a alteridade, a face do Outro absoluto e infinito que não se pode cumular que reclama sua independência e suas demandas diante do egoísmo da subjetividade.” (SILVA, 2015, p.6)

É no face a face, no apelo à responsabilidade por Outrem que a ética como filosofia primeira passa a ser imprescindível no pensamento levinasiano. Todo caminho trilhado pelo filósofo na sua crítica à totalidade se torna útil para que possa apontar para um novo rumo da Filosofia Ocidental. Volta-se agora para as relações humanas e não exclusivamente para as particularidades dos seres e das instituições de poder. A relação humana passa a ser pensada a partir da alteridade, através do prisma da perspectiva do Outro.

O inscreve-se aqui como um elemento que dá abertura à exterioridade, se expressando como uma figura radical da alteridade e como apelo à responsabilidade incondicional do Ser, que se incomoda em sua inquietude ao sentir o despertar de um Desejo Metafísico no contato com o Outro Absoluto, desejo este impossível de ser saciado, e também elemento essencial para a manutenção de uma relação ética assimétrica. (SILVA, 2015, p.6)

O outro emerge como elemento essencial para a constituição da subjetividade. Esta é construída a partir da afetação causada pelo Outro, pois surge a separação na realidade dos sujeitos e consigo a possibilidade de uma intersubjetividade, “deixando a subjetividade preocupada e responsável por aquele que se apresenta como diferente e que não necessariamente tem parentesco ou é semelhante aos seres.” (SILVA, 2015, p.7)

A construção da subjetividade possui dois momentos: uma fase egoísta e outra relacional. Esse caminho aponta para a abertura à alteridade, relacionando ambas em direção a um lugar que está antes de toda a totalidade. A ética se constitui nesse contexto, como reconhecimento do diferente de si, antes mesmo que este se permita conhecer ou se disponha

a qualquer acordo com a subjetividade dos outros indivíduos, para que mais adiante ambos se encontrem na condição de existentes fora de um universo de totalidade.

A filosofia levinasiana inaugura uma nova forma de pensamento em que se torna possível destituir o privilégio da subjetividade e da intenção cognitiva e instituir o primado ético. Nele o outro aparece como alguém com que é possível estabelecer uma relação, que possa se fazer próximo, encará-lo num frente a frente. O outro se apresenta como alguém que tem a sua própria identidade e não a identidade construída pelo eu cognitivo. Ele aparece como um convite ao estabelecimento de uma relação social e não como um objeto que pode ser totalizado. O outro será sempre uma relação para com o infinito.

O sentido ético que surge dessa nova forma de pensamento tem sua excelência na objetividade mais objetiva do que a pleiteada por Hursel, pois nele a objetividade era a objetividade de um objeto em si, agora ela é de um outrem que não se objetiva, que se oferece em uma relação ilimitada.

A nova subjetividade, alicerçada nesse paradigma ético, propõe a transformação de conceitos da filosofia. O tradicional método transcendental, metafísico da racionalidade ocidental processa-se com o fim de alcançar um fundamento ou encontrar uma justificativa para uma tese ou ideia postulada, pretende-se encontrar uma condição que a torne possível. Tudo diante de um método lógico-racional coerente até se chegar a uma evidência consequente. Essa ação de pensamento que vem da tradição cartesiana privilegia o ordenamento do ser. O objeto é apropriado pelo sujeito. Existe o império de um saber e um ser que é inteligível. Postula o primado da correlação sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

O espaço da alteridade fica desaparecido nesse tipo de corrente da Filosofia. A descoberta fenomenológica de Lévinas permite uma nova possibilidade de desenvolver os conceitos. Surge a capacidade de enxergar os fenômenos que ficam recolhidos na intimidade da consciência. “Daí se explicita a sua atenção a dimensões tão simples do existir como o cansaço, a vigília, o tédio e o pesar do existir” (SOUZA, 2012, p.84) Essa nova perspectiva de apreensão da realidade capta a própria inteligibilidade e o sentido do existir do humano fora deles. Não que dizer irracionalidade, contudo é uma racionalidade outra.

A proposição da ética não mais como um mero aspecto da filosofia é algo que revoluciona a matriz do entendimento da subjetividade ocidental. Desde os primórdios da filosofia grega a vigência das teorizações da vida moral é visível essa interpretação das relações entre sujeito e objeto. Ao acolher como inspiração base a tradição semita que propõe a moralidade com fundamento da existência e das relações sociais e acrescentá-la ao

pensamento tradicional ocidental, como a ideia de Platão bem além do ser, a cartesiana de infinito e o imperativo categórico kantiano, Lévinas estrutura uma nova relação epistemológica. A partir de então a subjetividade e as relações com o outro coloca a alteridade como algo absoluto. Ela está acima do conhecimento e da relação com o ser. “A relação como o outro é constituinte fundamental do movimento que pode levar até a transcendência do bem que nos pode ser apresentada pelo rosto do outro homem na experiência ética.” (SOUZA, 2012, p.85)

A subjetividade em Lévinas (1988) leva à conclusão de que ele propõe uma nova categoria para a reflexão filosófica e um novo estilo de produzir a própria racionalidade. A ética aqui passa a ser destituída das engrenagens da ontologia. Com a fenomenologia do rosto surge uma significação originária que se diferencia das categorias formais e do rigor da razão lógica.

Lévinas se contrapõe a perspectiva ontológica da filosofia ocidental, tessitura de inteligibilidade arraigada apenas no logos e no pensamento puramente racional. “... se contrapôs a essa perspectiva de consideração e propôs uma reflexão sobre o rosto como um lócus de revelação profunda do humano, capaz de ser expresso na personalidade e na abertura para o outro.” (SOUZA, 2012, p.89)

A significação mais sublime do humano, que é o outro, é o próprio rosto. Ele é como aquilo que acolhe a diferença do outro e que responde incondicionalmente de suas solicitações. Portanto, ele exprime o sentido ético do existir humano enquanto possibilidade de construir a sua identidade na abertura permanente para a alteridade. Assim:

Lévinas compreendeu a subjetividade de modo muito diferente da tradição da Filosofia. Aos modelos mais eminentes da subjetividade como o transcendental moderno e o constituinte de Husserl, Lévinas contrapõe o modelo de hospitalidade. À subjetividade que se apresentou como atividade teórica e constituidora do sentido da realidade, ele apresentou a alternativa para ela configurar-se como subjetividade aberta ao acolhimento do outro. Desse modo, a subjetividade perdeu a sua função cognitiva e teórica e assumiu a relacionalidade desinteressada para com o outro como o novo âmbito do acontecer do sentido. (SOUZA, 2012, p.90)

Com toda essa perspectiva, o eu cognoscente deixa de ser uma entidade abstrata que tem autonomia e se auto proclama como sujeito e passa a ser a conexão de uma relação possível com os outros. É na alteridade que se dão a verdade e a objetividade possíveis, na medida da retidão do encontro com o outro. A subjetividade é pensada a partir da ética. Ela ganha uma dimensão de objetividade eminente e privilegiada. Trata-se de uma objetividade que não tem como referência os objetos, mas o outro que se abre na sua infinitude.

Essa abertura para o infinito que dá à subjetividade o estatuto de sentido. A subjetividade se torna instância fundamental para a sustentabilidade da ética. Ela pode se expressar no desejo desinteressado pelo outro, na responsabilidade por ele, e tem como medida a desmedida do infinito, na escuta paciente de quem reconhece o falante uma autoridade ensinante, na hospitalidade, como aquele que se alegra pela visita do visitante não esperado, no encontro face a face com o rosto de outrem que traz uma significação originária e originante de novos sentidos.

O referencial teórico levinasiano reforça a práxis pedagógica desenvolvida na Escola Glória Marques Diniz e pelo projeto de extensão do UFMG.

A educação tem se preocupado com as relações que os processos pedagógicos e educativos articulam o tema da alteridade. Discussões sobre direitos humanos, incluindo tolerância, respeito, cidadania, reconhecimento do outro e o lugar das diferenças perante a igualdade estão presentes em diversas instituições de ensino.

Assim sendo, a pretensão da pesquisa será examinar na Escola Municipal Glória Marques Diniz, em Contagem, Minas Gerais como se dá, na prática a introdução da questão alteridade na formação de valores sociais e políticos tendo em vista o projeto de Rádio Educativo ali implementado.

Nesse contexto, e a partir dos pressupostos filosóficos apresentados, como articular a problemática da Alteridade, dos Direitos Humanos e Cidadania/ Ações Políticas, tendo em vista a relação ensino-aprendizagem no espaço escolar?

A essa pergunta, busca-se articular a Educomunicação e o projeto de extensão aplicados no cotidiano do universo escolar ao ensino de uma educação da ética para a prática dos Direitos Humanos através da Cidadania.

2. EDUCOMUNICAÇÃO E RÁDIO EDUCATIVO: ALTERIDADE E CIDADANIA NA ESCOLA

A alteridade foi apresentada no capítulo anterior. Nele, percebe-se que a filosofia levinasiana pronuncia o outro como ser imprescindível para se entender as relações éticas. Agora, neste capítulo, a Educomunicação será apresentada como meio para, dentro do universo da escola, articular a presença do outro, sua alteridade, com a formação para a cidadania. O rosto do outro será apreciado toda vez que se contestar a finalidade da metodologia educ comunicativa como base para a tessitura de uma aprendizagem que pensa o outro e o coloca, como se vê no pensamento levinasiano, como centro de todas as construções sociais e afetivas.

A Educomunicação como um eixo de mediações a instrumentalizar uma proposta de rádio educativo será o objeto deste capítulo. Ela se faz presente na construção teórica de vários autores que possuem como escopo questões ligadas à alteridade. Isso, tendo em vista, compreender as relações entre sujeitos e o processo de ensino aprendizagem capaz de garantir a prática em direitos humanos, o exercício da cidadania e as ações políticas no cenário escolar.

Assim, o capítulo busca identificar a origem da Educomunicação e os objetivos criados para a sua utilização no ambiente escolar. Esse modelo epistemológico, que torna atrativa a educação, contribui para a formação do indivíduo em sua plenitude. Também lembra que o exercício da cidadania é um pressuposto que torna possível efetivar mudanças sociais e reorganizar a sociedade na vivência de antigos e de novos valores.

Nesse contexto, o trabalho tenta discutir a produção radiofônica como uma ferramenta de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, um breve histórico será traçado com o objetivo de mostrar o rádio como veículo de comunicação de massa e sua importância na difusão da educação brasileira. Desenvolve temas que perpassam pela formação de consciência crítica, política e social, além do fortalecimento da identidade e educação para valores, os quais permeiam os conceitos da alteridade e subjetividade vistos em Lévinas.

2.1. Educomunicação como um campo de mediações

A Educomunicação é um campo teórico-prático que propõe uma intervenção a partir de algumas linhas básicas como: educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos; gestão democrática das mídias. A Educomunicação é

uma [metodologia pedagógica](#) que tem como finalidade propor a construção de [ecossistemas comunicativos, abertos e criativos](#). Possui uma relação horizontalizada entre os seus participantes e uma produção colaborativa de conteúdos que utilizam as diversas linguagens e instrumentos de expressão, arte e comunicação. Como se entende pelo nome, é o encontro da educação com a comunicação, multimídia, colaborativa e interdisciplinar. Pode ser desenvolvida em qualquer ambiente de formação, não está reduzida ao âmbito da educação formal, embora muitas experiências no Brasil vêm acontecendo em escolas, especialmente com crianças e adolescentes. O termo também é conhecido abreviadamente como Educom. Exemplos de Educomunicação são o uso de rádio escola, web rádio virtual, jornal comunitário, [videogames](#), softwares de aprendizagem online, [podcasts](#), [blogs](#), [fotografia](#), produção de notícias para veiculação em mídias livres.

Várias organizações, movimentos sociais e alguns projetos governamentais desenvolvem programas de Educomunicação que possuem em comum a promoção ao protagonismo infanto juvenil. Há, também, a questão da horizontalidade da comunicação, a qual diminui as diferenças hierárquicas entre educadores e educandos, ampliando o acesso à cultura e à informação de maneira crítica e autônoma.

Intervenções sociais voltadas para a relação entre educação e comunicação estão presentes em diferentes países desde antes do advento das novas tecnologias de comunicação de massa e dos estudos epistemológicos para a definição de um campo de conhecimento. “Embora isoladas e não rotuladas como educacionais, algumas práticas desenvolvidas principalmente por organizações do terceiro setor e instituições educacionais evidenciam a presença da Educomunicação antes da primeira metade do século XX.” (ALMEIDA, 2012, p. 23) Foi no ano 2000 que a academia sistematizou a teoria e metodologia intitulada de Educomunicação. “A sociedade civil criou a Educomunicação e a academia a sistematizou” (SOARES, 2014, p.16). Esse processo ocorreu em um panorama histórico que substancia as práticas e os estudos educacionais nas relações sociais e políticas.

Nos Estados Unidos, ações isoladas de educação para cinema, imprensa, rádio e posteriormente TV são conhecidas desde 1920 (ALMEIDA, 2012, p.25). A política desse país influenciou a incidência dessas práticas, criando oscilações dependentes dos movimentos politizados de cada governo. “Em períodos republicanos, pouco apoio; já em tempos democratas, relativa expansão, especialmente nas escolas públicas” (SOARES, 2014, p.36). Entretanto, nos anos 90, o aumento do índice de violência entre crianças e adolescentes motivou a reflexão sobre a recepção dos meios de comunicação na escola. Nessa época, as pesquisas estadunidenses no campo da metodologia científica em Educação denominou como

“*media literacy* a prática educativa que tem em seus objetivos desenvolver habilidades para leitura crítica dos meios, expressão e comunicação entre crianças e adolescentes.”(ALMEIDA, 2012, p.24) Esse mesmo termo foi utilizado para definir os estudos europeus contemporâneos acerca de atividades que estimulam uma leitura mais ativa e uma recepção crítica dos meios de comunicação.

A educação para a mídia na Europa se inicia também na década de 1920 com a crença de que a cultura midiática era inferior e prejudicial ao comportamento moral dos indivíduos e ao desenvolvimento social e cultural e, portanto, deveria ser evitada. “Com essa perspectiva, ficava a dever dos educadores proteger crianças e jovens das mensagens da mídia - a chamada fase inoculatória.” (ALMEIDA, 2012, p.27)

A partir dos anos 70, com a obra “Encoding and Decoding in television discourse”, de Stuart Hall (1973), um novo paradigma passa a ser construído sobre a forma de entender o processo de recepção dos meios de comunicação. Rompe-se assim a concepção determinista e homogênea do sentido das mensagens dos meios. A noção de que a mídia manipularia os receptores é substituída pela perspectiva sociocultural de que os sujeitos são os próprios responsáveis pela produção de sentido. "Contemporaneamente, espera-se que o jovem seja produtor de cultura. Observa-se que o que era, inicialmente, um paradigma protecionista, transforma-se em inclusivo e participativo" (ALMEIDA, 2012, p.6). Vale ressaltar, contudo, que a produção de uma nova perspectiva na área não significa a imediata substituição das anteriores. Não se trata, portanto, de um progresso histórico linear, mas de complementações entre estudos com enfoques distintos.

Os Estudos Culturais Britânicos propuseram uma ampliação do conceito de cultura e reconfiguraram o olhar das pesquisas para os sujeitos e as relações sociais. “Cultura deixa de ser entendida apenas enquanto artefato e passa a ser interpretada como uma rede viva de práticas e relações da vida cotidiana, permeada por política, e, conseqüentemente, por poder e resistência.” (ALMEIDA, 2012, p.34)

A corrente latino-americana, sob essa influência, tem como marco a publicação do livro “De los medios a las mediaciones”, de Jesús Martín Barbero (1987). A obra permite o deslocamento do olhar da pesquisa em Comunicação, que se concentrava na técnica, para o conjunto de complexas relações que envolvem os sujeitos e os meios, enquanto aparatos técnicos e simbólicos, nos ecossistemas comunicativos. Estes são entendidos como o “entorno educacional difuso e descentrado em que os indivíduos sociais se encontram imersos. “Um entorno difuso de informações, linguagens e saberes (...)” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.340).

Assim, a teoria das mediações compreende os sujeitos como negociadores de sentidos, atravessados por influências diversas a partir de suas inserções sociais. De acordo com o estudo realizado pela doutora em Educação e mestre em Comunicação Midiática pela UNESP, Lígia Almeida (2012), a América Latina apresenta um percurso particular em relação a outras regiões, o que pode ser justificado por três pontos principais: a condição econômica, o acesso à cultura e à informação e a conjuntura política. O primeiro e o segundo, intimamente ligados, dizem respeito ao desenvolvimento econômico fortemente marcado pelas desigualdades nos países latino-americanos, que cria assimetrias nas possibilidades de acesso às tecnologias e às formas de produção e acesso à informação. Segundo a pesquisadora, deve-se considerar a influência dos produtos midiáticos na vida cotidiana da maior parte da população latino-americana. Consequentemente, os produtos midiáticos industrializados acabam se tornando a única fonte de referência para a maior parte dos latino-americanos. Isso se agrava quando se considera que muitos desses produtos são provenientes dos Estados Unidos e da Europa. Percebe-se que “os conglomerados de mídia estabelecidos nesses continentes formam, inclusive, alianças produtivas com os latino-americanos, interferindo na produção de cultura local, promovendo a globalização cultural”. (ALMEIDA, 2012, p. 8)

No século XX, diante de políticas antidemocráticas que fizeram dos meios de comunicação espaços de manutenção de governos ditatoriais, emergiram iniciativas não governamentais que visavam promover uma reflexão crítica acerca da vida nacional, “culminando com a consolidação de vínculos entre: meios de comunicação, exercício político, cidadania, cultura e movimentos sociais, reflexos da luta pela participação social e para a consolidação da democracia” (ALMEIDA, 2012, p. 8). O primeiro registro sobre Educação Midiática na América Latina, segundo Soares (2014), é a iniciativa “Plan de Niños” criada em 1968 no Equador com o objetivo de preparar professores para trabalhar análises de produções cinematográficas com crianças e capacitá-las para a produção audiovisual. O mesmo programa foi levado para diferentes países latino-americanos e chegou ao Brasil em 1970, na cidade do Rio de Janeiro, com o nome de Cineduc (www.cineduc.org.br) - que existe até hoje. Outro exemplo foi a elaboração do Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, promovido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), “que dos anos 1980 aos 1990, ofereceu um serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da presença da cultura midiática na sociedade” (SOARES, 2014, p. 21), possibilitando uma leitura crítica do que era produzido pela mídia, com base nas

experiências individuais, e incentivando o uso das linguagens e processos de produção midiáticos.

Além disso, a UCBC foi responsável por promover anualmente congressos brasileiros de Comunicação Social durante os anos 1980 (SOARES, 2014, p.22). Já no século XXI, ao contrário do que almejavam essas tentativas, majoritariamente realizadas por entidades não governamentais, as políticas de Estado desenvolvidas em países da América Latina, segundo Jesús Martín-Barbero (2000), dificultam a efetivação de transformações sociais. Para o pesquisador espanhol, a ausência de políticas direcionadas, conjuntamente, aos campos da Cultura, da Educação e da Comunicação, leva ao isolamento dos campos, como se esses pudessem ser independentes uns dos outros.

A Cultura está ligada à arte e à produção de conhecimento; a Educação ligada à formação de saber; e a Comunicação é pensada pelo viés da ciência e da tecnologia, da transmissão de informação e do entretenimento. Dessa forma, a tecnologia é reduzida a sua materialidade, ignorando os usos e as mudanças nas relações sociais e nas formas de aprendizado. “A TV não é vista como um meio para fazer/criar cultura, mas apenas para transmitir, difundir, divulgar” (MARTÍN BARBERO, 2000, p.51). Agora se vê a escola como espaço vivo de comunicação e formação cidadã. Porém, as pesquisas de Barbero revelam que o imaginário social, considerando-os espaços independentes e supostamente neutros, delegou a cada campo suas funções específicas: “a educação, administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação, responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade” (SOARES, 2000, p. 13). As tentativas de aproximação entre os campos da Comunicação e Educação partem de pesquisadores da cultura e da comunicação, como também de educadores.

Expoente da educação brasileira, Paulo Freire deixou contribuições valiosas para o entendimento dessa relação e, portanto, da própria Educomunicação. Na obra “Extensão ou Comunicação?”, de 1977, Freire, segundo Soares, “focaliza os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador” (SOARES, 2000, p.19). Ele pensa a educação enquanto processo essencialmente dialógico, refutando as práticas que colocam o professor como detentor de um saber a ser depositado no aluno. Segundo ele, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.69). Sobre a relação professor-aluno, a educadora Elaine Novais (2004), a partir dos pensamentos

de Freire, aponta que “tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo” (NOVAIS, 2004, p.17).

Nesse sentido, o combate às posições de poder em que professores “se fazem obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas e ameaças de reprovação” (NOVAIS, 2004, p.19) se fazem necessário. Novais (2004) também afirma que a autoridade e a assimetria são fundamentais na relação pedagógica, mas essas devem ser aceitas, não impostas, pautadas no respeito mútuo e no envolvimento de ambas as partes nas tomadas de decisões e definições de regras. O professor é, então, o agente mediador entre as vontades individuais e o grupo, mas a participação de todos os estudantes tem que ser levada em consideração. “Desta forma, a criança elabora uma autorregulação, uma autodisciplina, uma autonomia, pois, através de sua própria ação, ela descobre a necessidade da disciplina” (NOVAIS, 2004, p. 28).

Contemporâneo de Freire, o radialista argentino Mario Kaplún também se dedicou a entender as relações da Comunicação com a Educação. Ele critica os sistemas educacionais que isolam os educandos, tornando-os meros destinatários de instruções. Para ele, a educação passa por um processo essencialmente social, isto é, constituído nas relações interpessoais, no que ele chama de “educação comunicante” (BONA; CONTEÇOTE; COSTA; 2007, p.183). Dentre suas iniciativas, na década de 1970, Kaplún desenvolveu o método Cassete-Foro visando promover a autogestão e a organização comunitária. O método consistia em realizar o intercâmbio entre comunidades rurais por meio de fitas-cassete gravadas com conteúdos relacionados às suas realidades, promovendo reflexões sobre suas conjunturas sociais (BONA; CONTEÇOTE; COSTA; 2007). Com a criação do método Cassete-Foro, Kaplún entende os meios de comunicação como instrumentos de educação popular, essenciais para a construção de um espaço democrático, e seu sentido está fundamentalmente ligado ao dialogismo, à participação democrática e ao processo educativo transformador.

Acompanhando mudanças e discussões sobre a aproximação entre Comunicação e Educação, professores do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) iniciaram ações que contribuíram para a efetivação e permanência desse debate no Brasil. O primeiro passo oficial do departamento na busca pela consolidação desse novo conceito foi a criação do curso de pós-graduação lato sensu Gestão de Processos Comunicacionais, em 1992. Em seguida, em 1994, foi criada a revista Comunicação & Educação ligada ao departamento e totalmente dedicada a buscar esclarecimentos sobre a aproximação entre os dois campos (FÍGARO, 2005). A proposta de

criação do curso de graduação de Licenciatura em Educomunicação na ECA/USP surgiu junto com a revista, mas o curso só foi instalado em 2011.

Os docentes e pesquisadores do Departamento de Comunicação e Artes, acompanhados por Maria Aparecida Baccega, objetivavam, com as duas iniciativas – a revista e o curso –, “colaborar para a melhoria da educação, no país, através da atuação de um profissional capaz de entender a natureza singular dos fenômenos que ocorrem e se estabelecem, quando os mundos da comunicação e da educação se tocam, na escola ou fora dela”. (SOARES, 2011, p.8).

Segundo o pesquisador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) da ECA/USP, Ismar de Oliveira Soares (2011), uma série de iniciativas de diferentes setores deram fertilidade ao terreno brasileiro para os estudos do campo e possibilitaram a criação do curso de graduação. A exemplo a atuação da Agência de Notícias sobre os Direitos da Infância (Andi) em ações para a educação para a mídia; os projetos de extensão das universidades brasileiras; o Programa Mais Educação; e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Em 20 anos de existência, o NCE/USP exerce papel fundamental na expansão da pesquisa e da literatura da área, bem como na consolidação do campo da Educomunicação. Esse termo, cuja autoria é de Mário Kaplún, passa a ser utilizado no Brasil por iniciativa do NCE/USP, que propõe sua ampliação.

Tivemos oportunidade de esclarecer que o conceito da Educomunicação usado por Kaplún para designar exclusivamente os esforços em torno da denominada “educação para a comunicação” ou “leitura crítica dos meios”, passava a ser usado, a partir de 1999, pelo NCE/USP, para significar, especificamente, o conjunto das ações presentes no movimento de construção de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos, possíveis graças à gestão democrática dos recursos da comunicação (SOARES, 2005, p.6).

Falar de Educomunicação na América Latina, e por consequência no Brasil, está intimamente ligado à busca pelo exercício da cidadania e pela libertação de estruturas opressoras, por meio da expressão crítica e criativa dos sujeitos. Isso significa transitar pela leitura crítica dos meios, pelo exercício da liberdade de expressão e diálogo e pelo direito à comunicação - direito de ser produtor e participante do ecossistema comunicativo, restrito habitualmente aos meios de comunicação de massa e outros centros de poder. Por um lado, o campo entende a mídia e demais estruturas e processos da comunicação como espaços de educação coletiva e partilha de significados. Por isso considera importante ponderar e repensar como se dão essas práticas. Por outro lado, o campo também se estrutura no esforço

da transformação da Educação, que, segundo Soares (2000), está em crise, por ter sido concebida sob a excessiva valorização da lógica racional. Nesse sentido, “não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos (...)” (SOARES, 2000, p.20). Não se pode, portanto, dizer que a Educomunicação é uma mera junção entre Educação e Comunicação, ainda que a nomenclatura nos incite a fazê-lo.

As raízes epistemológicas da educação para a mídia, ou mídia-educação, ou ainda, educomunicação, como vem sendo chamada na América Latina, foram construídas considerando o arcabouço teórico de diversas áreas do saber, como: sociologia, filosofia, linguística, semiótica, história da arte, literatura, culturalismo na educação, teoria crítica, além de alguns mais específicos da comunicação social, como a sociologia da comunicação de massa, os estudos do cinema e vídeo, da mediação e da representação (ALMEIDA, 2012, p. 11).

Este híbrido arcabouço teórico que compõe o campo garante a ampla gama de possibilidades conceituais e práticas e por isso é desafiador defini-lo. Soares (2014, p.17) ressalta que não há “um modelo único de se promover a Educação Midiática”, apresentado em manuais. Sua proposta de análise indica três vertentes, segundo as quais as ações e estudos educacionais em geral se estruturam: “conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educacional)” (SOARES, 2014, p. 17).

O Protocolo Moral é a discussão mais antiga dentro da Educação Midiática. Sua reflexão parte dos direitos da infância e da juventude para relacioná-los com a produção da mídia massiva. O objetivo das pesquisas e debates ligados a esse protocolo é o de garantir que a mídia se ancore na responsabilidade social e na qualidade de sua produção, entendendo que a liberdade de expressão não deve agredir os direitos dos cidadãos. O segundo protocolo citado por Soares (2014) parte da premissa de que a comunicação e os meios são produções humanas que fazem parte da cultura. Nota-se, portanto, a necessidade de estudá-los, uma vez que a produção da comunicação é um processo construído, com objetivos e responsabilidades. Dessa maneira, é importante que as crianças e os jovens façam parte dessa reflexão, tendo acesso e estímulo à leitura crítica dos meios, proporcionando, assim, o desenvolvimento do seu próprio olhar sobre eles.

O denominado Protocolo Cultural busca também proteger os jovens contra os possíveis excessos da mídia de massa, que é produzida por grupos restritos, mas que afeta a sociedade em toda sua extensão. Em um aprofundamento dessas reflexões, o Protocolo Mediático surge como uma proposta de inserção ainda maior dos jovens e crianças no campo

da comunicação. O Protocolo Mediático é uma corrente recém-sistematizada, apesar de haver se estabelecido na América Latina desde os anos de 1980. Parte da luta do Movimento Social pela universalização do direito à comunicação, trabalhando para garantir a todos os sujeitos sociais, pela educação, o “acesso à palavra”, tradicionalmente negado aos mais pobres e excluídos. O foco desta vertente não é a mídia, em si, mas o processo comunicativo em sua abrangência. O designativo “mediático” aponta para o reconhecimento alcançado pela Teoria das Mediações Culturais que assegura que todas as pessoas estão inseridas nos diferentes ecossistemas comunicativos que as envolvem, transitando entre as funções de emissores e de receptores de comunicação. (SOARES, 2014b, p.18). O Protocolo Mediático está ligado ao direito à comunicação, com foco no processo comunicativo, e à garantia da possibilidade de qualquer indivíduo ser participante ativo desse processo. Dessa maneira, revisam-se, sobretudo, as relações de poder, deslocando as hierarquias preexistentes nas relações comunicativas. No ambiente educativo, “professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educomunicadores” (SOARES, 2014, p.18). Vale ressaltar, porém, que essas assimetrias de poder não se encontram apenas no ambiente escolar, mas nos diferentes ecossistemas comunicativos em que os sujeitos se inserirem. Trata-se do “reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (SOARES, 2014, p. 23-24).

Entende-se que a definição dos três protocolos é uma forma de sistematização das pesquisas do campo e servem como base para pensar a relação entre Comunicação e Educação. Sabe-se que os estudos da Educomunicação não precisam estar, tão somente, ligados a uma dessas linhas, mas fazem, constantemente, intersecções entre elas. Ainda assim, ressalta-se a importância da discussão trazida pelas pesquisas vinculadas ao Protocolo Mediático. Sobre o papel do educomunicador e sua relação com a sociedade, o NCE/USP tenta encontrar respostas ao delinear áreas de intervenção da Educomunicação.

Tais áreas foram nomeadas como:

1. Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos: “articulação do trabalho dos agentes no planejamento, execução e avaliação das ações das diferentes áreas” (SOARES, 2014a, p.138);
2. Educação para a Comunicação: “reunindo as práticas voltadas à sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação” (SOARES, 2014a, p.138);

3. Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas: “entendimento da natureza civilizatória da sociedade da informação e do emprego de suas tecnologias a partir da lógica educ comunicativa” (SOARES, 2014, p.138);

4. Expressão Comunicativa pelas Artes: “práticas que valorizam a autonomia comunicativa das crianças e jovens mediante a expressão artística” (SOARES, 2014, p.138);

5. Produção Midiática: “ações, programas e produtos da mídia elaborados a partir do parâmetro educ comunicativo” (SOARES, 2014, p.138);

6. Pedagogia da Comunicação: “ações e programas de educação formal ou não formal a partir do parâmetro educ comunicativo” (SOARES, 2014, p.138)

7. Reflexão Epistemológica sobre o novo campo: “sistematizações e pesquisas acadêmicas sobre os objetos da Educomunicação” (SOARES, 2014, p.138).

Outra experiência no que diz respeito à sistematização da Educomunicação e a formação de educ comunicadores é o curso de bacharelado em Comunicação Social, com linha de formação em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). O curso surgiu no ano de 2009 com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação da UFCG (PPC), a cidade de Campina Grande é um dos principais polos de formação de mão de obra qualificada do Estado da Paraíba e do Nordeste. Percebendo as modificações nas configurações dos meios de comunicação e das práticas educativas, verificou-se a necessidade de qualificação específica de profissionais que poderiam atuar como gestores de processos comunicacionais em instituições públicas, privadas e/ou do Terceiro Setor, atendendo às demandas de um mercado de trabalho pautado pelo crescimento da produção de mídias educativas para ensino presencial e/ou à distância, crescente regionalização da produção midiática e cultural (PPC, 2014, p.8).

2.2.O rádio instrumentalizando as ações políticas na Escola

A alteridade para ser reconhecida, como visto em Lévinas no segundo capítulo, necessita de colocar a ética como filosofia primeira. A ética pode ser pautada através de ações políticas. A Educomunicação tem traçado essa possibilidade através dos meios de comunicação utilizados no ambiente escolar para tal objetivo. O rádio é um desses

instrumentos. Ele aqui é o meio de dar ao rosto levinasiano a sua visibilidade e pode ser um caminho para a aprendizagem e formação para a cidadania e agir ético.

Desde sua invenção, o rádio tem como principal característica disseminar informação, entreter, oferecer música, previsão do tempo e até mesmo enviar notícias para os locais mais remotos, exercendo um papel importante na vida tantos dos grandes como dos pequenos centros urbanos. Mesmo diante tantos avanços tecnológicos, o rádio, ainda continua exercendo influência na opinião pública, pois ele está presente no cotidiano mesmo com a chegada de novos recursos tecnológicos. Por outro lado, é sabido que muitas rádios são utilizadas apenas para fins comerciais, quando também poderiam ser aproveitadas para fins educativos e culturais, o que certamente poderia trazer grandes contribuições para o ambiente escolar. O rádio no processo educacional consiste numa ferramenta que se explorada de diversas metodologias a integrar os educadores e educandos num ambiente reflexivo e de pesquisa, possibilita a construção de uma educação em que o ensino-aprendizagem se torna mais dinâmico possibilitando a troca de experiências.

O rádio nasce por um mosaico de contribuições científicas que resultaram na possibilidade de transmissão a distância da voz humana por meio de ondas eletromagnéticas. Benjamin Franklin, em 1752, aprimorou os estudos sobre a eletricidade. Claude Chappe, em 1790, surgiu com o telégrafo de sinais. Samuel Morse, em 1844, avançou com o telégrafo elétrico. Daniel Ruhmkoff, em 1850, apresentou o primeiro emissor de ondas eletromagnéticas. Alexander Graham Bell, em 1876, criou o telefone. Heinrich Rudolf Hertz, em 1887, iniciou a propagação com as ondas hertzianas. Roberto Landell de Moura, em 1892, montou um aparelho apropriado para a transmissão da palavra a distância através do espaço, segundo a patente de número 3.279, só liberada em 1900.

O mesmo trabalho também foi registrado por Guglielmo Marconi, em 1896, que enviou mensagem falada da Inglaterra à França. Ambos conceberam a radiotelegrafia. Reginald Aubrey Fessenden, em 1906, aplicou os princípios básicos da transmissão em amplitude modulada. Entre esses nomes, muitos outros pesquisadores, registrados na literatura nacional e estrangeira, participaram com teorias e impulsionaram com experiências o início da radiodifusão.

Quando a tecnologia acima se fez disponível no Brasil, por meio da fundação da primeira emissora regular de rádio do País, chamada Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, a curiosidade que se instalou na sociedade foi “mas o que será transmitido?”

A programação também contava com aulas de português, inglês, francês, física, química e história que eram ministradas por professores que atuavam em renomadas escolas

da cidade. Pode-se observar que é pelo olhar da educação e da cultura que o rádio começa a dar seus primeiros passos orientados pelos sócios Henri Morize e Edgard Roquette-Pinto que idealizaram o slogan da emissora “trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil”. (SOARES, 2000)

O primeiro, Henri Morize, era engenheiro, professor, astrônomo, diretor da Academia Brasileira de Ciências e do Observatório Nacional hoje subordinado ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

O segundo, Roquette-Pinto ficou conhecido como o “pai do rádio” e a sua biografia conta que de todos os títulos, o que mais ele se orgulhava era o de professor. Mas foi antropólogo, médico, poeta, compositor, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro e autor de obras relevantes como “Rondônia” que é resultado de sua presença em uma das expedições com Marechal Rondon. Neste livro, ele pode ser também notado como historiador, geógrafo e principalmente etnólogo por meio do estudo do povo indígena nas selvas da Serra do Norte. Roquette- Pinto também foi um grande parceiro do projeto Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro apoiado por Fernando de Azevedo e posteriormente pelo educador Anísio Teixeira. As escolas tinham acesso a um conjunto de programação radiofônica entre as quais “A Hora Infantil” e o “Jornal dos Professores” que beneficiavam não somente seus alunos, mas também seus familiares. Segundo artigo publicado por Nelson Ferreira, em 1936, no Boletim Oficial da Casa do Estudante do Brasil, a metodologia dessas transmissões iniciavam com uma exposição de conteúdos em linguagem acessível ao público infantil. GILIOLI (2008, p.320) transcreve:

[...]formulam as professoras questões relativas ao ponto explicado e pedem a todos os pequenos ouvintes que escrevam respondendo a essas questões, trabalhos ilustrados, verdadeiras pequenas monografias, para cuja composição deverão, como fazem os adultos, consultar livros, revistas, publicações, pedindo mesmo o conselho das professoras locais e de outras pessoas competentes. Os alunos da Rádio Escola Municipal escrevem assim minúsculos tratados sobre os assuntos que ouvem. (...) As composições são enviadas à Rádio Escola, e todas analisadas pelo microfone fazendo as professoras a apreciação e a crítica de cada qual. (GILIOLI 2008, p.320)

Junto a essas iniciativas da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e da Rádio Escola Municipal, muitas outras emissoras foram fundadas durante os anos 20 e 30, gerando um período de implantação e estruturação dos sistemas por todo o território brasileiro. E dentro deste cenário crescente, o governo Getúlio Vargas autorizou, em 1932, a entrada da publicidade no rádio o que impulsionou novos olhares comerciais. Se por um lado, este decreto gerou um confronto com os princípios educacionais do meio, por outro alavancou o

aperfeiçoamento das produções, regulamentou a profissão dos que atuavam no setor e colaborou para a classificação que temos de radiodifusão hoje: a comercial, a comunitária.

O rádio proporcionou a todos os seus ouvintes uma era conhecida como a de ouro entre os anos 40 e 50. Os gêneros apresentados na programação passaram a contar com grandes músicos, cantores, sonoplastas, concursos, humoristas, roteiristas, produtores, diretores e principalmente ideias criativas para novos e atraentes formatos que paralisavam a população.

As potencialidades e particularidades do meio começaram a ser exploradas e o rádio continuou, de uma maneira também informal, sua trilha educacional. A principal justificativa para essa afirmação é o poder da linguagem oral enraizada nas estruturas deste meio. A linguagem oral é falada, coloquial, objetiva, simples no uso do vocabulário, porém respeitando as normas cultas. A voz pode ser enriquecida por música, efeitos e silêncio que fortalecem e facilitam a compreensão da comunicação da mensagem. Considerando a problematização com os altos índices de analfabetismo no Brasil, o rádio sempre exerceu um papel fundamental nessa questão pelas características supramencionadas.

Do passado aos dias atuais, os números sempre foram relevantes. E Roquette-Pinto profetizava:

O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador dos enfermos; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. (TAVARES, 2007, p.34)

Outra característica do meio, com forte interferência na informalidade da educação, é o poder imagético reconhecido tecnicamente como sensorialidade que fica em mais evidência a partir do surgimento das radionovelas e dos radioteatros. Em 1941, “Em busca da felicidade” abriu caminho para “O direito de nascer”, “Fatalidade”, “Uma escada para o céu”, “Presídio de mulheres”, “A predestinada”, “Acusação injusta”, “Ingratidão”, “O céu está chorando” e muitas outras ao longo da história que deixaram ruas vazias em seus horários de veiculação, pois as famílias estavam juntas em seus lares, diante de um mesmo aparelho, acompanhando a programação. Os correios ficavam lotados, diariamente, com cartas dos ouvintes estimulados pela imaginação, reflexão, inspiração, sonhos e pela necessidade de compartilhar experiências sentidas e revividas por meio dos conteúdos das radionovelas.

No exterior, os efeitos educacionais da radionovela também são evidentes. O Canal A da Rádio Nacional de Angola, por exemplo, apresentou há anos “Camatondo” que reproduz, com fidelidade, questões atuais de interferência direta nas aldeias da região como AIDS

(SIDA), preconceito, malária, civismo e surto da gripe A (H1N1). Uma das personagens principais, Belita Pequena, foi representada pela atriz Chivunda que relata: “com o ouvinte, com cada um, isoladamente. Embora o rádio possa contribuir para uma experiência coletiva, seus efeitos são essencialmente “individuais, isto é, o rádio leva para a vivência isolada.”(PRETTO, 1999, p.50).

Posso dizer com todas as letras que Camatondo é uma escola não só para a comunidade rural, mas para sociedade em geral, porque retrata sinceramente a vida de todos angolanos. Eu não sabia que esta radionovela tinha tanto impacto, mas quando fui ao Road Show na província de Malange, vi que havia uma praça com nome de Camatondo e algumas pessoas tinham apelidos de personagens da novela e tudo de acordo com o caráter da pessoa. Camatondo é nossa cultura. (PRETTO, 1999, p.50).

O formato radionovela, no âmbito educacional, pode tanto ser utilizado desta forma que desenvolve o imaginário do ouvinte, ou ainda como proposta das escolas em que os alunos escrevam roteiros, produzam e gravem histórias que despertem a cidadania, a conscientização, a instrumentalização, a aplicação da língua portuguesa, a adequação de vocabulário, a criatividade, a comunicação inter e intrapessoal entre outros. CONSANI (2010, p.93) completa quanto às vantagens de trabalharmos com a rádio novela na sala de aula:

(...) versatilidade da produção, que pode ser tematizada sobre conteúdos de todas as disciplinas da grade curricular; integração de todos os recursos da radiofonia como música, sonoplastia, texto, interpretação e edição de áudio; estilo normalmente coloquial do texto que facilita a expressão escrita; ludicidade que propicia uma maior desenvoltura dos participantes na expressão oral; proximidade direta com a Literatura que é um componente obrigatório do currículo de línguas; similaridade com as formas midiáticas conhecidas da maioria dos jovens (novelas, filmes), o que facilita a interação num primeiro momento, apesar do risco de resvalar para o clichê. (CONSANI, 2010, p.93)

Ainda no gênero entretenimento, outros formatos como os programas musicais e de variedade podem agregar valores à educação. Da época de ouro aos dias atuais, os principais artistas ou cartazes como eram chamados, sempre ganharam a projeção desejada porque apresentavam suas canções no rádio: um dos meios mais populares, de alta penetração e abrangência que alimenta uma relação ampla com a musicalidade e sua linguagem artística.

Pelo viés pedagógico, a música é considerada um poderoso recurso por facilitar a expressão emotiva do indivíduo de maneira lúdica, além de estimular a sensibilidade e a percepção do meio. Criar a própria programação musical e executá-la para um público ouvinte, mesmo que seja só dentro dos muros da escola, é uma atividade extremamente motivante para a maioria dos alunos. Ela exige que desenvolvam habilidades para sistematizar o trabalho, dividir decisões e pesquisar material. Dentro desta proposta, pode-se dizer que todas as disciplinas do currículo e temas

transversais (aglutinados pela pluralidade cultural) podem ser contemplados por uma programação musical temática (CONSANI, 2007, p.97)

Na mesma linha de trabalho, o noticiário radiofônico que surgiu no Brasil por meio do Repórter Esso, também aproxima ouvintes da realidade dos acontecimentos da sociedade. E dentro dos ambientes escolares, quando elaborados pelos alunos permite o direito de liberdade de expressão, a investigação, a autonomia por meio da seleção e produção de conteúdos, o desenvolvimento do senso crítico, a leitura midiática, a compreensão da função dos meios de comunicação e sua utilidade pública. Não somente o rádio jornal citado acima, mas outros formatos jornalísticos como mesa redonda, debates, documentários e programa esportivo podem ter o mesmo papel na educação.

Há muitas outras possibilidades de usar o rádio como ferramenta de aprendizagem na escola e fora dela, partindo sempre da premissa que o som provoca alterações físicas, intelectuais e emocionais. A aproximação com a tecnologia, a criação de espaços dialógicos que contribuem para a formação interdisciplinar dos alunos, a cooperação e as relações sociais também são questões vinculadas as particularidades e peculiaridades do rádio na vida de seus ouvintes ou produtores de conteúdos. Entretanto, para que esse tipo de ação seja realizada, os professores, os coordenadores e as diretorias devem elaborar um projeto com objetivos claros e relacionados aos planos de ensino, contemplando toda a infraestrutura e conhecimentos necessários para a adequação de todo o processo. Ao se propor uma metodologia interativa que desvincule o aluno dos métodos tradicionais baseados na memorização de informações surge o rádio com toda a sua riqueza de recursos e peculiaridades despertando no aluno um interesse maior pelo aprendizado. Paulo Freire (2003, p. 47), dizia que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Pode-se ver algumas experiências educomunicativas com o uso do rádio, como referência ao nosso estudo de caso. Entende-se estas referências como importantes para traçar um panorama sobre o que foi e o que está sendo desenvolvido no campo, e também para nos inspirarmos e conhecermos erros e acertos. Sabe-se que são muitas e que seria impraticável um mapeamento completo. Por isso, será por descrever aqui apenas algumas iniciativas que estejam dentro do ambiente escolar e/ou que tragam contribuições para se pensar formas de apropriação do rádio dentro da escola e/ou na comunidade em que ela se insere, focando, principalmente, os processos e as relações entre os envolvidos. Citaremos então o programa

educom.rádio, tendo como foco duas rádios escolares que fizeram parte desse projeto na cidade de São Paulo.

Da mesma cidade, o projeto “Cala-boca já morreu” contribui com uma metodologia de trabalho inclusiva e democrática. Além disso, inclui-se a análise do pesquisador Edgar Patrício (2014) sobre as práticas de rádio desenvolvidas a partir do programa Mais Educação em Fortaleza. A iniciativa do Governo Federal prevê recursos para projetos em escolas da rede pública de ensino para a ampliação da jornada escolar com oferta de atividades optativas em várias áreas, entre elas, “comunicação e uso de mídias”, facilitando assim o acesso à produção midiática por crianças e jovens estudantes. Por fim, as formas de trabalho da Associação Imagem Comunitária (AIC), organização não-governamental (ONG) com mais de 20 anos de atuação na comunicação comunitária em Belo Horizonte, são exemplificadas pelo projeto CUCO - Cultura, Comunicação e Juventude.

Por iniciativa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), em 2001 é criado o curso "Educomunicação pelas ondas do rádio", o primeiro de uma série de ações que utilizam diferentes ferramentas de comunicação como instrumentos de educomunicação. O programa, que durou até 2004, foi desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, com o objetivo de cooperar com o Projeto Vida5 - iniciativa que visava combater a violência nas escolas e promover a discussão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes - com a justificativa de que a participação e a expressão dos estudantes por meio da produção radiofônica ajudariam a reduzir conflitos, melhorando a auto estima e as relações de comunicação entre os jovens. Entre agosto de 2001 e julho 2004, o projeto destinou-se a atender 455 escolas do Ensino Fundamental do município de São Paulo e capacitou cerca de nove mil pessoas entre estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar.

O curso, com 96 horas de duração, era oferecido aos sábados, ao longo de um semestre letivo, totalizando doze sábados por escola. Entre os temas abordados estavam: o conceito de educomunicação, as relações entre a comunicação e o currículo escolar e a linguagem radiofônica e suas possibilidades. O projeto pretendia construir um ambiente solidário e participativo por meio do rádio. Além disso, os participantes eram conscientizados de seus papéis como multiplicadores dos aprendizados, práticas e vivências tidos ao longo do curso. Em teoria, a partir do contrato firmado com a Prefeitura de São Paulo, todas as escolas participantes do educom.rádio deveriam receber um kit de rádio ao longo da capacitação. Porém, ocorreram atrasos na entrega dos equipamentos e muitas escolas chegaram a receber o kit apenas meses depois da conclusão do curso. Outras sequer receberam.

Em dissertação de mestrado, Renato Tavares Júnior (2007) analisou programas produzidos durante a capacitação do educom.rádio, mapeou e avaliou o total de 2.225 produções (o que não corresponde à totalidade, mas àquelas que ficaram disponíveis no site do projeto, sendo pelo menos uma de cada unidade escolar). Desse total, 52,3% foi produzido por estudantes e professores, e 45,3% exclusivamente por estudantes. As produções de gênero jornalístico prevaleceram, cerca de 40% das produções, em ambos os grupos. Tavares Júnior (2007) analisa a prevalência do gênero jornalístico pautado em três justificativas: a facilidade e rapidez de produção e edição desses programas, o espírito crítico evocado pelo gênero e a sua atualidade (referências do formato nas emissoras de rádio). Os dados contrastam com programas musicais, que chegam a 2,6% do total das produções, apesar de serem o formato mais comum em emissoras de rádio comerciais.

Além de entender como o projeto se deu, é importante entender como foi o engajamento das comunidades, os principais atores e os motivos pelos quais eles levaram adiante as ações após a saída do NCE/USP. A EMEF Professor Carlos Pasquale foi atendida pelo NCE/USP em 2002, mesmo ano em que recebeu o kit completo de rádio e deu início às atividades da Rádio Pasquale. Com a saída de muitos alunos e professores, após quatro anos da capacitação, apenas a diretora e uma professora que participaram do curso educom.rádio ainda estavam na escola. Quando o NCE/USP deixou de atuar na escola, a rádio passou por um período de pouca produção, com programas esporádicos. A contratação de umaicineira possibilitou que a rádio voltasse a ter atividades regulares. Além dela, um ex-aluno da escola, que havia sido capacitado pelo educom.rádio também se tornou oficineiro por meio do programa São Paulo em uma escola da Prefeitura Municipal. A Rádio Pasquale recebeu apoio significativo da direção da escola, porém o engajamento dos professores foi pequeno. Quanto aos alunos, cerca de 60 estudantes em 2006 se envolveram tanto com a produção quanto com a transmissão nos horários fora do tempo da aula. Por possuir quatro intervalos diferentes, os alunos se dividiam em grupos encarregados de apresentar um programa ao vivo no momento do "seu" recreio (15 minutos), sendo cada aluno integrante responsável por diferentes funções (produtor, locutor e sonoplasta). Os programas eram regularmente transmitidos em caixas acústicas espalhadas no pátio e em uma praça que existe dentro da escola. As pautas eram elaboradas de um dia para o outro, a partir de uma reunião entre os membros do grupo, com a orientação dos oficineiros.

Segundo os estudantes, os assuntos mais abordados estavam relacionados à sexualidade, à violência, à educação e à política. Além da discussão em torno de uma temática, havia uma programação musical, definida pelas respostas dos alunos a um

questionário sobre qual estilo eles gostariam de ouvir, passando por uma avaliação ética e ideológica definida pelos estudantes. Ainda, por determinação da direção da escola, não era possível veicular músicas de CDs piratas. Quando não conseguiam baixar as músicas na internet, os alunos faziam uma "vaquinha" e compravam o CD original. Segundo eles, havia um fomento de bandas da região e da comunidade. Para além disso, a relação com a comunidade e a escuta fora da escola não faziam parte do cotidiano da Rádio Pasquale. Em 2002, a EMEF Paulo Colombo Pereira Queiroz foi a escola-polo do projeto educom.rádio. A Rádio Sensação foi inaugurada no mesmo ano em que a escola recebeu a capacitação do projeto. Entre os professores que participaram do curso, apenas seis permaneceram na instituição até 2006, ano em que Tavares (2007) realizou sua pesquisa. Quanto aos estudantes, todos se formaram e saíram da escola, mas cinco retornaram para participar das produções. O principal multiplicador dos aprendizados foi o secretário da escola, que capacitou os demais alunos. Posteriormente, foi montado um estúdio adaptado no pátio da escola. A equipe da Rádio Sensação era formada por 16 alunos. Segundo a coordenação pedagógica, essa equipe era bastante heterogênea: desde “excelentes” alunos até aqueles que apresentavam mau comportamento em sala de aula. Os integrantes da equipe possuíam autorização dos pais para permanecerem na escola e, em alguns casos, chegavam a ficar na rádio o dia inteiro. Apenas esses alunos tinham a autorização para ficar no estúdio e para operar os equipamentos. Além disso, eles faziam uma escala (manhã, tarde e noite) para atender todos os turnos da escola. Também era dever desses alunos: produzir e transmitir programas durante os intervalos (15 a 20 minutos), orientar e acompanhar a produção e as gravações de outros alunos e professores, ouvir e analisar os programas vinculados às disciplinas, preparar a transmissão no pátio da escola, auxiliar professores que realizavam atividades no pátio da escola, auxiliar a reprodução sonora de filmes projetados no pátio, gravar em CD os programas produzidos na rádio para constituição e manutenção do acervo, realizar pesquisas com a comunidade sobre as preferências musicais e viabilizar contato com outras escolas. No estúdio, os alunos não tinham acesso à internet, no entanto, aqueles que participavam da equipe da rádio podiam utilizar o computador da sala da coordenação pedagógica.

É importante destacar a paulatina distribuição de responsabilidades para os estudantes: no primeiro ano de funcionamento, o coordenador da rádio era um professor. No segundo ano, a 'Rádio Sensação' era coordenada conjuntamente por um aluno e um professor. No terceiro ano, um aluno, escolhido democraticamente pelos colegas, passou a coordenar a rádio. Ele mantém contato com a coordenação pedagógica da escola a respeito da escala dos integrantes da equipe de acordo com a programação prevista para cada período e também informa sobre o

uso e estado de conservação dos equipamentos (TAVARES JÚNIOR, 2007, p. 205). Para sustentar suas atividades, a rádio se tornou parte do Projeto Político-Pedagógico da escola. Os professores eram orientados a participar e utilizar os recursos oferecidos pela Rádio Sensação, podendo incluir em seu planejamento das disciplinas ações que envolviam a produção de programas radiofônicos. Os objetivos eram potencializar o aprendizado e mobilizar toda a comunidade escolar, sendo uma forma também de envolver aqueles alunos que não integravam a equipe da rádio. Porém, segundo a coordenadora pedagógica, Cecília Sevilha, os professores acabavam resistindo a essa alternativa por não se sentirem seguros para desenvolver atividades que fugiam da dinâmica “padrão da sala de aula”. Quando surgia esse interesse dos professores, os alunos escreviam e ensaiavam o roteiro do programa dentro da sala para depois gravar e editar no estúdio com o auxílio dos colegas da equipe da rádio. Além disso, os programas produzidos para as disciplinas também eram incluídos na programação da Rádio Sensação. Vale destacar que o envolvimento dos funcionários e coordenadores também ocorria de forma direta. Em entrevista a Tavares Júnior, Cecília Sevilha destaca que “numa escola de 2.000 alunos, com um espaço enorme, a gente descobriu que a rádio é uma coisa muito interessante: hoje, desde a nossa diretora até o nosso companheiro da limpeza transmitem seus recados via rádio” (TAVARES JÚNIOR, 2007, p.211).

O projeto *Cala-boca já morreu* foi criado em 1995 pela psicopedagoga e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Grácia Lopes Lima, e pelo professor de Filosofia da USP, Donizete Soares. Ambos são responsáveis pelo GENS, Instituto de Educação e Cultura, que surgiu com o objetivo de oferecer assistência psicopedagógica a crianças com dificuldade de aprendizagem. Das ações do instituto, surgiu a demanda de oferecer alternativas educacionais que se conectassem com questões da infância e da juventude. O projeto começou com um programa de rádio produzido por um grupo de crianças de 7 a 12 anos veiculado ao vivo na Rádio Cidadã, emissora comunitária da capital paulista. Desde então, a proposta se desenvolveu, na perspectiva da educomunicação, utilizando também outros recursos, como jornal impresso e programas audiovisuais, além de prestar assessoria em projetos governamentais ou não, como o já citado educom.rádio. Dez anos depois de sua criação, em 2005, o projeto se transformou em uma ONG, permanecendo atuante até hoje na promoção do direito à comunicação. A pauta do direito à comunicação é elemento estruturador do projeto. Em tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da USP, Grácia Lima (2009) aponta a importância da conscientização do papel da comunicação na experiência cidadã, o que, por vezes, é negado a diferentes camadas sociais. Com mais de 20 anos de história, o Cala-boca já morreu traz exemplos de procedimentos que

incentivam a participação de crianças e jovens na perspectiva da educomunicação. Em capítulo sobre a metodologia do Cala-boca já morreu, Lima explica as motivações que levaram à consolidação do projeto:

A metodologia em questão nasce num momento em que a comunicação comunitária no Brasil dava mostras de que ela poderia contribuir para a formação de gente que, ao falar pelo rádio, aprendesse a se responsabilizar pela própria palavra, que estando em sintonia consigo, por consequência, conseguisse ouvir de fato o outro e com ele aprendesse a cuidar mais de seus sonhos, necessidades e projetos. (LIMA, 2009, p. 78)

O encorajamento de sujeitos autônomos é estrutura essencial da metodologia, evidente no próprio nome do projeto. Lima explica que a educação, seja ela no âmbito formal dos muros das escolas ou na informalidade tácita da mídia e outros âmbitos, foi historicamente construída sob o medo e a autoridade. Isto é, desde crianças os sujeitos são ensinados a obedecerem calados, sem questionamentos, sob pena de serem repreendidos. A irreverência do Cala-boca já morreu pressupõe o reconhecimento de cada indivíduo, garantindo que cada um “tenha assegurado o direito humano de produzir comunicação, independente de idade, etnia, gênero, condição sócio-econômica” (LIMA, 2009, p.81). A metodologia se estrutura no que a autora considera como “movimentos”. Ela ressalta que não são etapas obrigatórias a serem cumpridas de forma prescritiva por todos aqueles que se interessarem pelo projeto. Na verdade, são constatações e sugestões do modo de agir, fruto de anos de trabalho com diferentes crianças, jovens e outros grupos. “O levantamento e a definição da pauta é o momento em que cabe ao grupo, formado por crianças, usuários da saúde mental, professores, idosos ou jovens – não importa – decidir com total liberdade sobre o que quer tornar público” (LIMA, 2009, p.84). Ou seja, todo trabalho passa por um momento de seleção, por escolhas e, ao considerar todos os participantes semelhantes, esse momento é feito sob o exercício da escuta do outro e da capacidade argumentativa.

Segundo a pesquisadora, alguns irão falar para acelerar a decisão, enquanto outros ficarão quietos, apenas observando as discussões. As individualidades, contudo, devem ser respeitadas, mesmo em momentos de votação, quando inclusive o direito de se abster deve ser garantido. Na etapa da produção, Lima (2009) aponta que é preciso tomar certos cuidados para que a lógica produtiva dos meios de comunicação de massa e grandes empresas não seja reproduzida cegamente entre o grupo. Por isso, ela propõe que haja reflexão sobre a produção, quanto ao papel do comunicador e à manipulação das ideias no campo da Comunicação. Em seguida, a pré-edição corresponde a “um tempo de silêncio dedicado ao exercício de

aguçamento da observação sobre o que está em volta” (LIMA, 2009, p.88). Ou seja, ainda que haja pressa para a realização do produto, a importância do processo é sempre sobrepujante. Sendo assim, o ouvir, pensar com calma, refletir, fazem parte do trabalho. A etapa da apresentação, o tornar público, “confere à produção coletiva de comunicação, na perspectiva da Educomunicação, a dimensão da importância do outro na constituição de sujeitos autônomos” (LIMA, 2009, p.89). Esse movimento de expor seu próprio trabalho e, portanto, sentir-se percebido é um momento em que o próprio sujeito olha para si, se escuta, e também se percebe. Não raro os participantes demonstram a vontade de realizar uma “boa comunicação” e acabam repetindo “modelos de sucesso já reconhecidos de escritores, apresentadores de rádio ou de televisão” (LIMA, 2009, p.90), numa espécie de imitação. Contudo, a pesquisadora aponta que o trabalho deve ser um estímulo à valorização de cada indivíduo, inclusive de sua maneira própria de dizer. Por fim, a última etapa é indicada como considerações sobre o processo e produto, realizadas coletivamente. Lima (2009) ressalta que não se trata de uma avaliação em que se atribui valor ou se julgam as produções dos participantes envolvidos.

Deseja-se que o grupo reflita sobre a produção, reconhecendo as relações criadas para chegarem até ali. Ela ainda evidencia que esse processo “prescinde de especialistas e, caso eles componham o grupo (hipótese nunca descartada), que se coloquem no mesmo patamar de importância dos demais” (LIMA, 2009, p. 93). Isso indica um deslocamento de papéis estabelecidos, ao passo que o especialista deixa de ter a autoridade conferida socialmente a partir de seu cargo e até o não letrado (ou o menos letrado) é convidado a “se deslocar do lugar de quem não tem capacidade de entendimento mais elaborado da vida em sociedade, para o de um sujeito produtor de cultura e, portanto, co-responsável pela realidade” (LIMA, 2009, p. 93).

O Programa Mais Educação é uma iniciativa do Ministério da Educação que incentiva escolas das redes públicas de ensino a ampliarem a jornada escolar. A proposta se dá pela oferta de atividades formativas no contra turno escolar, que devem estar no Projeto Político-Pedagógico da escola. Implementado por meio da articulação entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte, o Mais Educação teve início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios e 386 mil estudantes atendidos. Os últimos dados disponíveis no portal do MEC são de 2011, quando 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes aderiram ao programa 10. O debate oferecido pelo Programa Mais Educação consiste na reflexão acerca das responsabilidades das escolas em serem democráticas e formativas. A Educação Integral, sobre a qual o programa se

apoia, propõe a ampliação não só do acesso dos alunos ao espaço escolar, mas da interação de professores, de funcionários e de estudantes com a comunidade ao seu redor. O distanciamento da instituição escolar gera lacunas na formação das crianças e dos jovens o que acaba levando à evasão de estudantes que não se sentem contemplados pelo formato dos processos educativos. O desafio de “quebrar os muros da escola” se faz necessário ao entender que as demandas dos alunos e da comunidade vão além do simples acesso à produção de conhecimento. É preciso que a escola dê conta de saberes tradicionais, populares, e esteja alinhada com as demandas cotidianas e socioculturais do público atendido. As atividades desenvolvidas pela escola devem estar relacionadas a algum dos dez macro campos apresentados pelo programa: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso das mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Em "Comunicação e Uso das Mídias" a rádio escolar aparece como uma das possíveis ações a serem realizadas. Para tanto, as escolas integrantes recebem os recursos necessários para o desenvolvimento de cada atividade: ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes.

O Caderno 9 do Programa Mais Educação (TAVARES, 2007), intitulado “Comunicação e Uso das Mídias”, integra a série de cadernos pedagógicos correspondentes aos macrocampos de atividades desenvolvidas dentro do programa e descreve o papel e a presença da comunicação na vida das pessoas, entendendo a sociedade atual como a sociedade da informação: da mesma forma que se consome mais informação, também é mais fácil produzir comunicação, considerando o maior acesso às mídias digitais. A proposta apresentada pelo Caderno 9 é de criação das chamadas Mídias Escolares, que se tratam de mídias que estejam alinhada com o projeto político-pedagógico da escola e que, portanto, participe do processo de aprendizagem dos alunos. Em parte dedicada à Rádio Escolar, são apresentadas estratégias e diretrizes básicas para o aproveitamento do uso da rádio. Como justificativa para a escolha desse tipo de mídia, a rádio aparece como possibilidade de convergir diferentes produções, temas e objetivos do Programa Mais Educação, como: divulgar eventos, produzir campanhas educativas e promover a liberdade de expressão e de opinião, podendo abranger toda a comunidade escolar. Nesse caso, a Rádio Escolar aparece como um espaço para reprodução de músicas e difusão de informações e também como linguagem. A linguagem radiofônica, segundo o Caderno 9, pode ser uma potente ferramenta

pedagógica, por explorar a oralidade e, ao mesmo tempo, por lidar exclusivamente com o som, sendo necessárias clareza e criatividade.

Dessa forma, o estímulo à fala e à escuta pode auxiliar o trabalho com os alunos. Em pesquisa realizada em 2014, o professor da Universidade Federal do Ceará, Edgar Patrício, acompanhou 21 escolas de Fortaleza integradas ao Mais Educação que optaram pela rádio escolar entre as atividades desenvolvidas. Foram encontrados dois artigos publicados pelo autor nos XXXVII e XXXVIII Congressos Brasileiros de Ciências da Comunicação. O primeiro foi sobre as percepções dos coordenadores sobre o Programa Mais Educação e o segundo sobre as percepções dos professores da educação básica. O professor coordenador do Mais Educação é aquele responsável por administrar as atividades planejadas a fim de manter os objetivos propostos pelo MEC e garantir a continuidade das ações. A partir da pesquisa sobre a percepção desse público, Edgar Patrício (2014) levanta que, para cerca de 35% dos coordenadores entrevistados, a rádio possuía uma relação direta com as questões de leitura e escrita, mais amplamente, com a Língua Portuguesa. Outro fator relevante, evidenciado pelas respostas, foi a questão da autonomia dos estudantes na prática das atividades.

É perceptível que muitos coordenadores não conseguem abandonar a visão de que os estudantes devem estar sempre "aprendendo alguma coisa". É, para eles, difícil permitir que os alunos sejam autônomos para construírem seus próprios sentidos. Sobre tal conjuntura, Patrício defende que ao contrário do que afirma o MEC, não seria necessário a postulação de um etapismo quanto ao fluxo de primeiro se perceber criticamente a comunicação para depois se produzir uma comunicação 'autônoma', ou 'educativa'. Mas essa percepção crítica da comunicação está ausente da fala dos coordenadores, mesmo considerando-se suas boas intenções. E são esses aspectos contraditórios que, se encaramos o conflito como algo positivo, podem render bons diálogos (PATRÍCIO, 2014, p.13).

Para avaliar a percepção dos professores do Mais Educação, o público foi dividido entre aqueles que efetivamente participaram das atividades de rádio escolar (5 professores) e aqueles que não participaram (26 professores), totalizando 31 professores, variando a quantidade de entrevistados em cada escola. Também integra à pesquisa de Edgar Patrício, um artigo sobre a percepção dos estudantes. Tal divisão é justificada pelo autor no trecho:

como nosso intuito era ter uma percepção da compreensão da relação entre rádio e aprendizagem, a partir da proposta do Comunicação e Uso de Mídias, essa separação nos pareceu apropriada, levando-se em consideração quem é apenas ouvinte da rádio escolar e quem é participante ativo do processo de produção da comunicação veiculada pela rádio escolar (PATRÍCIO, 2015, p.9).

Além de aparecerem como pouco ativos na realização das atividades, os professores também apresentam pouca relevância na tomada de decisões sobre assuntos relacionados à programação e ao funcionamento da rádio. Sobre esse cenário, Patrício (2015) aponta que o distanciamento entre a rádio e a sala de aula e a falta de formação para assumirem as atividades da rádio, são fatores que repercutem na pouca interferência e participação dos professores. É possível, ainda, levantar a hipótese de que há pouco estímulo aos professores, tanto por parte da escola quanto do Programa Mais Educação.

É possível perceber, com a pesquisa analisada, que existem entraves para que os ideais do Programa Mais Educação sejam efetivados. Eles estão relacionados, por exemplo, à hierarquia existente entre professores e alunos, que dificulta uma troca comunicativa igualitária. Além disso, uma percepção de que o aprendizado ocorre de forma linear - ensinar e aprender - faz permanecer os paradigmas de "certo" e "errado" que impedem a efetivação de um processo educacional. Esses fatores também estão relacionados à burocracia e às deficiências do próprio programa, como o atraso no recebimento de materiais e a pouca formação e envolvimento dos públicos para a realização das atividades relacionadas ao macrocampo "Comunicação e Uso das Mídias".

Iniciativa da Associação Imagem Comunitária (AIC), o projeto CUCO - Juventude, Cultura e Comunicação realizou entre 2004 e 2006 atividades formativas com jovens das nove regionais de Belo Horizonte. Segundo o site da ONG, o projeto teve "como eixos norteadores a construção da autonomia, a gestão coletiva e as possibilidades de ação política no cotidiano" (AIC, 2016). Depois do processo formativo, um plano de ação foi elaborado pelos 54 jovens selecionados para o projeto, sendo definidas 18 escolas onde seriam implantadas rádios em diferentes formatos a depender de seus contextos: no pátio da escola, pílulas para web, programas para rádios comunitárias já existentes, entre outros. O processo do projeto se iniciou com uma oficina de sensibilização coordenada pelos educadores da AIC, com "atividades voltadas para a reflexão em torno da identidade e da contribuição que o jovem pode dar para a sua comunidade ao atuar como sujeito social" (MELO, 2006, p.96). Em dissertação de mestrado sobre o CUCO, Simone de Melo (2006), explica que o projeto seguiu com base no conceito de comunicação comunitária, a partir da "metodologia de produção midiática, chamada mídia-processo, que tem como fundamento a experimentação coletiva. (...) A premissa do trabalho da ONG é de que a formação em comunicação é processual" (MELO, 2006, p.116). A coordenadora da AIC, Rafaela Lima, aprofunda a explicação:

Na criação de um produto midiático em comunidade, o grupo precisa apropriar-se da tecnologia e definir o que mostrar/dizer e como mostrar/dizer. Ao longo do processo são criados espaços onde é possível descobrir e trabalhar coletivamente as questões dispersas no cotidiano, redimensionando o olhar sobre tais questões. Esse processo, tão importante quanto o produto final, torna possível a emergência de novas identidades e de novas perspectivas de ação política individual e coletiva (LIMA, 2014, p.4).

Depois do processo de formação e reflexão acerca de conceitos da comunicação, cidadania e protagonismo juvenil, os jovens elaboraram o plano de ação com o objetivo de contribuir “para o processo de democratização dos meios de comunicação e ampliação dos espaços de debate público, envolvendo pessoas que estão, normalmente, excluídas dos grandes debates e temas midiáticos” (MELO, 2006, p.142-143). No documento, entre outras explicações, os estudantes justificaram a escolha do rádio por ser um instrumento de baixo custo e que permite o envolvimento de produtores e ouvintes. Os jovens ainda sinalizaram a preocupação com o papel social do rádio e com a “contribuição que ele pode dar para a diminuição ou discussão do preconceito” (MELO, 2006, p. 110). Por outro lado, Melo (2006) aponta que durante o processo foi percebida a tendência, comum em iniciativas de comunicação comunitária, de reprodução de modelos de comunicação predominantes no cenário da mídia.

O documento continha a proposta de oficinas ministradas pelos próprios jovens nas escolas participantes. Temendo um uso tecnicista do projeto e com receio de que se tornassem rádios apenas musicais, os jovens realizaram cerca de 50 encontros prévios nas escolas, que tiveram como foco o esclarecimento de que “as oficinas não seriam voltadas apenas para a técnica” (MELO, 2006), mas englobariam as discussões de comunicação comunitária e cidadania. A prática comunicativa do CUCO evidencia a busca pela participação enquanto estímulo da capacidade crítica que caminha para a ação autônoma. Entretanto, a participação não é conquistada pela obrigação e entender as necessidades reais de cada comunidade, bem como o papel do(s) meio(s) de comunicação para os atores envolvidos, é importante para o processo. Melo (2006) afirma que é “fundamental entender que o processo é lento” e que é preciso “procurar trabalhar respeitando o ritmo (...) para não interferir de forma impositiva e agressiva em sua dinâmica. Daí a necessidade de instaurar um processo de sensibilização e mobilização” (MELO, 2006, p.129) E, justamente pela preocupação com o processo, o CUCO contribui para este trabalho ao propor um cuidadoso processo de sensibilização e de formação de multiplicadores.

As experiências mencionadas, que nortearam o presente trabalho, apontam caminhos para o uso do rádio enquanto mediador das relações entre os públicos envolvidos em

ambientes educativos. Diante do que foi exposto sobre educomunicação, entra em cena o Projeto de Extensão do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais e a proposta realizada na Escola Municipal Glória Marques Diniz, em Contagem. O objetivo é entender este projeto e sua articulação com a educação.

3. EM CENA O RÁDIO EDUCATIVO NA ESCOLA GLÓRIA MARQUES DINIZ

O outro apresentado pela perspectiva levinasiana é a base fundamental da Educomunicação, a qual possui vários instrumentos midiáticos para a formalização de um trabalho de formação ética dentro da escola. Como o rádio é o instrumento escolhida pela presente pesquisa, neste momento faz-se a necessidade de apresentar esta dimensão no cotidiano de uma escola que aposta no método da Educomunicação para construção de um processo de ensino que fortaleça a o pensamento de uma educação para a alteridade.

O rádio como instrumento do processo de ensino/aprendizagem e construtor de ações políticas dentro da escola será exemplificado nesse próximo capítulo. O projeto de Extensão de Rádio Educativo da Universidade Federal de Minas Gerais dá vozes aos educandos e educadores, dando ao rádio o seu papel educativo. Transforma a realidade tornando presente a prática dos direitos humanos. Estimula o exercício da cidadania a cada aluno. Visa à valorização do jovem, dando-lhe a permissão para ser sujeito de suas próprias escolhas na sociedade. Cria a possibilidade de despertar o sentimento de pertencimento a uma comunidade e a responsabilidade por outrem, como é proposto por Emmanuel Lévinas. O adolescente é incentivado a se tornar o porta-voz de seus anseios e conflitos, em uma linguagem que revele a sua identidade e dando uma multiplicidade de vozes para um posicionamento crítico, consciente e ético diante de si e do outro que o impele a responsabilidade. Ferramenta instrumentalizante da construção da cidadania.

O Rádio, como uma nova abordagem para o ensino, permite a construção do conhecimento e pode provocar mudanças no paradigma educacional no contexto político da escola. Ele, na era da escola virtual, leva o ensino até os educandos, através da tecnologia da informação e da comunicação, como uma estratégia de intercâmbio na qual a informação chega ao educando interessado a qualquer hora e em qualquer lugar. Esta é a base desse novo modelo que pode mudar o espaço de aula atual, ao tentar reduzir as desigualdades existentes entre as diferentes classes sociais. Isto, tendo como referência, levando-se em conta as

possibilidades de acesso à Sociedade da Informação e reconhecendo a sua interferência no modo de ser e comportamento dos cidadãos.

Percebe-se assim que a epifania dos direitos humanos deita raízes na prática da cidadania. O paradigma de ensino aprendizagem pensado e utilizado na escola Municipal Glória Marques Diniz através do projeto de Extensão de Rádio Educativo da UFMG, traz a construção de uma subjetividade plena de consciência política e social. Assim, os alunos tornam-se protagonistas de uma ação que tem como finalidade primeira o conceito de Alteridade. O outro é o maior beneficiado de tais ações.

3.1.Uma proposta de Educação e Alteridade na construção de agentes políticos

No ano de 2003, iniciou no Departamento de Comunicação Social da UFMG, na unidade da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, com principal área temática de extensão, a Comunicação, e área temática de extensão afim, a Educação, e sendo linha de extensão a Metodologia e Estratégia de Ensino/Aprendizagem, o Projeto de Extensão de Rádio Educativo.

O projeto reafirma a integração do ensino universitário e do ensino fundamental com a Extensão, através da disponibilização e da circulação de conhecimentos e de práticas de rádio educativo na escola pública. Seja no ambiente de ensino fundamental, seja no da universidade, este projeto busca recuperar as potencialidades de transformação que definem as práticas educativas no campo da Extensão, enquanto parte do processo de formação de sujeitos sociais, e também, no exercício da cidadania.

[...]o projeto almeja fortalecer o espírito de responsabilidade no que se refere às esferas pública e privada, valorizando a disciplina, a organização e o respeito pelo outro. Finalmente, busca despertar em seus participantes sensibilidade e atitude flexível para lidar com pontos de vista diferenciados, sabendo quando falar e ouvir, assim como estimular um espírito que rejeite toda forma de violência e discriminação. (PRETTO, 2010, p.131)

O Rádio Educativo leva a alunos do ensino fundamental e médio conhecimentos acerca da linguagem e da prática radiofônica. A atividade está articulada com as práticas pedagógicas e a pesquisa.

Os trabalhos serão realizados numa tríade: a publicação semestral do periódico Rádio em Revista, a implantação do projeto na Escola Municipal Glória Marques Diniz, integrando alunos da disciplina de Laboratório de Rádio Educativo da UFMG e os alunos da escola; e a instituição do Laboratório de Rádio Educativo como disciplina na UFMG.” (GONÇALVES, 2016, p. 54)

Os objetivos gerais do projeto são:

Promover a formação integral do educando por meio da utilização das tecnologias da informação visando o respeito à diversidade, o estímulo à iniciativa e ao protagonismo da juventude e ações que geram consciência crítica e política. Nessa perspectiva, o rádio será utilizado como meio pedagógico de ensino e aprendizagem junto aos alunos, tendo em vista a produção radiofônica. Haverá integração dos alunos da disciplina de Laboratório de Rádio Educativo, da UFMG, e dos estudantes da Escola Glória Marques Diniz. ” (GONÇALVES, 2016, p.56)

No projeto encontramos também os objetivos específicos de criação de um espaço de mediação com vistas a desenvolver habilidades ligadas à competência comunicativa: leitura, escrita e oralidade. O de fazer com que os educandos percebam a multiplicidade de vozes sociais que circulam no meio midiático e se posicione perante elas, de forma consciente, crítica e, acima de tudo, dentro de princípios éticos.

Desenvolver o espírito de responsabilidade pelo público, de disciplina, de organização, de respeito pelo outro, de flexibilidade para lidar com pontos de vista diferenciados, sabendo o momento de falar e de ouvir, assim como um espírito pacífico que rejeite toda forma de violência e de discriminação. (GONÇALVES, 2016, p.57)

A alteridade se afirma e se reafirma através de cada linha dos objetivos desse projeto. Como o próprio autor dele afirma no texto “O Rádio dos Meninos”:

A ação era compartilhada e coletiva e visava levar para esses setores o rádio, como ferramenta de comunicação, de democratização, de diálogo com o Estado, com a sociedade. Segundo Amorim (2005, p.58-59), ‘esse tipo de socialização permite que pessoas que utilizam o recurso do rádio, criem novas possibilidades. Com isso, conseguiremos avançar na questão da cidadania’. (PRETTO, 2010, p.134)

Tendo em vista essas ponderações sobre o Projeto de Extensão, veja-se agora a sua prática na comunidade escolar.

3.2.O Espaço Coruja de Educomunicação como aporte de Ações Políticas e Cidadania na Escola Municipal Glória Marques Diniz

A escola municipal Glória Marques Diniz, na cidade de Contagem, possui a singularidade de uma experiência de educação para a cidadania e o despertar de ações políticas entre seus alunos. Foi inaugurada em 1995, no bairro Bom Jesus, na macrorregião denominada Nacional. Conforme documentação levantada ela atendia a um público residente

em chácaras a sua volta. Com a explosão demográfica no entorno da escola esta se modificou. Tornou-se uma escola localizada na periferia e limites geográficos dos municípios de Contagem, Ribeirão das Neves e Belo Horizonte. Uma região com escassez de serviços públicos de saúde e saneamento básico. Nela encontram-se muitos jovens, adolescentes e crianças no envolvimento direto e indireto com o tráfico de drogas e outras situações de marginalidade social. Sua configuração urbana não oferecia espaço para a prática de esporte, lazer e cultura. A comunidade escolar acreditando no papel decisivo da educação formal na construção da cidadania e da ética decidiu desenvolver processos educativos mais significativos, alternativos e abrangentes.

A escola passou a contar com o Programa Mais Educação do Governo Federal, isso porque seu IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) estava abaixo da meta estipulada pelo Ministério da Educação. Nesse contexto é oferecido à instituição o projeto em Rádio Educativo, do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Tal projeto, desde sua criação é dirigido a escolas públicas de ensino fundamental e médio. Através dele articulam-se conhecimentos técnicos e teóricos sobre linguagem e programação radiofônicas e suas interfaces com outras ações de cunho pedagógico e cultural. Ele instrumentaliza o rádio como agente do processo de ensino aprendizagem na construção de novos valores para qualificar a prática da cidadania e ações políticas.

Assim, foi criada, em 2003, uma rádio no estabelecimento de ensino, a Rádio Coruja. Era coordenada pela professora de Língua Portuguesa da escola, Rosane Moreira Magalhães e pelo professor do Departamento de Comunicação Social da UFMG, Fábio Martins. Segundo ele, o rádio foi escolhido como veículo de comunicação a ser trabalhado na escola pela sua simplicidade, "facilidade de produção e alcance". Desde então, a Rádio Coruja integrou-se ao contexto da escola, passando por diferentes fases. A motivação inicial da Rádio esteve ligada à Língua Portuguesa e às contribuições que os gêneros radiofônicos poderiam trazer aos alunos em relação a essa disciplina. Desde a sua criação, é possível perceber o esforço de integração da proposta à conjuntura da escola. Segundo o professor Fábio Martins, o próprio nome da rádio foi um processo colaborativo, de ações políticas entre a comunidade educativa, realizado em 2004, quando os alunos foram convidados a nomear o novo projeto. O nome Coruja surgiu da presença dessas aves em um barranco situado no terreno da escola.

No início, a rádio configurou-se como um projeto de extensão da Universidade e era mantida pelo trabalho de bolsistas de graduação. Até 2007, o projeto foi realizado com poucos recursos. O professor Fábio Martins e seus bolsistas frequentavam a escola quinzenalmente e, com gravadores, captavam matérias com os alunos. Estes registros eram levados até o estúdio

de rádio do Departamento de Comunicação Social da UFMG, onde eram editados. No final de 2007, a escola conseguiu, por meio da Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC), a construção de um anexo onde posteriormente funcionariam as instalações da Rádio Coruja. Nele, um estúdio foi criado, possibilitando novas atividades. Existia a intenção de que a Rádio Coruja integrasse a Rede de Pontos de Cultura de Contagem, projeto que não evoluiu conforme esperado. No segundo semestre de 2008, a professora de História, Fabiana Moraes - futura diretora da escola entre 2011 e 2015 - assumiu a coordenação da Rádio Coruja. Na mesma época, findou-se a parceria direta com o Departamento de Comunicação Social da UFMG pelo modelo de atuação de bolsistas, mas o contato entre as instituições foi mantido. Ao assumir a coordenação da Rádio Coruja, os professores passavam por um período de capacitação na Rádio UFMG Educativa. Atualmente, a relação ocorre por meio do projeto de extensão de Rádio Educativo, sob a coordenação do professor Delfim Afonso Jr., e da disciplina Laboratório de Rádio Educativo, ministrada pelo professor Fábio Martins, no departamento de Comunicação Social. Entre 2013 e 2014, a instituição de ensino municipal recebeu verba federal do Programa Mais Educação para desenvolver, entre outras atividades, oficinas de rádio. O apoio ao projeto dava-se pelo investimento em materiais de rádio e com a manutenção de um responsável que ministrava aulas sobre práticas radiofônicas no contra turno escolar.

Em 2010, a também professora de História, Cristina Rodrigues, atuou por um semestre na coordenação. Nesse tempo, melhorias na infraestrutura, como a aquisição de equipamentos e a construção do circuito interno de som, conectando a rádio ao pátio da escola, permitiram a expansão das atividades. Em 2011, o professor de Ensino Religioso da Escola Municipal Glória Marques Diniz, Sérgio Donizeti, assumiu o cargo de coordenador, ocupado até o momento. Entre as ações e projetos realizados pela atual coordenação, destacam-se a criação, em 2012, do Espaço Coruja de Educomunicação e seu estatuto. Suas diretrizes estabelecem objetivos, uso do espaço, responsabilidades, ações políticas para toda a comunidade. Formaliza, também, a criação de um Conselho de Educomunicação para a gestão do espaço, constituído por professores, funcionários, estudantes e membros da comunidade. No aludido espaço de Educomunicação são realizadas três oficinas: rádio, jornal mural e coral. De acordo com dados apresentados pelo professor Sérgio Donizeti, em 2017, dos cerca de 1215 alunos matriculados nos três turnos da escola, 118 fazem oficinas de rádio, sendo 9 monitores; 294 estão envolvidos com as oficinas do Coral Canta Cantos, que integram os dois turnos da Escola; e 67 frequentam as oficinas do Jornal Mural Corujão. A realização dessas atividades é possibilitada pela flexibilidade que a organização do espaço oferece. Em contraponto às salas

de aula, os alunos têm mais mobilidade, podem sentar-se em círculo, ao redor de mesas, e tem acesso ao estúdio de rádio, equipado com computadores e mesa de som. Entretanto, uma das pendências é o sinal de internet que não chega até o espaço. Até 2015, no horário da aula de Artes, os alunos de algumas turmas de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF), previamente selecionadas, se dividiam em dois grupos que, semestralmente, se alternavam entre as atividades de artes e rádio educativo. A partir de 2016, o professor Sérgio adotou o critério de interesse dos alunos em frequentar as oficinas de rádio.

Percebe-se uma preocupação da escola em contribuir para a formação de sujeitos com autonomia e consciência crítica. “A Rádio Coruja, que junto com o jornal escolar contribui para estruturar a comunicação na escola, dá protagonismo aos alunos e intensifica a interação com as demais disciplinas, ampliando a participação dos educandos na comunidade escolar.” (PPP, 2016, p.50)

No início do semestre de 2017, a Secretaria de Educação de Contagem volta o professor Sérgio Donizeti para a sala de aula. Assim o funcionamento da Rádio Coruja ficou suspenso. Voltando a funcionar no mês de maio devido a vários fatores: mobilização política dos estudantes – os quais foram até à Assembleia Legislativa de Minas Gerais pedirem a volta e a legitimação da Rádio como instrumento legal, professores, moradores do entorno, pais dos alunos e idealizadores do projeto educativo que fizeram manifestações políticas diante a prefeitura de Contagem e um grande abraço ao entorno da Escola.

Nos pressupostos demarcadores desse projeto estão arraigados o pensar a alteridade diante da formação ética e da cidadania através da prática do despertar da consciência crítica e política inerentes às propostas de Rádio Educativo e Educomunicação. Desde a sua criação eles são dirigidos às escolas públicas organizando-se em três frentes de atuação e intervenção:

- O aperfeiçoamento de sua implantação na Escola Municipal Glória Marques Diniz (Contagem/ Minas Gerais) – exemplo utilizado aqui, enfatizando a qualificação e afinação das formas de participação dos alunos e professores da escola na produção radiofônica e em suas interfaces com outras ações de cunho pedagógico, político e cultural no interior dessa unidade de ensino;
- O incremento de novas práticas de produção radiofônica no Laboratório de Rádio Educativo, disciplina oferecida aos estudantes do curso de graduação em Comunicação Social da FAFICH, que promove a interação e a troca de produções radiofônicas entre os estudantes universitários e os alunos da citada escola;
- A pesquisa jornalística e a coleta de dados, a redação e a edição de materiais e reportagens escritas sobre a memória da comunicação radiofônica mineira e brasileira

através da publicação de Rádio em Revista, periódico anual vinculado a este projeto de extensão.

As considerações do projeto estabelecem como principal objetivo o de promover e introduzir novos aportes no ambiente escolar para a formação do educando, através do desenvolvimento integrado de atividades didáticas e de produção de programas Radiofônicos.

O Espaço Coruja da Escola Glória Marques Diniz, ao desenvolver o conceito de Educomunicação, propõe a rearticulação das práticas usuais das escolas e do sistema convencional de ensino com o fortalecimento do exercício da cidadania. Ele identifica a escola como espaço sociocultural. Tem em suas funções, a retomada dos discursos e das interações que nascem das experiências diversificadas dos alunos e promove a incorporação crítica das linguagens e informações trazidas pela mídia nas atividades escolares.

O Estatuto do projeto organiza os objetivos, o uso do espaço e as responsabilidades dos públicos envolvidos, pretendendo garantir a perenidade da Rádio Coruja em diferentes situações da EMGMD. O documento formaliza a criação de um Conselho de Educomunicação para a gestão do espaço, a ser formado tanto por estudantes, professores e funcionários, como por pessoas pertencentes à comunidade que tenham interesse em contribuir com as atividades. Nota-se o esforço em sistematizar e consolidar as atividades do espaço, assim como em integrar a comunidade escolar e extraescolar, ampliando os usos possíveis para o ambiente educacional. A iniciativa, porém, contou com encontros esporádicos que foram interrompidos em 2014, em decorrência do episódio de possível afastamento do coordenador, e não foram retomados por falta de mobilização.

As atividades da rádio são desenvolvidas através de oficinas que possuem com objetivos: “Trabalhar coletivamente; Melhorar a expressão corporal e autoestima; Desenvolver a oralidade; Melhorar a interpretação de textos; Ser capaz de produzir textos desenvolvendo autoria; Desenvolver a autonomia; Saber trabalhar em grupo e lidar com conflitos; Cultivar o sentimento de pertença” (Documento do Espaço Coruja) No Projeto Político Pedagógico 2017 (PPP) da EMGMD, a Rádio Coruja é destacada como uma importante iniciativa que integra a escola, sendo reconhecida como um projeto de referência em Educomunicação no município de Contagem. No entanto, o texto do PPP aponta para um dos grandes desafios da Escola, “investir na formação dos professores em metodologias diferenciadas para a construção de um currículo organizado, articulado e estruturado a fim de que assim se possa garantir aos estudantes uma aprendizagem eficiente, com ênfase na leitura/escrita, raciocínio lógico matemático, tendo como referência a educação

socioambiental, relações étnico- raciais e direitos sociais. Outro desafio é o maior envolvimento das famílias no acompanhamento escolar dos seus filhos” (PPP, 2017, p. 15).

O PPP 2017 também indica uma vontade por parte do corpo administrativo em atualizar e repensar as práticas desenvolvidas na escola para proporcionar aos estudantes uma "reflexão crítica" sobre as conjunturas sociais e políticas da comunidade. Porém, o maior desafio desse projeto, se encontra diante do contexto de discussão da função social da escola e do significado das experiências escolares para os que nela participam. As recentes mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, trouxeram uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro do novo modelo de sociedade. É preciso formar sujeitos investigadores, autônomos e gerenciadores de informações, conscientes e participativos na sociedade e não acumuladores de conhecimentos. Nesse sentido, enquanto espaço educativo, a escola vem procurando se vincular ao mundo real, concreto (PPP, 2017, p.19).

Percebe-se que a EMGMD preocupa-se com o papel da escola em "contribuir para a formação de um sujeito reflexivo, criativo, participativo, autônomo, crítico e transformador" (PPP, 2017, p. 20). Nesse sentido, a Rádio Coruja, bem como outros projetos desenvolvidos na escola, auxilia na busca pela efetivação das propostas do PPP 2017. Segundo o documento, “A Rádio Coruja, que junto com o jornal escolar contribui para estruturar a comunicação na escola, dá protagonismo aos alunos e intensifica a interação com as demais disciplinas, ampliando a participação dos educandos na comunidade escolar” (PPP, 2017, p.50), o potencial pedagógico da Rádio Coruja é uma das principais características evocadas pelos professores e pela coordenação. Parte da equipe da escola entende que a elaboração de programas radiofônicos - principalmente escrever e ler roteiros de gravação - ajuda no aprendizado da escrita e da leitura e no engajamento político dos alunos. É possível perceber isso em falas do coordenador, que descreve a melhoria do desempenho escolar de alguns alunos a partir das oficinas de rádio que, segundo ele, ajudam a trabalhar a atenção, a dicção e a leitura”.

Em entrevista, uma das professoras e a diretora da última gestão da escola falam sobre a melhoria no "envolvimento e aprendizagem dos alunos" a partir das atividades na rádio. Em resposta ao questionário, um(a) professor(a) também fala sobre a vontade de desenvolver, no espaço, "projetos voltados para a alfabetização". Em consonância, a perspectiva de que a rádio é uma "extensão da sala de aula" é a que mais aparece nas respostas ao questionário, sendo percebida em 62 das 135 fichas. (GONÇALVES, 2016, p. 66)

Opiniões recorrentes de que a rádio existe “para aprender mais”, “para trazer educação”, “para melhorar a aprendizagem”, levam à percepção de que há uma identificação da rádio com o ensino e a aprendizagem, o que ocorre, em muitos momentos, sob uma perspectiva generalista, sem deixar claro qual é o entendimento sobre esses processos. De forma mais específica, também é comum a associação direta das oficinas com o desenvolvimento de competências da Língua Portuguesa, tal qual percebido nas conversas com professores, em respostas como “para aprender a escrever melhor e a ler”, “para incentivar a ler mais”, “para o desenvolvimento em leitura e interpretação de textos”. Essa impressão corrobora com a proposta inicial da Rádio Coruja, que foi criada pelo ímpeto de uma professora de Língua Portuguesa da EMGMD. E é, também, um dos objetivos apontados pelo professor coordenador ao desenvolver as atividades de rádio. É possível traçar um paralelo com as respostas encontradas por Edgar Patrício (2014) em escolas atendidas pelo Mais Educação, em que a fala mais recorrente entre os professores também é sobre a relação da rádio com a leitura e a escrita. O objetivo de desenvolver a leitura aparece também na escuta dos programas, sendo possível perceber que a maioria deles está sendo gravada a partir de um texto previamente elaborado e lido no momento da locução. Além disso, os programas reiteram a função didático-pedagógica da rádio a partir do desenvolvimento de conteúdos escolares. A rádio se apresenta como um recurso para trabalhar, em outra linguagem, aquilo que poderia ser desenvolvido na sala de aula. Um exemplo é a produção que fala sobre a história do samba, traçando um panorama histórico do ritmo e das suas apropriações. Nesse caso, a rádio é usada como uma metodologia de ensino-aprendizagem.

Há, também, programas com a temática “literatura” que trazem leituras e resumos de livros da biblioteca da escola. Esses programas, enquadrados em nossa análise no gênero educativo, apresentam, de forma dinâmica e criativa, uma prática pedagógica de incentivo ao interesse dos alunos pelas temáticas. Os usos da rádio como instrumento didático-pedagógico ou como uma estratégia para compensação ou melhoria da aprendizagem, dão a entender que essas ações podem ser proveitosas para a escola e para os alunos. No entanto, ao mesmo tempo, corre-se o risco de tornar a Rádio Coruja reduzida a esses usos.

Em uma das visitas à rádio, pudemos presenciar a experiência de uma das turmas do turno da tarde na Rádio Coruja. O grupo do 2º ano do Ensino Fundamental, de alunos com idades em torno dos sete anos, foi levado à rádio pela professora de referência a fim de desenvolver uma atividade diferente, aproveitando os horários disponíveis no espaço. O exercício do dia foi a gravação de um programa. A locução foi feita por alunos escolhidos pela professora e pelo coordenador da rádio a partir de suas habilidades de leitura. Ou seja, foram escolhidos aqueles que liam melhor. Enquanto isso, outros alunos deveriam permanecer sentados assistindo à gravação.

Naquele momento, a rádio reproduziu práticas da sala de aula, como cobranças pelo silêncio e pela atenção e classificações entre aluno bom e aluno ruim. (Gonçalves, 2016, p.69)

Nas visitas, assim como na escuta de programas em que alunos dão depoimentos sobre as oficinas, foi possível notar a visão positiva de que a Rádio Coruja é uma sala de aula diferente. Comentários de que a rádio é “divertida”, “é muito interessante”, “é muito legal”, são frequentes. Nos trabalhos elaborados por alunos da UFMG, pode-se constatar isso em seus questionários respondidos pelos alunos da escola, o que indica que a rádio serve para: “diferenciar no aprendizado dos alunos”, “obter um ensino diferente”, “uma aula diferente e uma forma diferente de ensinar”. Porém, apesar de diferente, a rádio continua sendo reconhecida pela sua função pedagógica, assim como ocorre em outras experiências de Educomunicação. Ao estar condicionada à atividade pedagógica, a rádio é entendida como um espaço de aprendizagem sob a lógica hierarquizada, o que pode comprometer outras possibilidades de inovação. Se por um lado a organização do espaço e o uso dos instrumentos de rádio provocam certo rompimento dessa lógica, a relação professor-aluno tende a permanecer desproporcional, numa reprodução das relações da sala de aula clássica. A manutenção desse status reflete na forma como os alunos entendem o espaço da rádio.

Um grupo de respostas ao questionário demonstra que a participação está condicionada ao professor coordenador. Isto é, há estudantes que entendem que só podem participar da rádio “os alunos que o professor escolher” ou aqueles “com a autorização do professor”, ou que se deve “perguntar ao responsável da rádio”. Outro grupo ressalta o mérito como um dos critérios a ser levado em consideração, apontando que aqueles que tiverem “educação” e não “atrapalharem” são os merecedores de participar das oficinas: “todos os alunos que sabem se comportar”. Um(a) monitor(a) entende que os alunos podem participar “tendo letra bonita e boa leitura”. Em uma das fichas respondida por um(a) aluno(a), o comportamento também é valorizado: ‘sendo bom aluno, pois não adianta vir na rádio para matar aula’. (GONÇALVES, 2016, p.67)

Assim, apesar de ser um espaço diferente, a rádio se mantém como espaço de aprendizado pautado por regras de comportamento hierarquicamente marcadas. Essa visão suscita o entendimento da participação estudantil como dependente da ação do professor e/ou coordenador no sentido do cumprimento das atividades propostas por esses. O estímulo à autonomia, portanto, cara à Educomunicação, não tem espaço suficiente.

Essa visada aparece também em respostas à pergunta “De que forma você acha que os alunos podem participar da rádio?”: “sendo entrevistados”, “colaborando e escutando o professor com muita atenção”, “dando entrevista para algum programa”, “ajudando o coordenador da rádio”, “pedir músicas”, “ouvindo”. Os programas

refletem uma “independência relativa” dos alunos quanto ao modelo da sala de aula. Dos 64 programas mapeados no período mais atual, em 11 o coordenador aparece como entrevistador ou como locutor. Além disso, sabemos, a partir de conversas e visitas à Rádio, que em programas em que o professor não aparece diretamente, a sua participação também se dá na produção de textos para locuções, músicas e vinhetas. A título de exemplo, estão os programas produzidos ao final do semestre, quando se encerram as oficinas de rádio para uma turma.(GONÇALVES, 2016, p.69)

Tudo isso é demonstrado nesse mapeamento feito pelos alunos do Projeto de Extensão da UFMG na escola Glória Marques Diniz. Nele foram escutados oito programas denominados “Nos Bastidores da Rádio Coruja”, os quais se enquadram no formato “depoimentos”. Nesses programas, é o professor coordenador quem entrevista os alunos. As produções são uma forma de preservação da memória das turmas que passaram pela rádio e as falas se aproximam das respostas que obtivemos nos questionários, já citadas acima, em que os alunos falam sobre a forma como eles participam da rádio e porque gostam das oficinas.

Dois programas sinalizam opiniões que nos chamam atenção por não trazerem apenas elogios. Em um deles, alunos criticam a rádio por questões estruturais, demonstrando liberdade na expressão da opinião. Em outro, alunos reclamam do professor coordenador “colocar tudo em cima deles”, relutando às tentativas do professor de promover a emancipação dos alunos. (GONÇALVES, 2016, p.71)

O desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes não são tarefas fáceis nem para o professor nem para os alunos. Essa contradição vivida pelo coordenador, entre permitir a autonomia dos alunos e garantir o aprendizado no ambiente da rádio, também aparece nas análises de Patrício (2014) sobre as escolas vinculadas ao Mais Educação. A manutenção do status quo pode ser, muitas vezes, o caminho mais fácil para ambas as partes. É preciso considerar a autonomia sem romantismo em torno do termo, visão que a coloca na posição de fácil solução dos problemas da sala de aula ou como uma delegação irrestrita do poder de decisão no ambiente educativo. Contudo, qual autonomia se está buscando? Essa discussão está vinculada às questões de autoridade e de relação hierárquica professor-aluno mencionadas anteriormente. Como apontado por Novais (2004), a disciplina é necessária na medida em que essa é entendida pelos próprios alunos como importante para o desenvolvimento de suas ações. Não por meio da imposição ou pela arbitrariedade vazia de sentido, mas como uma forma “de assegurar os limites das vontades individuais e o controle dos impulsos egoístas (...) garantindo assim a ordem, a continuidade e o respeito à vida social” (NOVAIS, 2004, p.20).

Tal reflexão pode ser exemplificada por uma das experiências que tivemos em visita à Rádio Coruja, quando acompanhamos a oficina com uma turma do 9º ano. Naquela ocasião, o professor deixou os alunos livres para criarem um programa à sua escolha e os estudantes sugeriram a produção de um programa de improviso. A ideia consistia em chamar um convidado(a) e entrevistá-lo(a) ao vivo, sem roteiro. O professor, então, sugeriu que eles realizassem um teste entre si, antes de convidar outra pessoa para ser entrevistada. Os alunos dividiram os papéis de entrevistadores e entrevistados entre si e foram para o estúdio testar a proposta. A gravação do programa ocorreu de forma confusa e descoordenada, evidenciando a falta de um planejamento prévio, mesmo com o objetivo de improvisação. Além disso, a pouca intervenção do professor acarretou em manifestações desrespeitosas, preconceituosas e xingamentos entre os próprios alunos. (GONÇALVES, 2016, p.73)

Assim, se por um lado o protagonismo é desejado, isso não substitui o papel de mediação e orientação do(a) professor(a). Para que a autonomia seja de fato consciente e incorporada, o exercício posterior de reflexão sobre as práticas e condutas também é essencial, como demonstra a metodologia do Cala-boca já morreu. Por outro lado, a mediação do(a) professor(a) não pode se confundir como um condicionamento do processo criativo dos alunos, como se apenas aquele(a) pudesse acessar o conhecimento ou tomar as decisões no ambiente educativo.

A partir da possibilidade de reprodução de programas da rádio no intervalo do turno da manhã, no primeiro semestre de 2016, um grupo de alunos passou a ocupar o estúdio de maneira informal. O professor coordenador considera que o uso foi incentivado pela presença de um estudante da EJA, que participa da monitoria na parte da manhã. Segundo o coordenador, os alunos se identificaram com o monitor e, em parceria com ele, passaram a assumir a programação do recreio. O coordenador ainda explica que, apesar de ser o mesmo grupo que frequenta o estúdio na maior parte das vezes, a porta fica aberta para qualquer pessoa que queira participar. Inicialmente, houve entusiasmo em relação à rádio no intervalo, mas a iniciativa ainda é frágil. Foram veiculados programas realizados nas monitorias, sugeridos pelo coordenador, e esporadicamente alguns produzidos pelo grupo interessado. Na maior parte do tempo, a programação é musical. Um mural no pátio foi instalado para que os demais alunos da escola façam sugestões de músicas. Mas o coordenador reconhece que nem sempre o grupo toca as músicas pedidas e acabam por centralizar o poder de escolha. Ainda assim, o professor coordenador entende que essa tem sido uma importante experiência de apropriação do espaço e de exercício da autonomia. Ele mesmo não fica no estúdio e são os próprios alunos responsáveis pelas escolhas e pelas questões técnicas.”(GONÇALVES, 2016, p.74)

Com um caráter de entretenimento e interação, a iniciativa verifica o potencial da rádio em promover o protagonismo e a expressão dos alunos. A transmissão dos programas na hora do recreio é uma iniciativa de êxito na Rádio Pasquale e Rádio Sensação, participantes do educom.rádio. Na EMGMD, é embrionária e necessita uma organização que garanta a continuidade da proposta.

O viés expressivo e interativo da rádio existe na medida em que os alunos a entendem como um espaço de entretenimento. Isso se manifesta em respostas ao questionário feito pelas alunas da extensão aos alunos da escola.

Eu penso que a Rádio Coruja é um lugar bom para se expressar, com grandes ideias e botar pra fora sua criatividade no microfone”, “a Rádio Coruja me dá felicidade, paz e mais amigos”, “é um espaço legal para perder a vergonha”, “seria ótimo se as pessoas tímidas participassem, pois talvez aqui a pessoa iria se expressar mais”, “para nos soltarmos e nos expressarmos mais”, “eu penso que a Rádio Coruja ajuda nós a nos desenvolver, perder a vergonha e é muito divertida. (GONÇALVES, 2016, p.76)

Também no convívio com as oficinas de rádio, percebe-se que o ambiente possibilita essa interação lúdica e divertida entre os estudantes. Os alunos vão até o estúdio para ensaiar e gravar músicas que gostam de cantar. Em outro momento, um aluno foi até a rádio para pegar emprestado o violão e tocá-lo na hora do recreio. Compreende-se que a rádio, junto com o projeto Coral Canta Cantos, ajuda a incentivar a musicalidade como forma de expressão, possibilitando a apropriação criativa do espaço.

No questionário, um(a) aluno(a) fala sobre o desejo de que a rádio “ficasse mundialmente conhecida se montasse uma banda e um grupo de coreografia que tantos meninas e meninos pudessem participar e até mesmo os funcionários”. Aproveitando essa potencialidade, no segundo semestre de 2015, uma professora de Inglês da escola buscou a rádio para desenvolver uma atividade complementar às suas aulas. Uma música em inglês estava sendo trabalhada em classe e, a partir do interesse dos alunos, a educadora levou-os ao estúdio para gravar o que ensaiavam. Segundo ela, essa experiência foi muito positiva por conseguir promover o “engajamento dos alunos”. Isso ocorreu apenas uma vez, mas ela confirma um posicionamento positivo em relação à atividade na rádio e explica que a regularidade não é possível pela necessidade do cumprimento do conteúdo em sala de aula.” (GONÇALVES, 2016, p.78)

O contato dos estudantes com o rádio também se dá enquanto um veículo de comunicação propriamente dito. Nas oficinas, discussões entre os alunos e o professor coordenador proporcionam a compreensão dos processos de produção da mídia, o que aponta para um possível desenvolvimento de uma percepção crítica dos meios de comunicação. Além disso, as oficinas permitem o contato com recursos tecnológicos, o que por si só é instigante e animador. Em conversas com alunos na escola e em alguns programas em que eles falam sobre a participação na Rádio Coruja, observa-se que a experiência com a tecnologia é ressaltada e contribui para a percepção positiva do espaço. Por outro lado, assim como a preocupação dos jovens do CUCO, vê-se que aqui também corre-se o risco de uma redução ao

viés técnico. Ao se perguntar para estudantes do 8º ano o que eles mais gostam da Rádio Coruja, escuta-se: "aprender informática", "mexer no computador", "aprender a gravar". Também entre os alunos do 5º ano tem-se resposta de que a rádio era interessante porque "escreve no computador".

O gênero jornalístico é o mais recorrente nos programas mapeados, totalizando 48, em formatos como: nota; reportagem; crônica; entrevista; boletim; programa. Os recursos utilizados pelos alunos se concentram principalmente em trilhas sonoras para backgrounds, vinhetas e locuções. De forma geral, há momentos em que a dedicação está prioritariamente na forma e menos no conteúdo, no processo ou na criatividade. Isto não quer dizer uma experimentação de formatos em detrimento da mensagem ou tema, mas indica uma reprodução de um modelo de produção que parece ser buscado como resultado das oficinas. As produções demonstram certa padronização do próprio processo, ainda que os formatos variem. Os programas muitas vezes são produzidos com temas indicados pelo professor e a atenção volta-se especialmente à boa leitura e às questões técnicas de como usar os aparelhos ou realizar uma edição de qualidade.

Ampliando o panorama para outros públicos da EMGMD, destaca-se que ter a Rádio Coruja como espaço, reconhecidamente, dos professores e dos funcionários é um dos principais desafios apontados pelo coordenador. Não há, entre esses públicos, a apropriação efetiva da rádio. Muitos desses sequer a conhecem ou sabem sobre os trabalhos desenvolvidos no espaço. Essa questão aparece na fala da diretora da última gestão da escola, que afirma haver "pouco envolvimento dos professores", como também na fala de dois educadores que afirmam não participar por "falta de tempo". A resistência dos professores a desenvolver atividades na rádio parece ser um importante ponto de atenção, sendo percebida também nas experiências da Rádio Sensação e das escolas participantes do Mais Educação, como apontado por Patrício (2015).

Por outro lado, professores reivindicam maior aproveitamento do espaço, dizendo que "gostaria de aprender a gravar um programa" e que "a rádio podia ser mais explorada pelo grupo de professores".

Quanto à resposta dos funcionários, as cinco fichas indicam o não conhecimento ou, em um caso, conhecimento equivocado sobre a história da rádio, mas eles também reivindicam maior participação. O mapeamento dos programas também aponta para o baixo envolvimento desses públicos. No total, há 20 participações de educadores nos programas mapeados, sendo que em oito ocasiões aparecem como entrevistados e nas demais como coordenação ou orientação. Funcionários não aparecem como produção ou orientação em nenhum momento. Há participações pontuais como entrevistados, por exemplo, em um programa em que as cozinheiras da escola falam

sobre o trabalho, a alimentação e o comportamento dos alunos durante a merenda. (GONÇALVES, 2016, p.81)

A partir do diagnóstico investigado e das entrevistas realizadas com os professores idealizadores e implementadores do Projeto de Extensão e da Rádio Coruja, fica claro que essa experiência desenvolver a alteridade e o encontro com o outro. Isso se dar através dos inúmeros mecanismos de produção da prática cidadã e busca de expandir nos alunos, sejam os da Federal ou os da EMGMD, uma consciência política diante de si e da vida como um todo.

Outro ponto visualizado é o de que muitas vezes as políticas públicas e o imaginário social apresentam entraves para a aproximação dos campos da Educação e da Comunicação, uma vez que aproximá-los significa romper com hierarquias solidificadas ao longo da história, o que, em suma, configura-se como um reordenamento das relações de poder no ambiente educativo. A prática não é e nem pretende ser fácil, uma vez que não é possível definir um modelo único aplicável a diferentes realidades. A Rádio Coruja, avaliada por suas particularidades, apresenta desafios específicos, bem como carrega questões gerais do próprio campo. Percebe-se também que a Rádio Coruja apresenta potencial para desenvolver diferentes áreas de intervenção apresentadas por Soares (2014). Porém, focar em algumas delas pode ser importante para garantir a efetivação das ações, e, posteriormente, pensar a ampliação de outras áreas. Nesse sentido, a Rádio Coruja caminha para "Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas", bem como para a "Produção Midiática", "Expressão Comunicativa pelas Artes" e "Pedagogia da Comunicação".

Importante lembrar o método Cassete-Foro desenvolvido por Kaplún (GONÇALVES, 2016), mencionado no capítulo três, é inspirador para se pensar a importância dos conteúdos e das linguagens que fazem parte do cotidiano dos participantes da rádio. Ele revela-nos que é somente partindo dos interesses e da realidade desse grupo, que se é possível pensar num processo educativo dialógico e transformador. Além disso, se no tempo de Kaplún, a fita cassete era um dispositivo utilizado para mediar a troca de saberes e a discussão de temáticas pertinentes às comunidades às quais se destinavam, hoje pode-se pensar nas possibilidades dos novos dispositivos de comunicação, que fazem parte do cotidiano dos integrantes da comunidade escolar, tais como as redes sociais. Fazer uso desses dispositivos pode contribuir para fomentar discussões e promover processos dialógicos. Isso tudo é um processo de alteridade integrado com práticas políticas, de relações com o outro. A partir dos objetivos centrais da Rádio Coruja apresentados no diagnóstico, entende-se que a

rádio pode contribuir para o contexto da EMGMD para além da sua função pedagógica, vinculada à lógica da sala de aula.

A Rádio Coruja promover é veículo de comunicação da escola. Possui um planeamento e uma organização coletivos, e uma grade de programação, a partir dos esforços e trocas dos públicos envolvidos. O PPP (2016) sustenta essas questões apresentadas, apontando o papel comunicativo da rádio e suas contribuições para a formação de alunos engajados, autônomos e críticos. Enquanto um veículo de comunicação da escola, a Rádio Coruja explora habilidades dos alunos, bem como proporciona de fato o exercício da leitura crítica e visão política dos espaços escolares. Política como meio de transformação da realidade, atuação realizada no cotidiano da comunidade escolar. A autonomia dos sujeitos inseridos no processo se torna propulsora do resgate de uma dignidade perdida por causa das circunstâncias de mazelas sociais vivenciadas pelos personagens da comunidade. Quanto a essa última, as experiências das rádios Sensação e Pasquale apresentadas anteriormente, mostram que à medida que há uma participação autoconvocada (o que não significa que não possa ser estimulada por outros), os alunos se apropriam dos recursos disponíveis e até retornam para a escola para continuar mantendo o projeto. Isso demonstra que a autonomia vem acompanhada de responsabilidade e de motivação. Para tanto, a capacitação - técnica e simbólica - de multiplicadores é essencial, o que deve ser parte de um planeamento extraclasse que encoraje a emancipação desses estudantes ou de outros públicos interessados, além das oficinas de rádio. Dessa forma, como apontado por Novais (2004), o professor é um importante agente mediador. A experiência demonstra isso sendo realizado na escola de forma sistemática.

O uso contínuo da rádio estimula mais públicos a se envolverem com ela e, portanto, forma um grupo ainda maior de multiplicadores. Isto vem garantindo a possibilidade de despersonalização da Rádio Coruja em seu coordenador, dividindo as responsabilidades e os resultados. Afinal, a rádio pertence à escola e precisa ser incorporada por aqueles que a frequentam. A experiência da Rádio Pasquale evidencia que esse tende a ser um processo gradual, em que as obrigações são delegadas aos poucos até atingirem a participação e a autonomia desejadas. Sabemos que não se trata de um modelo a ser copiado, mas a experiência desse outro projeto demonstra que é possível, embora o caminho não seja simples ou mesmo veloz. O professor Sérgio pensa na importância da escuta dos programas pela comunidade escolar como forma de incentivo aos alunos. Como trazido pelo Cala boca já morreu, o exercício de escuta é importante para a auto percepção. Se a produção não é ouvida, ou o é esporadicamente, dificilmente isso ocorre. Por isso, além da proposta de

programação contínua nos intervalos, a garantia do acesso à Internet para a postagem periódica dos programas é essencial para que essa ação não fique a cargo somente do professor coordenador. As redes sociais, inclusive, são favoráveis ao convite à escuta para a comunidade, ampliando a visibilidade da Rádio Coruja. Nesse caso, o acesso à Internet por aqueles que participam efetivamente da rádio também é fundamental.

Ampliar as possibilidades do trabalho de rádio permite que alunos com diferentes habilidades e interesses possam se engajar com as atividades do espaço. Logo, nem todos os alunos precisam se interessar em gravar um programa de rádio, mas podem querer operar equipamentos, divulgar a rádio na escola e/ou nas redes sociais, organizar eventos de exibição de programas, sugerir pautas, realizar apuração, entre outros. Todas essas questões estão, em alguma medida, relacionadas à institucionalização da Rádio Coruja.

E esse caminho tem sido idealizado e buscado pelos operadores do projeto. Além disso, o apoio fundamental da comunicação entre pais, professores, funcionários e alunos para promover a articulação entre esses públicos no processo de apoderamento da rádio está se tornando algo vivo na experiência do dia a dia da comunidade. A diretoria tem tido papel essencial para a legitimação e a incorporação da Rádio Coruja no cotidiano escolar. Para tanto, é importante que ela se envolva com o planejamento do espaço, criando e estimulando formas de incorporação das atividades pelos professores e funcionários. Isso inclui a busca conjunta por alternativas que solucionem os obstáculos trazidos pelo corpo docente, como a questão do tempo para o desenvolvimento de atividades que fogem do currículo tradicional. Em suma, a Rádio Coruja é um processo de reconhecimento da importância do Espaço Coruja de Educomunicação enquanto um projeto de transformação da educação e da promoção do direito à comunicação e prática de ações políticas que desenvolvem a integração da prática da cidadania com a garantia dos Direitos Humanos.

3.3.Travessia para a alteridade na fala de educadores

Uma escola pode ser considerada como laboratório de conhecimento, convergindo à construção democrática da educação formal para outros campos. Essas estratégias de conhecimento podem traduzir-se no mundo fora da escola.

Um bairro não pode ignorar uma escola que se pretende espaço/aprendizagem. O bairro não é apenas espaço de trânsito e sim um espaço de experiência e criação de identidade.

O que acontece? Quais vivências seriam experimentadas para se constituir sujeitos, que complementam o ensino da escola com aprendizados diversificados?

Há que se construir uma pedagogia crítica, permitindo às vozes da escola repercutirem no tecido social. Escola e bairro integram experiências, conhecimentos, disciplinas. Representam lugares de relação e construção de cidadania. A textura social que envolve uma comunidade, no bairro, pode interpelar o espaço escolar e transformá-lo numa assembleia de discussão de direitos e deveres, formando alunos-cidadãos.

Nesse sentido, a travessia para a alteridade será apreendida através do discurso de professores, cada um a seu modo, integrantes do Projeto de Rádio Educativo na Escola Municipal Glória Marques Diniz.

Os três professores são: Fábio Martins, idealizador do Projeto de Extensão de Rádio Educativo e que fez sua implantação na Escola Glória Marques Diniz, no município de Contagem, Minas Gerais. Delfim Afonso Junior, atual coordenador do Projeto de Extensão de Rádio Educativo. Esses dois professores pertencem à UFMG e atuam no Departamento de Comunicação Social. O professor Sérgio Donizeti que pertence à Rede Municipal de Ensino de Contagem e é o coordenador do Espaço Coruja de Educomunicação, onde funciona o Projeto de rádio, a Rádio Coruja e o jornal Corujão.

Pretende-se narrar a atuação desses três professores em suas respectivas funções no Projeto de Extensão de Rádio Educativo e em sua aplicação na Escola Glória Marques Diniz. A primeira fala será do Professor Fábio Martins que leciona a disciplina de Rádio na UFMG. Na fase atual, Martins oferece a disciplina Laboratório de Rádio Educativo para alunos da UFMG. Segundo Fábio, “tudo começou em 2003, quando a professora Rosane Moreira Magalhães, que integrava a Rede de Ensino de Contagem, na Escola Glória Marques Diniz, pretendeu criar uma maneira diferente de lecionar a língua portuguesa”. Foi planejada, a seu pedido e com sua participação, uma incursão no ensino/aprendizagem através do rádio. A proposta do projeto foi submetida à Câmara Departamental do Departamento de Comunicação Social que a aprovou, designando o Professor Fábio para sua coordenação.

A seguir, a Pró-Reitoria de Extensão acatou o projeto, aprovando a concessão de duas bolsas para estudantes estagiários. Segundo a Professora Rosane, “o Projeto de Extensão de Rádio Educativo preocupava-se com a forma como as aulas de língua portuguesa estavam sendo ministradas na escola. Eram aulas pautadas no ensino da gramática tradicional, tendo como referência autores já superados. À época da implantação do Projeto de Rádio Educativo já havia, na escola Glória Marques Diniz, ainda que de forma tímida, uma discussão acerca dos gêneros textuais e letramento. Embasados nessa linha de ensino, estruturou-se uma

programação no Projeto a partir dos gêneros radiofônicos”. Para Rosane, os alunos, ao produzirem seus textos, tomariam conhecimento da forma de construir cada um deles de acordo com um propósito. “Tinha-se como meta formar alunos produtores e leitores de textos capazes de fazer uso adequado deles, ou seja, ao produzir uma notícia, por exemplo, os alunos aprendiam a escrevê-la, construí-la e interpretá-la”. Quando necessário, no seu cotidiano, aprenderiam acessar outras notícias e lê-las de forma adequada. Além de tudo, destaca a professora Rosane, “levava-se em conta a importância da autoria e do protagonismo na escola”. Se o aluno quisesse, por exemplo, “acionar um jornal para fazer uma denúncia acerca de algo que acontecia em seu bairro, ele era instruído sobre como e o que deveria fazer”. Outro fator que levava em consideração era a importância de se ler sempre criticamente. “Quem é o autor da notícia, qual o meio a produziu, quais os interesses de quem a produziu”? Por fim, nossa preocupação era “formar um produtor/leitor de textos eficiente, capaz de atuar no meio em que vivia. O que se pretendia é que o rádio fosse instrumento para a criação de valores”, conclui a professora.

Aprovado o Projeto pela Direção da Escola Glória Marques Diniz, ele é levado pela Diretora e Professora Cristina Gomes à Secretaria Municipal de Educação de Contagem que autoriza a construção de uma casa dentro do terreno da escola, para abrigar o Projeto. No início da implantação, a situação era precária. Os alunos da UFMG que estudavam rádio educativo ajudavam no treinamento dos estudantes da Escola Glória Marques Diniz. As aulas eram acompanhadas pelo Professor Fábio Martins, pela Professora Rosane Moreira Magalhães e pela professora das classes escolhidas. Isso durante pouco tempo, pois, posteriormente, o número de alunos de cada turma foi reduzido para 20 participantes. Segundo o professor Martins, “os programas eram gravados na escola e levados para a UFMG onde, no estúdio do Departamento de Comunicação Social, eram editados pelo sonoplasta Gilberto Correa. Este foi o primeiro passo na implementação”.

O conteúdo das aulas era programado tendo em vista alguns princípios que ajudavam na formação e na educação dos alunos. Ensinavam-se aos estudantes as normas básicas de comportamento: maneira de tratar e se dirigir ao colega, respeito ao outro, respeito às diferenças entre colegas, na família e na comunidade, acatamento e respeito para com os professores. Vale lembrar que o universo do aluno é problemático: vive num contexto de pobreza, violência e desamparo social. As famílias são fragmentadas e cheias de conflitos. Segundo o Professor Fábio, “a equipe do Rádio Educativo esforçava-se para sensibilizar e envolver essas famílias e a comunidade”. Nesse sentido foram lançadas as primeiras sementes de contato, visitas, palestras e entrevistas dentro das limitações da equipe que era pequena,

atuando em uma grande comunidade. Anos depois dessa atuação difícil e precária, a experiência deu seus primeiros resultados. A prefeitura de Contagem concluiu a construção do pequeno prédio no terreno da Escola. O professor Sérgio Donizeti assumiu a coordenação do Espaço. Fez um estatuto para implantar nele a Rádio Coruja, o estúdio, a sala de aula de rádio. Lá se instalou o Espaço Coruja de Educomunicação. Criado pelo Professor Sérgio Donizeti, o Espaço Coruja envolvia cada vez mais os alunos e a comunidade, tudo isso pela criatividade e entusiasmo do Professor Sérgio Donizeti.

Para o Professor Martins, uma ideia nova costuma causar certa resistência. Rompidas as barreiras, o Rádio Educativo agora integrava o currículo da escola. Sua carga horária e suas turmas foram gradativamente implantadas. Os alunos eram selecionados por interesse de fazer rádio. O rádio teve seus horários garantidos na escola. A comunidade e os pais dos alunos foram envolvidos por Sérgio no trabalho. “O Professor acreditou no rádio como instrumento de formação de valores para a cidadania”.

A divulgação era feita por um sistema de som com alto-falantes instalados no pátio da escola, funcionando durante o recreio. Mais tarde, foram criadas outras formas de emissão: dentro das salas, na comunidade através de visitas periódicas. Os pais dos alunos autorizavam seus filhos a participar do rádio educativo. Era incentivada a participação das famílias em audições na escola. O Espaço Coruja de Educomunicação cresceu em reconhecimento pela comunidade.

Sérgio Donizeti (entrevista) “viu no rádio um instrumento de formação cada vez mais eficiente”.

Hoje, para Martins (entrevista), “a presença da UFMG objetiva apoiar a escola nessa iniciativa”. Para isso, estabelece todo semestre visitas técnicas dos alunos de Laboratório de Rádio Educativo ao Espaço Coruja de Educomunicação. Recebem também as visitas de interação dos alunos da Escola Glória Marques Diniz. “Trocamos experiências do fazer radiofônico, incentivando-se a formação de valores e o exercício da cidadania”.

Através dessa interação são percebidos resultados eficazes na melhoria do comportamento dos alunos. Eles se sentem valorizados, agem como sujeitos capazes de escolhas e decisões. Aprendem o respeito às diferenças, tornam-se empreendedores. “O rádio apaixona os alunos. Descobrem a satisfação de fazer programas e gravá-los. São verdadeiras equipes mirins de comunicação. Querem mostrar sua produção de programas, ouvir suas vozes. Existe neles um entusiasmo contagiante”.

Em programações radiofônicas são desenvolvidos temas como ecologia, direitos humanos, formas de convivência. Os alunos tomam consciência da necessidade de lutar

contra preconceitos, com a aprendizagem dos princípios de solidariedade entre as pessoas com as quais convivem.

O Projeto de Extensão de Rádio Educativo formalizou-se através da tríade em que se baseia: Laboratório de Rádio Educativo que é uma disciplina do Curso de Comunicação; edição do periódico Rádio em Revista, já em sua 12ª edição impressa financiada pela UFMG. Seu editor é o Professor Fábio Martins e o subeditor, o Professor Delfim Afonso Júnior. E, finalmente, a existência do intercâmbio entre a UFMG – Departamento de Comunicação Social e a Escola Glória Marques Diniz.

O Professor Delfim Afonso Júnior pertence ao corpo docente da UFMG, atuando no Departamento de Comunicação Social. Atualmente é o coordenador do Projeto de Extensão de Rádio Educativo. Assumiu a função em 2015 a convite do Professor Fábio Martins. Delfim afirma que “vinha de uma trajetória mais longínqua, nessas confluências da comunicação com a educação. Trabalhava em televisão educativa”. Ao longo do tempo, o seu vínculo com a comunicação deu-se no magistério e como profissional de televisão. Chegou a implementar projeto assemelhado a esse do rádio, através de oficinas de vídeo em escolas ligadas à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. O projeto encerrou-se por injunções da vida acadêmica em 2001/2002. Diz o professor que “o seu processo de doutoramento foi levando-o à comunicação e educação. Mas do ponto de vista econômico, não foi possível prosseguir”. Assim, o professor transforma seu projeto de pesquisa acolhendo outra temática.

“O convite do Professor Fábio é como uma espécie de retomada de outros momentos da minha trajetória. As coisas às vezes ficam paralisadas e fragmentadas em função da vida acadêmica”, lembra o Professor Delfim (entrevista).

Para o entrevistado “os meios de comunicação têm um impacto forte na vida das pessoas na sociedade contemporânea”. Isso faz com que, desde o ensino fundamental, em todas as redes de ensino, “se crie a oportunidade de se desenvolverem projetos em que a discussão da tecnologia e da linguagem dos meios de comunicação possa trabalhar conteúdos didáticos e da vida da comunidade no entorno da escola”.

“Com Roquete Pinto, o rádio, em seu início, volta-se para a educação, tendo em vista um Projeto de nação”, lembra Delfim (entrevista). “É um potencial vivo, usado por Vargas como estratégia de governo. O rádio é mais do que um simples entretenimento”.

“O Projeto de Extensão de Rádio Educativo tem uma história. Vai fazer 15 anos em 2018. Foi uma luta difícil”, ressalta o Professor Delfim e adverte “cada governo que muda nem sempre compreende a importância de um projeto como este. Sou uma pessoa extremamente ciosa de que, quando se engaja em um projeto que vem caminhando, é preciso

entender sua história. Foi o que fiz”. Por isso mesmo o que vinha sendo realizado, continuará. Atualmente, “temos uma publicação que é a Rádio em Revista, temos o Laboratório de Rádio Educativo, atividade docente que o Professor Fábio desenvolve. E temos a interação do Projeto com a Escola Municipal Glória Marques Diniz, auxiliando o trabalho do Professor Sérgio Donizeti”.

O Professor Delfim lembra o intercâmbio que pretende intensificar entre os alunos universitários e do ensino fundamental. É uma proposta nova da Pró-Reitoria de Extensão que concede bolsas para que universitários participem da ampliação de seus estudos. Entre os sete projetos selecionados está o rádio. Nos meses de setembro e dezembro de 2016, iniciou-se na escola e seu entorno a coleta de testemunhos, utilizando-se gravações através de celulares. Trata-se de oportunidade de verificar e continuar o trabalho implantado anteriormente. “Alunos colhem dos moradores mais antigos sua experiência de morar no bairro. O objetivo é conhecer e compreender, de modo mais profundo, o cotidiano desses habitantes e a realidade de suas vidas”. Os alunos da Escola Municipal Glória Marques Diniz ajudam nessa tarefa, que prosseguirá no segundo semestre de 2017 e no ano de 2018. Retomar a execução dos trabalhos anteriormente iniciados. “Intensifica-se a coleta de depoimentos, de testemunhos dando voz aos moradores do bairro”. (DELFIM, entrevista)

O Projeto pretende ofertar a um universo de 1.100 alunos a oportunidade de maior visibilidade, salientando a convivência da comunidade, sua luta pela cidadania e pelos direitos humanos.

Encontra-se aí uma variedade de público: 800 pessoas da comunidade poderão interagir nos movimentos do bairro, envolvendo-se com os interesses da Escola Municipal Glória Marques Diniz. “Há interfaces interessantes em que as famílias são chamadas a interagir, integrando-se à educação de crianças e adolescentes. Pretende-se dar voz à comunidade fora da escola, reforçando-se a realização de encontros e reuniões familiares”.

Neste sentido, o Professor Delfim empenha-se em um processo de conhecer o bairro, suas pessoas, suas histórias e as possibilidades de intensificar o relacionamento escola/comunidade.

O Projeto de Extensão de Rádio Educativo não sofrerá interrupção. Poderá fazer de adolescentes sujeitos de sua própria história, dando voz aos alunos através das aulas de diferentes conteúdos. Para o Professor Delfim, o Professor Sérgio Donizeti, “ao oferecer seus conhecimentos musicais na preparação do Coral Canta Cantos, colabora de maneira exemplar para a diversificação das atividades do Espaço Coruja de Educomunicação”.

O entrevistado ressalta que “o rádio é um recurso didático no ensino fundamental”. Espera que outros professores da escola possam reconhecer sua eficácia como instrumento auxiliar de letramento. “A questão didático/pedagógica deveria ser melhor equacionada dentro de um projeto desses, tendo em vista as mídias digitais. É de suma importância a discussão permanente da necessidade de políticas públicas para a educação”.

O trabalho do Professor Sérgio Donizeti tem início no rádio educativo em 2008 quando é finalizada a construção do prédio. Ele foi designado coordenador das atividades do que seria o futuro Espaço Coruja de Educomunicação, em 2011. Sérgio inicia suas tarefas dentro de um ambiente de ensino regular. Nem todos os seus colegas estavam abertos a essa proposta alternativa de educação. Em virtude disso, o professor busca aliados. Em 2012, ele quase desanimou “por causa dessa solidão pedagógica”. Neste momento de crise, seus amigos foram fundamentais, dentre eles o Professor Fábio, fundador do Projeto. Nas conversas com a Professora Rosane Moreira Magalhães, também fundadora do Projeto e com outras pessoas interessadas, Sérgio se entusiasmou e não tomou decisões precipitadas. Criou um Conselho e um Estatuto para o espaço, que se chamou Espaço Coruja de Educomunicação. Ali se implantaram o rádio, o jornal Corujão e uma experiência com o canto coral com as crianças que permaneciam na escola em virtude do Programa Mais Educação. O coral recebeu o nome de Coral Canta Cantos. Os ensaios davam-se no Espaço, no horário das 12 às 13 horas. “Estavam plantadas as sementes do Espaço Coruja de Educomunicação”. Definiu-se que aquela sala, naquele prédio construído para o estúdio de rádio, não seria um espaço para reunião pedagógica ou outra finalidade. “Seria o espaço para as três oficinas: o estúdio de rádio, o jornal impresso Corujão e, a partir de 2012, o coral Canta Cantos”. Sérgio permaneceu durante seis anos coordenando o espaço em sua primeira fase. Constatou que “o prédio, o espaço e sua finalidade passaram a constituir parte da identidade da escola. O espaço, da maneira com que foi criado, ajuda a definir que escola é aquela”. Os alunos afirmam, quando perguntados, que os espaços da escola de que mais gostam são a quadra de esportes, um outro diz que é o pátio, mas a maioria afirma sua preferência pelo Espaço Coruja de Educomunicação. Por ser um espaço diferenciado, com estética diferenciada, ele é mais acolhedor, mais confortável. Há violão, fotos na parede, cortinas e o estúdio que é apreciado por todos. Por causa desses elementos de acolhimento e de atividades interessantes, “os alunos sentem-se em um lugar que faz parte de sua vida na escola. Por isto mesmo, o espaço ajuda a definir a identidade da escola hoje”.

O Professor Sérgio chegou à escola em 2007. Tomou conhecimento da existência da oficina de rádio em 2008. O prédio ainda estava sendo construído e ele não tinha ainda acesso

às informações sobre o espaço. O Professor Fábio falou-lhe sobre essa conquista, concluída em 2008.

O contato do entrevistado vai se dar quando se pretendeu transformar o prédio em Ponto de Cultura da Prefeitura de Contagem. Sérgio, convidado, começou a participar de várias reuniões na Prefeitura com esse objetivo. Passados três anos de uma série de reuniões, “isso acabou não dando em nada”. Não foi criado o Ponto de Cultura.

Na coordenação do Espaço, Sérgio continuou durante seis anos. “As aulas aí eram compartilhadas com o professor de Educação Física e , depois, com a de Artes. Tínhamos 15 alunos. Em um semestre, os alunos faziam aulas de artes e, no outro, oficina de rádio”. (Sérgio, entrevista) Nessa fase, Sérgio lecionava aula de Ensino Religioso em um horário e, em outro, desenvolvia as oficinas. A Prefeitura pagava-lhe 22 horas e 30 minutos para desenvolver o trabalho das oficinas. Em 2012, a Prefeitura aceitou que o Professor deixasse as aulas de Ensino Religioso e assumisse 40 horas no Espaço Coruja. Passou a dar aulas também para as turmas dos pequenos alunos que eram levados pelos professores para o estúdio e a sala no Espaço Coruja. Cria o coral dos pequeninos – Canta Cantos. “Então tínhamos treze turmas passando pelas oficinas com uma média de 13 alunos, cada turma. Pude desenvolver melhor os temas que envolviam o rádio. Desenvolvia as técnicas radiofônicas e a autonomia dos meninos”, afirma o Professor Sérgio. Mas o professor diz que “nunca me preocupava com os resultados, mas com o processo em si. E assim eu percebi que havia uma formação de valores e de mudanças no comportamento dos alunos”. Donizeti ressalta que “no rádio eu conseguia trabalhar tanto com os chamados bons alunos quanto com os que têm maiores dificuldades pedagógicas”. (SÉRGIO, entrevista) No jornal impresso, o Professor “acha mais difícil trabalhar com esses alunos. No rádio é possível”. E justifica: “percebo dificuldades e os coloco para trabalhar na mesa de som, ligar ou desligar equipamentos. Isso lhes dá sentido de pertença”.

Em 2017, muda-se o governo municipal. O professor Sérgio Donizeti luta para que o rádio não saia da grade curricular. A escola não pode perder sua identidade com o rádio educativo, com o Espaço Coruja de Educomunicação. Alunos mobilizam-se por conta própria: dão um abraço simbólico na rádio, alunos e pais fazem abaixo-assinado à Prefeitura. Uma aluna que participava do jornal Corujão vai à Assembleia Legislativa reivindicar o direito ao Espaço, criado para eles. “Procuro criar uma ação dialógica para que se instituem relações entre sujeitos: o professor apenas conduz; o processo acontece”, diz o Professor Sérgio.

“Seria interessante transformar em lei a existência do espaço. É um sonho. Mas a iniciativa deve partir da direção da escola”, segundo Sérgio.

A UFMG permanece na escola entre 2003 e 2008. Mas entre 2008 e 2011, estabelece apenas um intercâmbio. A partir de 2008, a UFMG retira-se do Projeto oficialmente e estabelece apenas contatos entre a Escola Municipal Glória Marques Diniz ,trocando experiências do fazer radiofônico e visitas técnicas. No final de 2015 , entra o Professor Delfim a convite de Fábio Martins, com a aprovação da Câmara Departamental do Curso de Comunicação para coordenar o Projeto de Extensão de Rádio Educativo. E em 2016, o Professor Delfim propõe mais encontros de seus alunos na Escola Municipal Glória Marques Diniz. Intensifica o trabalho e, a seu pedido, “o Diretor da Fafich, da UFMG, envia carta à direção da Escola Glória marques Diniz, salientando a importância da atuação do Rádio Educativo na Escola Municipal Glória Marques Diniz”.

Tendo em vista essas experiências descritas acima, o capítulo que se segue vem fazer uma ponte entre a prática dos Direitos Humanos/ cidadania com os alguns paralelos desses conceitos com a educação e ambiente escolar gerando o olhar sob a alteridade.

4. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: UMA PERSPECTIVA DA ALTERIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo revela a relação existente na prática desenvolvida pelo projeto de extensão da UFMG e da Educomunicação com a perspectiva da presença do outro e sua condição de sujeito circunscrevendo a problemática dos direitos humanos e da cidadania.

Ao se falar em direitos o campo se abre para se pensar a construção da cidadania. No caso do presente trabalho tem-se como pressuposto o cotidiano escolar no processo de ensino-aprendizagem. Agora, pretende-se justificar como os Direitos Humanos, a prática da Cidadania e a Alteridade caminham juntos. E analisar esses conceitos presentes na metodologia da Educomunicação e no processo de ensino-aprendizagem que utilizou o rádio como instrumentalizador de uma educação para a alteridade.

A pesquisa se desenvolveu através do projeto de extensão de Rádio Educativo da UFMG, realizado na Escola Municipal Glória Marques Diniz, na cidade de Contagem, Minas Gerais, a qual revelou a carência do exercício da cidadania e garantia dos direitos humanos na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte.

A relevância do estudo perfez três razões. A primeira referiu-se à contextualização e entendimento das categorias analíticas da alteridade que perpassam a escola, a educação. O segundo momento se encontrou na estrutura da história dos Direitos Humanos na educação que é capaz de garantir o respeito à dignidade humana. E o terceiro tempo desse modo de pensar perpassou perceber a linha tênue entre cidadania e escola na perspectiva de transformação da realidade social através da educação para a cidadania e ações políticas praticadas a partir de um espaço educativo que amplia a consciência crítica de comunidade educativa.

Isto posto, cabe indagar: qual a relação entre a alteridade e subjetividade em Lévinas e suas implicações sobre a educação, e também, pensar a, gênese dos direitos humanos e seus desdobramentos na formação da cidadania, como exercício político?

4.1.Alteridade e Educação

A modernidade fundamentou um saber racional-científico-experimental. Nele a teoria da contemplação da ordem do universo deixa de ser a raiz da epistemologia e surge a valorização da mediação cognitiva do ser humano e sua intervenção no mundo. Isso

possibilitou o domínio dos processos sociais e naturais. A educação passou a convergir para a construção de processos de ensino e aprendizagem que coincidem com a submissão da natureza aos fins estabelecidos pelo razão humana. Há uma imposição de sujeitos sobre os outros. A correlação sujeito objeto é de assimetria.

Segundo Marcos Alexandre Alves, “o projeto fundamental para a vida humana, elaborado pela filosofia e pedagogia moderna, é ampliar indefinidamente a capacidade de domínio técnico do ser humano sobre a natureza e a sociedade.” (ALVES, 2011, p.96) A partir disso o mundo deixa de ser um local para a contemplação e passa a ser resultado de um processo da própria razão e ação humana.

A educação tem procurado repensar a estrutura e a finalidade do conhecimento científico e de seu significado para a vida do planeta. Há uma nova racionalidade ética enquanto acolhimento do Outro. A modernidade, como um todo, pensou a razão como uma subjetividade que é fonte de determinação do outro de si. A subjetividade é a fonte de todo o sentido e ela se determina e põe a si mesma na medida em que determina o Outro e exerce seu domínio sobre ele. A alteridade se revela sempre a partir da subjetividade. O pensamento contemporâneo, e de modo especial Lévinas, tem feito a tentativa de pensar a educação – enquanto constituição da subjetividade humana, a partir de uma outra matriz: não mais a partir da consciência inteligível, mas da ética enquanto acolhimento e respeito para com a Alteridade.

Na dimensão ético-crítico de construção do saber, a sociabilidade se produz não por meio de uma subjetividade manipuladora, ou seja, ela não poderá valer-se apenas da estrutura do conhecimento, a qual vigoraria como transcendência na imanência.

Assim, o ato de educar dentro dessa dimensão necessita da alteridade e da concepção de diversidade. Esses caminhos podem se resumir ao buscar a humanidade no sujeito. No desenvolvimento de valores éticos é que se apoia a manutenção do corpo social e da ação política educativa.

Não é uma simples formação moral que dará conta das adversidades, poupando-nos do risco da ocorrência do mal. No entanto, teremos de enfatizar uma formação que possibilite a ação justa e ética a partir da adversidade. Nesse caso, o conhecimento de si, enquanto humanidade, passa a fundamentar a formação humana (...) Ao falarmos em educação ética somos forçados a compreender que o processo de apropriação da própria humanidade é um processo de aquisição, ela não pode ser ensinada, mas pode ser aprendida. (GUEIROS, 2010, p. 58)

A formação ética é essa apropriação de aprender sobre a alteridade, sobre o outro. É a educação se ocupando da dimensão de pensar a subjetividade dos sujeitos, os seus rostos e o seu lugar fora do mesmo, como nos apresenta Lévinas.

O processo educacional tomado sob a perspectiva da alteridade afirma os valores humanos como convergentes para a vivência e o desenvolvimento de uma cultura de respeito ao outro. Uma cultura que estrutura sujeitos implicados na prática de decisões éticas e de ações políticas e educacionais.

Chamar a responsabilidade para a educação não é tarefa fácil, pois implica a abrangência de decisões éticas, políticas e educacionais de larga escala. Tomar esse caminho com a abertura que lhe é digna torna o desafio ainda mais humano, pois revela o retorno a si mesmo, à humanidade. A educação como processo formativo global mantém a hegemonia da construção humana. (GUEIROS, 2010, p. 59)

Tendo em vista isso, educar para a alteridade é possibilitar o reflexo de uma educação que abrange o campo político e social. Educadores que assumem o ato de educar de maneira ética consideram o processo de ensino aprendizagem um lugar de assentimento às diferenças. A educação para a alteridade reforça uma cultura de respeito ao outro. É um processo de aprender o exercício da tolerância como forma de diminuir conflitos, de afirmar a diferença na igualdade humana. Fomenta o pensar em uma racionalidade que tem como primeira atitude intelectual a responsabilidade por outrem.

(...) educar na perspectiva de afirmar as diferenças é também um educar para a tolerância e a alteridade. (...) Esclarecendo que a eticidade definida pela humanidade deve ser tomada como norteadora das ações individuais e coletivas diante do outro, pois assim o ser humano é ampliado cada vez que toma para si essas perspectivas. O indivíduo, quando suficientemente educado de maneira ética, apodera-se de si mesmo e compreende que é a própria humanidade. (GUEIROS, 2010, p. 59)

Portanto, a escola é um espaço por excelência de aprender a alteridade. E o estudo e entendimento sobre o sentido histórico e aplicação material dos Direitos Humanos no ambiente escolar é oportuno e substancializador da prática política na comunidade escolar.

Conseguir tornar atraente o processo de construção de um convívio humano “humanizado”, fundado na justiça, na solidariedade e, finalmente, no respeito ao outro é um dos maiores desafios da escola e do educador na atualidade. São muitas as “atrações”, especialmente para os jovens, que parecem não acreditar mais em boa parte daquelas regras e normas que devem ser observadas na vida social e pessoal, na política e nas relações econômicas. Questionam qualquer exigência que signifique um limite imposto, questionam valores e muitas vezes não compreendem a liberdade como autodeterminação. Educar

eticamente pressupõe esse processo de orientação rumo à liberdade consciente, e não ficar discutindo o que é permitido, proibido ou obrigatório. Não se pode “obrigar” alguém a respeitar o outro, mas é possível proporcionar oportunidades para tornar as relações entre as pessoas mais justas e solidárias, ao mesmo tempo em que se tenta combater o preconceito. Por meio de uma pedagogia ética se criam as condições para o bem comum e o respeito mútuo, enfim, para a realização dos indivíduos como sujeitos éticos. É fundamental que os educandos percebam a importância do outro para a sua própria identificação.

4.2.A percepção do Outro na epifania dos Direitos Humanos

O tema alteridade e educação leva a compreensão da presença do Outro. A sua epifania se dá através da percepção do rosto e de sua fenomenologia como sugeriu o primeiro capítulo dessa dissertação. Lévinas mostra esse caminho e esclarece essa dinâmica.

Os Direitos Humanos nascem como expressão do cuidado com o outro. Eles trazem um arcabouço jurídico para a defesa da alteridade. No processo de educação, quando se tem consciência dos Direitos Humanos, há um cuidado com a presença do outro nas práticas de ensino-aprendizagem.

A Modernidade inaugura a discussão sobre direitos humanos. Anteriormente existiam direitos individuais com ênfase no direito da coletividade. Porém, sua gênese encontra-se constituída em ambiguidades conceituais. Essa expressão possui um caráter de justiça diante daqueles que acreditam que a sua prática está intimamente relacionada às carências vivenciadas por grupos vulneráveis da sociedade. Entretanto, carrega em si uma percepção de direitos para “malfeitores” diante de quem os percebem como garantidores de regalias para os que são culpados pelas mazelas que destroem a ordem e o compromisso com a sociedade civil.

A Modernidade na tentativa de trazer o Estado Social de Direito revela consigo a gênese dos Direitos Humanos. Encontra-se aí o foco central da emergência do indivíduo como sujeito de direitos capaz de escolhas e decisões.

No livro a “Era dos Direitos”, Norberto Bobbio descreve que tem havido uma crescente importância atribuída, nos debates internacionais, ao problema do reconhecimento dos direitos do homem. Tal problema não nasceu com a atualidade. Está sendo demarcado desde o início da Modernidade, através das doutrinas jusnaturalistas e da Declaração dos

Direitos do Homem, presentes nas constituições dos Estados Liberais. Mas, somente depois da Segunda Guerra Mundial que se tornou internacional, ou melhor, de todos os povos.

Segundo Bobbio:

O problema é estritamente ligado aos da democracia e da paz, aos quais me dediquei maior parte de meus escritos políticos. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional, que é o caminho obrigatório para a busca do ideal da paz perpétua, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado. (BOBBIO, 2004, p.1)

A democracia, a paz e os direitos do homem são três momentos necessários do mesmo movimento histórico. Sem o reconhecimento dos direitos do homem e a sua proteção não há democracia. Sem a democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica de conflitos.

Uma sociedade de cidadãos é um espaço democrático de direitos. Os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais. Esses direitos são os que permitem a não violação da vida privada e que dão garantias de práticas protetivas por parte do Estado para com o sua população. “Haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.” (BOBBIO, 2004, p. 1)

Em “A Era dos Direitos”, o cientista político italiano discorre acerca da teoria dos direitos humanos, a partir da construção daquilo que cunhou de gerações de direitos.

Os direitos pertencentes à primeira geração referem-se aos direitos fundamentais do homem, afirmados nas lutas contra os governos absolutos e arbitrários, tendo por escopo limitar a atuação estatal em vista da preservação de direitos como a vida, a liberdade, a igualdade. Os ditos de segunda geração por sua vez decorrem da luta de classes, das conquistas da classe operária no século XIX, em vista da afirmação de que o Estado deve não apenas se omitir em praticar atos lesivos a esfera de direitos humanos, mas também promover e salvaguardar situações de direitos humanos relacionadas à vida digna. Assim, enquanto os direitos de primeira geração se apresentam como direitos negativos (posto que são limites ao Estado), os direitos de segunda geração são positivos, na medida em que exigem ações concretas para a promoção da dignidade humana.

A partir do século XX, segundo Bobbio (1992), surge uma terceira geração de direitos, que abrange a preservação do meio ambiente e do consumidor, numa clara preocupação com a manutenção da vida na Terra. Por fim, o autor fala de uma quarta geração, que compreenderia

direitos ligados à vida como elemento político: a proteção do patrimônio genético, a preocupação com a bioética, dentre outros.

Com isso, o pensador registra a historicidade dos Direitos Humanos, afirmando que as gerações sucedem-se e se agregam ao longo do caminhar histórico, que coloca diante do homem necessidades e desafios. Essas gerações de direitos são, portanto, dimensões dos avanços tecnológicos e moral das sociedades, as quais se expandem ao longo do tempo. Por essa razão as grandes Revoluções históricas representaram marcos na consideração de Bobbio, tendo em vista rupturas, desafios, mudanças provocadas, que repercutem novos elementos que qualificam a dignidade humana.

Para além dessa classificação, pautada na historicidade da vida humana, afirma Bobbio que o desafio face os direitos humanos não se limita a afirmá-los ou salvaguardá-los, mas torná-los efetivos: fazer com que tais direitos sejam efetivados. Trata-se de um problema político, e não filosófico: apenas a afirmação não garante a sua prática. A título de exemplo cita-se o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação aos outros com espírito de fraternidade”.

E, especialmente no que tange a ação, afirma Bobbio ainda que a proteção dos direitos humanos não deva cingir-se ao domínio estatal apenas; sendo uma questão universal, compete ao Direito Internacional cuidar da sua realização. A responsabilidade dos indivíduos na realização desses direitos tem como fulcro a dignidade humana no pensamento Kantiano. Além de titularizar direitos, o indivíduo agora tem responsabilidade sobre a realização desses direitos, verdadeiros deveres em face da dignidade da pessoa humana, o valor-fonte de todos os valores e instituições, tal qual pretendia Kant, seguido nesse aspecto por Bobbio. Não se admite mais a irresponsabilidade do homem em face do mundo, nem uma legalidade que acoberte crimes. Os Direitos Humanos, em sua missão de justiça, exigem de todos um compromisso com o mundo, que ultrapassa as convenções e barreiras impostas outrora pela soberania ao afirmar que nenhum poder está acima da justiça, da verdade e do princípio da dignidade humana.

É comum ver atribuída a primeira enunciação do princípio da dignidade humana ao pensamento de Immanuel Kant. Certamente tal atribuição decorre do fato de Kant ter sido o primeiro teórico a reconhecer que ao homem não se pode atribuir valor, assim entendido como preço, justamente na medida em que deve ser considerado como um fim em si mesmo e em função da sua autonomia enquanto ser racional. Alexandre dos Santos Cunha bem

circunstancia a atualidade do tema e o reconhecimento de que se deve a Kant sua mais remota enunciação:

O sistema internacional de proteção aos direitos humanos, construído posteriormente à Segunda Guerra Mundial, caracteriza-se por ser uma resposta à emergência, no período entre guerras, de diferentes regimes totalitários, aos quais se atribuía, em grande parte, a responsabilidade pelo conflito que havia abalado o mundo. Dessa forma, a compreensão do fenômeno totalitário é pressuposto do entendimento em torno do sentido e do alcance desse sistema protetivo. (CUNHA, 2002, p.55)

E na lógica kantiana podemos apreender também:

Consequentemente, é na liberdade inerente aos seres humanos, enquanto entes racionais submetidos a leis morais, ou seja, na personalidade humana, que se funda todo o sistema internacional de proteção aos direitos humanos. (CUNHA, 2002, p.56)

E o autor afirma:

É por essa razão que se identifica na obra de Kant, o mais radical dos pensadores da Modernidade, a base para a construção da contemporânea filosofia dos direitos humanos. Afinal, todo o sistema internacional de proteção dos direitos humanos nada mais é do que uma tentativa de restauração do paradigma da modernidade jurídica diante da irrupção do fenômeno totalitário. Por isso, a concepção kantiana a respeito da dignidade é essencial à atribuição de significado jurídico ao termo e, logicamente, para a determinação do sentido do alcance do princípio da dignidade da pessoa humana. (CUNHA, 2002, p.55)

A subjetividade é consubstanciada pela dignidade. Ela dá o suporte necessário para o princípio da dignidade da pessoa humana.

Para Kant, a dignidade é o valor de que se reveste tudo aquilo que não tem preço, ou seja, não é passível de ser substituído por um equivalente. Dessa forma, a dignidade é uma qualidade inerente aos seres humanos enquanto entes morais: na medida em que exercem de forma autônoma a sua razão prática, os seres humanos constroem distintas personalidades humanas, cada uma delas absolutamente individual e insubstituível. Consequentemente, a dignidade é totalmente inseparável da autonomia para o exercício da razão prática, e é por esse motivo que apenas os seres humanos revestem-se de dignidade. (CUNHA, 2002, p.56)

Surge no pensamento de Immanuel Kant o conceito de igualdade dentro da atribuição da dignidade. Isso enfatiza que todos têm direitos, porque todos são humanos.

O grande legado do pensamento kantiano para a filosofia dos direitos humanos, contudo, é a igualdade na atribuição da dignidade. Na medida em que a liberdade no exercício da razão prática é o único requisito para que um ente se revista de dignidade, e que todos os seres humanos gozem dessa autonomia, tem-se que a condição humana é o suporte fático necessário e suficiente à dignidade, independentemente de qualquer tipo de reconhecimento social. (CUNHA, 2002, p.85/88)

Mas o pensamento kantiano acerca da dignidade da pessoa humana, quando confrontado com suas concepções acerca das regras de direito, parece não refletir com exatidão aquilo que hoje se entende como tal, ainda que provavelmente por conta das circunstâncias de tempo e espaço em que viveu o filósofo alemão.

Deve-se partir da premissa de que na "Fundamentação da metafísica dos costumes" Kant visou à formulação de raciocínios no campo da filosofia moral, para compreender como os seres humanos formulam seu arcabouço axiológico.

Isto é o que se pretende analisar nas breves linhas que se seguem, com fulcro em trechos de textos da obra citada, acerca do conceito de dignidade da pessoa humana.

Kant, com a "Fundamentação da metafísica dos costumes", preocupa-se em demonstrar como os princípios morais, ditados pela razão, devem ser de tal modo valorizado, podendo assumir o papel de leis universais. Ao mesmo tempo, o filósofo valoriza a vida humana e evidencia que o ser humano deve ser considerado como fim em si mesmo, e jamais como instrumento de submissão a outrem. A propósito, vale citar:

(...) o imperativo universal do dever poderia também exprimir-se da seguinte forma: age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza. (...) Uma pessoa que, por uma série de adversidades, chegou ao desespero e sente desapego à vida, mas está ainda bastante em posse da razão para indagar a si mesma se não será talvez contrário ao dever para consigo atentar contra a própria vida. Procuremos, agora, saber se a máxima de sua ação se poderia tornar em lei universal da natureza. A sua máxima, contudo, é a seguinte: por amor de mim mesmo admito um princípio, o de poder abreviar a minha vida, caso esta, prolongando-se, me ameace mais com desgraças do que me prometa alegrias. Trata-se agora de saber se tal princípio do amor de si mesmo pode se tornar lei universal da natureza. Mas logo, se vê que uma natureza cuja lei fosse destruir a vida em virtude do mesmo sentimento cuja determinação é suscitar sua conservação se contradiria a si mesma e não existiria como natureza. (KANT, 2004, p.52)

Mais adiante, Kant reafirmou a precedência do ser humano:

(...) supondo que haja alguma coisa cuja existência em si mesma tenha um valor absoluto e que, como fim em si mesma, possa ser o fundamento de determinadas leis, nessa coisa, e somente nela, é que estará o fundamento de um possível imperativo categórico, quer dizer, de uma lei prática. Agora eu afirmo: o homem – e, de uma maneira geral, todo o ser racional – existe como fim em si mesmo, e não apenas como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. Em todas as suas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas que o são a outros seres racionais, deve ser ele sempre considerado simultaneamente como fim. (KANT, 2004, p.58)

Em seguida, buscando relacionar a ideia de lei moral universal e do ser humano como fim em si mesmo, o autor enuncia o imperativo prático daí decorrente.

(...) age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. (KANT, 2004, p.59)

O pensador, também, logra acentuar que a conservação da vida humana é fundamental. O homem deve ser considerado como um fim em si mesmo:

Segundo o conceito do dever necessário para consigo mesmo, o homem que anda pensando em se suicidar indagará a si mesmo se a sua ação pode estar de acordo com a ideia da humanidade como fim em si mesma. Se, para fugir a uma situação penosa, se destrói a si mesmo, serve-se ele de uma pessoa como de um simples meio para conservar até ao fim da vida uma situação tolerável. Mas o homem não é uma coisa; não é, portanto, um objeto passível de ser utilizado como simples meio, mas, pelo contrário, deve ser considerado sempre em todas as suas ações como fim em si mesmo. Não posso, pois, dispor do homem em minha pessoa para o mutilar, degradar ou matar. (KANT, 2004, p.60)

E, adiante, insistiu na ideia de lei universal que refuta a utilização do homem como meio para outro fim que não seja ele mesmo:

Todos os seres racionais estão, pois, submetidos a essa lei que ordena que cada um deles jamais se trate a si mesmo ou aos outros simplesmente como meios, mas sempre simultaneamente como fins em si. (KANT, 2004, p.64)

É célebre, ainda, no pensamento kantiano, a conceituação de dignidade como sendo a qualidade daquilo que não tem preço. Ela é uma atribuição ao ser humano, justamente porque esse não é um instrumento.

No reino dos fins, tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem preço, pode ser substituída por algo equivalente; por outro lado, a coisa que se acha acima de todo preço, e por isso não admite qualquer equivalência, compreende uma dignidade. (...) o que se faz condição para alguma coisa que seja fim em si mesma, isso não tem simplesmente valor relativo ou preço, mas um valor interno, e isso quer dizer, dignidade. Ora, a moralidade é a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmos, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador do reino dos fins. Por isso, a moralidade e a humanidade enquanto capaz de moralidade são as únicas coisas providas de dignidade. (KANT, 2004, p. 65)

Especificando ainda mais o conceito de dignidade humana kantiana, ele a equiparou à autonomia de sua atitude racional para eleger os princípios morais que possam servir como leis universais: “A autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional.” (KANT, 2004, p. 65).

De qualquer forma, não descuida de demonstrar que a tal prerrogativa do ser humano racional no sentido de ser "legislador universal" não o exime de submeter-se a esta mesma

legislação. “(...) toda a dignidade da humanidade consiste precisamente nessa capacidade de ser legislador universal, se bem que sob a condição de estar ao mesmo tempo submetida a essa mesma legislação.” (KANT, 2004, p. 66)

Depois de analisar a edificação do sujeito de direitos, através de alguns fragmentos do criticismo kantiano, por estar impregnado da dignidade humana, percebem-se, também, duas dimensões na construção do conceito de Direitos Humanos. Uma histórica e outra ideológica. A primeira faz-se no vislumbamento de que a noção de Direitos Humanos não tem consistência em si mesma, mas somente quando aparece inserida no marco de uma história de eventos que lhe dão sustentação. De fato, o ensaio de Alexandre Fernandes Dantas tenta mostrar como os direitos humanos aparecem encarnados nas tensões concretas da realidade, em contextos históricos particulares, a saber, nas revoluções modernas e no período pós-Segunda Guerra Mundial. (DANTAS, 2012)

Entretanto, além do enfoque na análise de situações reais, existe a dimensão ideológica de Direitos Humanos, o chamado movimento das ideias. Essa se encontra no espaço teórico e ideológico. São linhas de argumentações e opiniões que buscam erigir-se na melhor explicação e justificação possível desses, em particular a partir do pensamento liberal e democrático. Explicitar essa dimensão cognitiva e desiderativa é importante porque permite mostrar como os atores ou personalidades, com seus raciocínios, paixões e sentimentos, relacionam-se com esses direitos. (DANTAS, 2012) Toda a teoria que envolve tais direitos circunscreve uma noção de normatividade. Assim, existe um dever a ser atingido. Porém, o que se vê com as questões das ideias que perpassam esse estudo, é que os direitos humanos são abordados em contextos históricos específicos, por isso, eles são agentes políticos e não apenas moral.

A ideologia aqui não tem cunho pejorativo, mas é o arcabouço de opiniões e ideias que justifica o sentido de direitos da humanidade. Toda essa teoria tem como referência os clássicos, autores e pensadores que dão sua aprovação da experiência desses direitos em determinada época.

(...) retornar aos clássicos obedece não apenas à necessidade de reforçar as diversas posições ideológicas que animam as declarações, mas também implica recuperar o viés crítico da teoria política, ou seja, como esse tipo de reflexão, de forma mais abstrata ou especulativa, concorre para uma melhor compreensão da noção direitos humanos. (DANTAS, 2012)

Há um debate que expressa uma dicotomia nas discussões desses direitos: relativismo e universalismo. Entra em cena a questão de que em cada cultura o ser humano possui expressões e modos de ser distintos. Pode-se falar em direitos humanos da cultura ocidental

cristã e não nos direitos de todos os seres humanos. Donde transparece uma necessidade de levar em consideração as ideias gerais e o pluralismo dos universos culturais, éticos e morais.

O Estado enfatiza o começo dessa garantia a todos através da sua normatividade e sua manutenção se dará, em princípio, no direito à educação universal. Isto porque no processo de ensino aprendizagem a Educação toma para si o papel primordial como espaço de formação para a conscientização em Direitos Humanos e formação do ser cidadão. O exercício da cidadania emerge na medida em que cada indivíduo se encontra com a sua identidade e há a tolerância do espaço identitário do outro. A escola se torna o lócus de elucidação e práxis dos direitos humanos. Tem-se aí a construção da cidadania através do processo de ensino aprendizagem.

O autor e um dos pensadores contemporâneos da educação no Brasil, Carlos Roberto Jamil Cury, em um texto onde demarca os marcos da trajetória da Educação Metodista, apresenta os fundamentos da educação para os direitos humanos.

Cury traz as elucidações do escritor e jurista italiano Norberto Bobbio que ao construir seu pensamento sobre educação em direitos humanos propõe o conceito de cidadania e democracia como linhas tênues para essa construção.

Dentro desses conceitos encontra-se a alteridade e o respeito ao outro no ideal da não violência.

[...] o ideal da não violência como característica imanente à democracia de modo que os conflitos próprios da sociedade sejam resolvidos sem o recurso à violência. (...) Lembre-se que a Organização das Nações Unidas (ONU), organismo de vocação internacional, assinala os princípios fundamentais nas relações internacionais, entre eles a defesa da paz e a solução pacífica dos conflitos. Tais princípios contêm o que Bobbio diz da chegada do ideal da irmandade (a *fraternité* da revolução francesa) e o advento da efetivação dos direitos sociais e individuais pela expansão de revoluções silenciosa em que o livre debate das ideias e da mudança de mentalidades e do modo de viver propiciam a renovação gradual da sociedade. (CURY, 2012, p. 134)

A educação surge nesse contexto como um direito, seja como instrução ou como formação de valores. Ela é um instrumento para que todos possam usufruir da liberdade ou igualdade de oportunidades.

[...] importância da educação como mediadora da transmissão de conhecimentos e de valores é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: a do *singulus*, a do *civis* e o *socius*. A do *singulus* por pertencer ao indivíduo enquanto tal, o *civis* por envolver a participação nos destinos de sua comunidade e o *socius* por significar a igualdade básica entre todos os homens. E o que está por debaixo desse tríduo é o próprio ser humano, ou seja, o *humanus*. (CURY, 2012, p. 135)

Nessa perspectiva, Cury tece a reflexão entre direitos humanos e cidadania. Um ser humano é também um cidadão. Ele se torna cidadão quando tem a capacidade de garantia da

decisão da construção de seus direitos e aplicabilidade efetiva deles no seu cotidiano. Surge com isso um caráter político, de tomada de decisões.

Em sua análise, Aristóteles definia o ser humano como *zoon polikon* e por ser assim ele define, depois, a política como constitutiva desse caráter humano. A realização completa do ser humano é a polis, sendo que ela só tem sentido no ser humano e o ser humano, por sua vez, só ganha sentido nela. O contrário dessa dimensão é o *ídion*, o indivíduo fechado em si e como tal um ser defeituoso, insuficiente, seja por haver perdido a *polis*, seja por não tê-la adquirido. Desse modo, o homem não político, o *ídion*, era ou um ser inferior destinado à submissão ou um não homem, quicá um deus. (CURY, 2012, p. 136)

Como afirma Cury:

A grande novidade trazida pela modernidade será o reconhecimento do ser humano como portador de determinados inalienáveis: os direitos do homem. A vida e a liberdade são conaturais ao ser humano e, nesse sentido, todos nascem iguais e o são como tais.” (CURY, 2012, p. 136)

E pensando em uma articulação dos direitos humanos e a alteridade:

A tarefa que se tem pela frente exige ... a superação da guerra e da fome junto com a paciência, a determinação e a vontade de ir construindo mais e mais espaços de igualdade, de respeito com relação ao outro, nosso igual. (CURY, 2012, p. 143)

O autor Leonardo Goulart Pimenta, em um texto intitulado “Justiça, alteridade e direitos humanos na teoria de Emmanuel Lévinas”, busca fazer um paralelo da alteridade levinasiana com conceitos importantes que perpassam a teoria moderna de direitos humanos. Lévinas propõe uma submissão do político à ética. O Estado é chamado a responder como garantidor da ordem da justiça conta a violência do eu arbitrário. Ele tem que intervir de forma a trazer justiça às relações humanas.

Lévinas não tratou de denunciar a política enquanto tal, de considerar o Estado como fatalmente votado a ser um mal necessário. No entanto, procurou refletir de um modo radicalmente diferente dos teóricos do contrato social, que pensam a necessidade do político como imposta ao pensamento no termo da constatação de uma impossibilidade de se sobreviver sem fazer um contrato. O Estado não pode ser considerado como uma forma de limitação da violência, não vem responder à angústia do indivíduo que procura o modo de viver em segurança de maneira a ser defendido e protegido de seus semelhantes. Lévinas partiu da premissa de que a reflexão sobre o poder político pode ser profundamente iluminada e repensada a partir da subjetividade ética que se defronta com a pluralidade, a partir do terceiro. (PIMENTA, 2010, p. 80)

O Estado se insere na estrutura fundamental de responsabilidade. Assume esse compromisso ético encontrando a sua legitimidade. Para Lévinas, o direito não pode ser visto como uma forma de manutenção da ordem ou de realização da liberdade de cada um. A justiça e o direito é um meio de realização do outro. Este serve para construir uma sociedade

justa, essencialmente direcionada ao humano, para realizar as condições do outro. O autêntico direito é, em verdade, um direito do outro homem. É a precedência do pelo outro.

Logo, a estrutura normativa do direito, o dever ser, pode ser entendido como um dever ser para o outro. A obrigação imposta pelo direito é uma obrigação para com outrem, para com o humano. Mas qual seria esta obrigação? Qualquer uma que decorra da obrigação fundamental de se responsabilizar pela vida de outrem. Quando falou de resistência ética do infinitamente outro ao assassinio, Lévinas pensou em um direito do outro à vida. (PIMENTA, 2010, p. 80)

Os direitos do homem, como posto na Revolução Francesa, vêm pela interpretação de Lévinas como condição primordial que manifesta a consciência como o direito do outro.

Por sua vez, o Estado como garantidor da justiça deve admitir a legitimidade da busca e da defesa dos direitos humanos.

Estado ao se legitimar pela entrada na estrutura de responsabilidade torna-se fonte de realização das obrigações impostas pelo direito. Ou seja, cabe a participação do poder político na realização dos direitos humanos enquanto expressão primordial da justiça. (PIMENTA, 2010, p. 80)

Não se trata mais de impelir o sujeito a agir conforme sua razão, como pretendia Kant, e sim de um meio de se garantir as condições do outro. O Estado tem um compromisso ético com toda a comunidade na qual ele está inserido.

A alteridade entra nesse escopo como reconhecimento da ética do rosto. Como afirmam Carlos Henrique Bezerra Leite e Heleno Florindo da Silva no texto “A ética da alteridade e da responsabilidade e o direito à moradia digna”:

Essa necessidade do outro é explicada por Lévinas a partir da construção da ideia de Rosto ou Olhar, vindas da reflexão judaico cristã e das leis do Talmude, de onde se extrai o corpo é o fato de que o pensamento mergulha no mundo que pensa e que, por consequência, exprime este mundo ao mesmo tempo que o pensa. Ele une subjetividade do perceber, e a objetividade do exprimir, ou seja, nós somos sujeitos e partes, ao mesmo tempo, do mundo em que vivemos. (LEITE, 2016, p. 198)

Diante disso, pode-se tirar a conclusão de que Lévinas cria e aprofunda as categorias da ética como a filosofia do outro desenvolvendo o princípio da alteridade e da responsabilidade encontrados nos Direitos Humanos.

A ética para o reconhecimento do outro, nos termos de Lévinas, é capaz de preservar a individualidade do eu e também a alteridade de outro. Assim a responsabilidade pelo outro deve sempre permear o agir humano e o pensamento filosófico.

4.3. A Cidadania como práxis no cotidiano escolar

O espaço escolar está arraigado das possibilidades de prática da cidadania como manutenção da garantia dos Direitos Humanos, e esses são buscados quando se propõe uma educação para a alteridade, para a responsabilidade com o outro na perspectiva levinasiana. Um indivíduo ao ser inserido no contexto escolar acaba se encontrando com identidades, igualdades, diferenças e desigualdades. Esse espaço múltiplo de culturas e costumes é propício para a tomada de consciência sobre o que é ser cidadão e início fundante para a educação em direitos humanos. Regras e valores são apresentados para a melhor convivência entre os iguais e desiguais. E o primeiro passo para essa educação cidadã está na formação de docentes qualificados para esse o exercício de tal papel. Essa preocupação irá assegurar no espaço escolar a busca de diversos métodos e maneiras de se desenvolver a prática da cidadania.

Essa prática sustenta a dimensão fundamentada e sustentada por Lévinas de que a ética é a priori o sentido primeiro de toda a vida humana. Somente quando se tem a fenomenologia do Rosto como elucidação para um processo de ensino-aprendizagem que confere a ética e a alteridade como basilares que se pode falar de um exercício da cidadania coerente e eficaz.

Assim, faz-se necessário entender e compreender esse conceito para perceber que ele está intrínseco na filosofia levinasiana quando vivenciada no universo escolar.

Como se sabe a sociedade ocidental recebeu de herança a concepção de cidadania que remonta à Grécia Clássica.

Para Platão e Aristóteles, a pólis é a comunidade de pessoas, livres e iguais, politicamente organizadas, capazes de decidir na ágora os destinos da comunidade. Esses sujeitos, assim capazes de decidir, são cidadãos. (CURY, 2012, p. 136)

Aristóteles definia que cidadão aquele vive em uma democracia. Ele diz quem são aqueles a quem se concedeu o direito de cidadania, ao dizer que:

[...] o cidadão não é cidadão pelo fato de se ter estabelecido em algum lugar – pois os estrangeiros e os escravos também são estabelecidos. Nem é cidadão por se poder, juridicamente, levar e ser levado ante os mesmos tribunais. Por isso é o que acontece aos que se servem de selos para as relações de comércio. Em vários pontos, mesmo os estrangeiros estabelecidos não gozam completamente deste privilégio, mas é preciso que tenham um fiador e, sob este aspecto, eles só são membros da comunidade imperfeitamente.” (ARISTÓTELES, 1969, p.100)

A Grécia Clássica assinalou que o cidadão pleno era o homem livre.

Cidadania é uma palavra que, pela sua filiação, fratria ou demo, se situasse em Atenas ou em outra cidade grega. O conceito de cidadania torna-se uma doutrina desde a época clássica.

[...] ser cidadão significa – ou seja, consiste em, coincide com – ser titular de um poder público não limitado, permanente (aoristos arché, distinta da arché, isto é, do poder, de quem ocupa um cargo político temporário): cidadão é aquele que participa de modo estável do poder de decisão coletiva, do poder político, ou seja, a participação no poder político é conotativo essencial da cidadania [...] (PINSKY, 2003, p.56)

que todos afirmam e defendem. Representantes das mais variadas posições políticas e ideológicas incorporam no seu discurso sua importância e apresentam suas propostas na ótica de reforça-la e promovê-la.

Liberais e neoliberais. Populistas e socialistas. Organismos internacionais e movimentos sociais. Empresários, operários, funcionários, profissionais liberais, educadores, trabalhadores rurais. Homens e mulheres. Héteros e homossexuais. Adultos, jovens e crianças. Afro-descendentes, povos originários e brancos. Os diferentes sujeitos e atores sociais são unânimes na incorporação da palavra cidadania com valor positivo. No entanto, por detrás desse aparente consenso existe uma pluralidade de enfoques, concepções e questões concretas. (CANDAU, 2008, p. 10)

Na concepção de Theodor Marshall a cidadania é associada da sua evolução histórica à conquista de direitos de diferentes gerações. Direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Utilizando o caso inglês como paradigmático esse autor explica o advento da cidadania a partir dos direitos civis conquistados no século XVII, dos direitos políticos obtidos no século XIX e dos direitos sociais alcançados no século XX. (CANDAU, 2008, p. 11)

O que se pode reter de Marshall é o caráter histórico da construção da cidadania. Essa não pode ser dissociada do próprio processo de construção dos Estados Nacionais nas diferentes partes do mundo e nem da relativização proporcionada pela globalização.

A palavra cidadania possui um caráter polissêmico. Ela pode ser passiva, ativa, formal, de papel, plena, cultural, social, dentre outros. Porém, aqui a necessidade é de articular sua práxis da educação com os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Essa realidade põe a questão da formação de sujeitos de direito como elemento primordial para a construção da formação para a cidadania. A consciência de ser sujeito de direito deve ser trabalhada desde os níveis iniciais da escola e outras dimensões da dinâmica escolar.

As questões como violência e paz, preconceito, discriminação, racismo, auto estima, valores, trabalho coletivo, gestão democrática, dinâmicas de convivência, respeito das diferenças, diálogo intercultural, conflitos e não violência, educação ambiental, relações internacionais, organização política do país, corrupção, desigualdades sociais, igualdade de oportunidades, políticas de ação afirmativa, pluralidade cultural, questões de gênero, estado de direito, relação entre igualdade e equidade, construção histórica dos direitos humanos entre outras, todos são temas inclusos na formação para o exercício da cidadania.

Em entrevistas realizadas com os professores do projeto de extensão da universidade federal de Minas Gerais, que serão apresentadas no capítulo IV, quando indagados sobre qual o sentido de se educar para a cidadania, todos afirmaram a necessidade de desenvolver a consciência crítica, formar sujeitos capazes de pensar e lutar pelos seus direitos e dos demais, educar para a vida, reconhecer o outro como sujeito de direitos e ampliar espaços de aprendizagem, estabelecer limites e obrigações.

A autora Vera Maria Candau, juntamente com outros autores, no livro Educação em Direitos Humanos e formação de professores e professoras elucida caminhos para construção da identidade docente, tendo em vista todas as reflexões já explicitadas.

Apresenta o professor como educador, como agente político e sociocultural. Demarca o mundo atual como local de profunda consciência universal dos direitos humanos, por causa da sua escassez de garantia desses direitos. A educação para os direitos humanos é uma forma de garantir a prática de tais direitos.

O reconhecimento da alteridade e da autonomia individual e coletiva são elementos importantes que vão passar pelo processo educativo ministrado pelos professores. O docente terá como aplicabilidade a fomentação de fazer com que os educandos sintam-se sujeitos no contexto social e histórico de que fazem parte. Surge aí uma pedagogia do empoderamento como processo que procura potencializar forças para grupos, pessoas e coletividades que não têm voz na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos e econômicos. Ela possui duas variáveis interdependentes, ou seja, a pessoal e a social.

A pedagogia do empoderamento deve fortalecer as capacidades dos atores em níveis local e global, nacional e internacional, público e privado, para sua afirmação como sujeitos no sentido pleno e para a tomada de decisões. Não é algo que possa ser feito a alguém por outra pessoa ou grupo. Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras. Reservas de esperança e ações propositivas são desencadeadas nas pessoas e grupos que estavam

acostumados a olhar para si próprios e seus mundos numa perspectiva extremamente negativa e de desvalorização. (CANDEAU, 2013)

Tendo como pano de fundo a temática discutida sobre a identidade da profissão docente; as questões dos universais presentes na educação e em seus espaços, tempos e profissionais; a dimensão dos desafios e ingerências com relação a imagem do ser docente e suas nuances administrativas e percepções curriculares; e a possibilidade de construir uma identidade de agentes socioculturais e políticos a partir da afirmação da cidadania e da democracia; é que podemos creditar à essa identidade uma multifacetada ocorrência de profissionalidades no mundo desses profissionais.

Mas, debruçados em sua identidade como agente sociocultural e político, pode-se analisar o professor como aquele que se profissionaliza para criar caminhos e consciência nos que estão aos seus cuidados. Ele poderá desenvolver estratégias que contribuam com a formação da cidadania que estimulem a participação ativa nos movimentos sociais voltados para a transformação da realidade em espaços de construção democrática com justiça social, tanto para aqueles que irão passar pelo processo de ensino aprendizagem, quanto para aqueles que são os autores desse processo educativo mesmo antes da chegada desses sujeitos, os quais se chamam de alunos. Vê-se então que há possibilidades na construção desse imaginário, através da desconstrução do sistema impositivo e vivenciado por docentes e pela sociedade até agora.

O professor é sujeito de direitos civis, sociais e humanos e ao mesmo tempo é o propulsor da elaboração e análise dessas garantias fundamentais para a manutenção da vida e vida com dignidade humana.

Outra discussão fundamental é sobre a pluralidade cultural encontrada pelo professor no ambiente escolar diante dos apelos de construção da cidadania, e por isso foi contemplada quando da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se colocam como proposições para a elaboração de orientações didáticas e práticas pedagógicas (PCN, v. 1, p.26).

O papel da educação é primordial para a reflexão sobre as diferentes culturas que configuram social e historicamente a sociedade – é trazer o tema do multiculturalismo para a sala de aula. Conforme aponta Boaventura Santos, é necessária uma orientação multicultural nas escolas, passando pelos currículos e que contemple a discussão (nem sempre pacífica...) entre políticas de igualdade e da diferença.

O autor afirma que "as versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos" (SANTOS, 2003, p. 33).

Vera Candau (2002) aponta para o fato de que é nas situações concretas de discriminação que se pode atuar. A autora destaca a proposta do interculturalismo, que é a inter-relação dinâmica entre as diferentes culturas presentes na sociedade, chamando a atenção para a complexidade que assume a educação nesse processo. Tentar romper com a tradicional homogeneização, padronização e uniformização que comumente caracteriza o ensino pode colaborar para diminuir a segregação, a desunião e a exclusão. Tem-se, a partir do reconhecimento da diversidade como riqueza e não negatividade, uma perspectiva intercultural na educação.

Ao citar um dos critérios básicos para uma educação fundada nesses princípios, Candau deixa claro que a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo. (CANDAU, 2002, p.99.).

A simples inclusão da pluralidade cultural proposta nos Parâmetros Curriculares como um tema a ser trabalhado no cotidiano escolar, não significa necessariamente que na prática se efetiva. É preciso que esse tema seja também incluído nos currículos e nos programas de cada disciplina, uma vez que a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (PCN, op.cit., p.16).

Torna-se fundamental a discussão sobre a dignidade do ser humano, a luta pela igualdade de direitos, a tentativa de combater todas as formas de discriminação e promover a solidariedade e o respeito.

Assim:

[...]cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. (ibidem, p.24)

A escola como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais deve tentar mostrar as diversas formas de organização da sociedade, desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e grupos sociais, explicitando que a pluralidade e o respeito ao outro é fator de fortalecimento das culturas e de entrelaçamento das diferentes formas de organização social.

Assim, entende-se como fundamental que o aluno tenha o máximo de oportunidades para conhecer e valorizar as diferentes culturas, seus componentes históricos e o dinamismo das transformações sociais. A escola pode ser um espaço capaz de reconfigurar as relações humanas e promover um processo dinâmico e sistemático de transformação social.

Isso tudo é o que se chama de educação para os direitos humanos em uma perspectiva do exercício ou prática da cidadania pela comunidade educativa. Tudo sendo visto na investigação científica sobre a Educomunicação como espaço teórico para essa construção conceitual das categorias analíticas da alteridade, direitos humanos e práxis da cidadania, como ações políticas/ processo de decisão, juntamente com o cotidiano escolar na realidade da Escola Municipal Glória Marques Diniz e o projeto de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais. Aqui a prática do cotidiano escolar sendo demonstrada e elucidada pela teoria filosófica de Emmanuel Lévinas e os conceitos de Direitos Humanos e de Cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação mostrou a importância de um projeto de extensão, bem sucedido, no espaço escolar, o qual colocou o outro como protagonista de sua própria formação.

A necessidade de uma descrição fenomenológica, envolvendo o projeto e a escola, conduziu a duas categorias apriorísticas de compreensão: a alteridade e a cidadania. Essas foram tematizadas a partir de um autor, cuja tradição filosófica remonta aos escritos judaicos.

Essas categorias de compreensão do fenômeno descrito abriram novos cenários que ampliaram o entendimento de quem é o outro e da responsabilidade pela alteridade no processo de ensino aprendizagem em um espaço escolar.

Por outro lado, o contato com o projeto e com uma teoria que envolve a educação e a comunicação no processo de educar conduziu a perceber o rádio como um recurso mediático, de mediação, e condutor de informação, mas também de formação dos sujeitos. Assim, a Educomunicação ao se abrir para a relação do encontro com o outro, ampliou o saber constituído no espaço escolar.

Isto posto, percebe-se que a teoria sobre o outro associada a processos educativos pode formar para além da escola. Aqui surge a formação para os Direitos Humanos de natureza universal.

Pensar em profundidade sobre alteridade e universalidade são projetos futuros agregados a um ideal de bem comum no que traz a educação como um meio e não um fim em si mesma.

Pensar o outro na escola visando à formação para a cidadania foi a maior preocupação dos sujeitos participantes do projeto de rádio educativo. Tal objetivo conduziu essa pesquisa a fundamentar teoricamente as práticas radiofônicas através dos aspectos do pensamento de Emmanuel Lévinas e da teoria da Educomunicação. Esses aspectos tornaram-se categorias que sustentaram a percepção da importância da responsabilidade pelo outro, principalmente quando os sujeitos sofrem privações aplacadas pela sociedade contemporânea, caso da região onde se situa a escola em foco.

Entender quem é esse outro no espaço escolar exigiu um percurso pelas ondas do rádio, ou seja, abriu para a compreensão da importância de projetos de extensão no processo de ensino aprendizagem.

O Rosto surgiu como conceito de epifania do ser que pode dar os parâmetros necessários para se pesquisar a alteridade, o fenômeno aberto e fechado ao eu, pois é o outro em excelência.

O rosto do ser humano, que sempre será um outro, torna-se o apelo mais forte para a convivência através de seu delimitador que é a ética. E assim, o filósofo faz a sua descrição do rosto.

A partir da responsabilidade por outrem, também, definiu-se a estrutura da subjetividade. Ela por sua vez, não é um simples atributo da subjetividade. A subjetividade só existirá a partir da relação ética. Relação que pode ser construída no ambiente escolar, no universo da educação.

A Educomunicação como um eixo de mediações a instrumentalizar uma proposta de rádio educativo tornou-se uma forma de ampliação da percepção da alteridade. Ela se fez presente na construção teórica de vários autores que possuem como escopo questões ligadas à alteridade. Isso, tendo em vista, compreender as relações entre sujeitos e o processo de ensino aprendizagem, foi capaz de garantir a prática positiva e eficiente em direitos humanos, o exercício da cidadania e as ações políticas no cenário escolar.

O Rádio, como uma nova abordagem para o ensino, permitiu a construção do conhecimento e pode provocar mudanças no paradigma educacional no contexto político da escola estudada.

O projeto de extensão de Rádio Educativo da UFMG, realizado na Escola Municipal Glória Marques Diniz, revelou a carência do exercício da cidadania e garantia dos Direitos Humanos na periferia da região metropolitana de Belo Horizonte. Ele proporcionou a mudança de mentalidade e consequentemente de postura de toda a comunidade escolar, um despertar para a atitude cidadã. O que tornou os sujeitos em seres humanos ativos na construção de uma escola melhor para todos.

A relevância do estudo passou por três razões. A primeira referiu-se à contextualização e entendimento das categorias analíticas da alteridade em Lévinas que perpassam a escola, a educação. O segundo momento se elucidou na estrutura da história dos Direitos Humanos na educação que é capaz de garantir o respeito à dignidade humana. E o terceiro tempo desse modo de pensar sugeriu perceber a linha tênue entre cidadania e escola na perspectiva de transformação da realidade social através da educação para a cidadania e ações políticas praticadas a partir de um espaço educativo que amplia a consciência crítica da comunidade educativa.

Isto posto, cabe indagar: qual a relação entre a alteridade e subjetividade em Lévinas e suas implicações sobre a educação, e também, pensar a, gênese dos direitos humanos e seus desdobramentos na formação da cidadania, como exercício político?

A teoria e metodologia desenvolvida pelos pensadores e pesquisadores da Educomunicação revelou a resposta para tal indagação. E, crivelmente, projetou a práxis em uma escola que se alicerçou na mudança de paradigmas de ensino aprendizagem que colaboram com a tomada de consciência de sujeitos implicados com a responsabilidade por outrem, a alteridade e a ética.

Assim, a tentativa de entender e compreender o campo metodológico da Educomunicação possibilitou o encontro com um método de ensino aprendizagem que transforma a realidade subjetiva e substancial de cada pessoa envolvida com esse processo. Podendo dar parâmetros aprofundados sobre a pesquisa em Educação Escolar, suas políticas e práticas curriculares no cotidiano, inseridas em cada cultura e no diversos aspectos da alteridade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. **Educomunicação: o pensamento latino americano sobre educação para a mídia e produção literária nacional sobre o tema**. XVI Celacom. Bauru: Unesp, 2012.
- ALVES, Marcos Alexandre. GHIGGI, Gomercindo. Lévinas e a educação: Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n.15, p. 95-111, nov./2010-abr./2011.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1969.
- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado: política, sociedade e economia**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BONA, Nívea; CONTEÇOTE, Marcelo Luis; COSTA, Laílton. Kaplún e a comunicação popular. **Anuário Unesco/ Metodista de Comunicação Regional**. n.11, p. 169-184, jan/dez. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/AUM/issue/view/78>>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- BUCKS, René. **A origem dos direitos humanos segundo Emmanuel Lévinas**. Palestra. ISTA, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARRETERO, Mário e LEON, José A. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSTA, Jean Henrique. Stuart Hall e o modelo “encoding and decoding”: por uma compreensão plural da recepção. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 12, n.136, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17673>>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- COSTA, Márcio Luís. **Lévinas: uma introdução**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- CUNHA, Alexandre dos Santos. **A normatividade da pessoa humana: o estudo jurídico da personalidade e o Código Civil de 2002**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

CURY, Carlos Jamil. Fundamentos de uma educação para os direitos humanos. **Revista de Educação do COGEIME** n.41, jul./dez. 2012.

DANTAS, Alexandre Fernandes. **Direitos Humanos: Teoria e História**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2012.

DELORS, Jacques. et ali. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

DORNELLES, Carla Jeane Helfemsteller Coelho. **Alteridade: Intersubjetividade ética tecendo uma educação humanizadora? Registro de uma experiência de compromisso do primeiro ano da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em Alegrete**. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

ERIKSON, Eric. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, Danielle de Fátima. **Alteridade e cuidado na Educação Básica: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética**. Dissertação de mestrado, PUCMinas, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Sérgio Donizeti. Rádio Coruja: uma experiência em rádio educativo. **Rádio em Revista**, v.9, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GILIOLI, Renato. **Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época**. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008.

GONÇALVES, Carolina Resende; SANTOS, Marina Novais de Castro. **Nos bastidores da Rádio Coruja: um estudo de caso sob a perspectiva da Educomunicação**. UFMG, Belo Horizonte, 2016.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: Minaio, Maria Cecília de Souza(Org.) Pesquisa Social: Teoria ,métodos e criatividade. 15 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GUEDES, Edson Carvalho. **Alteridade e Diálogo: uma meta-aqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e de Paulo Freire**. João Pessoa: UFPB, 2007.

GUÉRIOS, Ettiène. **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**; tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KUIAVA, Evaldo Antônio. **Subjetividade Transcendental e alteridade**: um estudo sobre a questão do outro em Kant e Lévinas. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LA TAILLE, Yves. A questão da disciplina: ética, virtudes e educação. *In*: DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Campinas: Papirus, 1999.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis, Vozes, 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. 70 ed., Lisboa, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Tradução José P. Ribeiro. Lisboa, Edições 70, 1988.

LIMA, Gracia Lopes. **Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, J.L. **Pesquisa qualitativa: Características ,usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas. São Paulo, v.1n3segundosemestre/1996; Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em 21 nov. 2017

NINNO, Carlos Santiago. **Ética e Direitos Humanos**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2011.

NOVAIS, Elaine L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *In*: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Vol. 7, No. 1, 2004.

NUNES, Etelvina Pires Lopes. **O Outro e o Rosto**: Problemas da alteridade em Emmanuel Lévinas. Portugal: UCP, 1993.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *In*: **Comunicação & Educação**. São Paulo, n.18, p.51-61, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MEDEIROS, Regina de Paula Medeiros; MARQUES, Maria Elizabeth. **Educação política da juventude**: a experiência do parlamento jovem. Belo Horizonte: Editora PUC- Minas, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MELO, Nélvio Vieira de. **A ética da alteridade em Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PATRÍCIO, Edgar. Rádio educativo - percepções a partir dos coordenadores do Programa Mais Educação. In: **XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Foz do Iguaçu. São Paulo: Intercom, 2014.

PATRÍCIO, Edgar. O rádio educativo na percepção de professores da educação básica - O caso rádio escolar do Programa Mais Educação. In: **XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Intercom, 2015.

PAULINO, Roseli Aparecida Fígaro; BACCEGA, Maria Aparecida. Sujeito, comunicação e cultura (Entrevista com Jesús Martín-Barbero). **Comunicação & Educação**. n. 15, p. 62-80, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36864>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PIMENTA, Leonardo Goulart. Justiça, alteridade e Direitos Humanos na teoria de Emmanuel Lévinas. In: **Revista USCS**. n. 19, jul./dez. 2010.

PINSKY, Carla Bassannezi; PINSKY, Jaime. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PIVATTO, Pergentino S. A ética de Lévinas e o sentido do humano: crítica à ética ocidental e seus pressupostos. **VERITAS**. v.37, p. 325 – 363, 1992.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande**, 2014.

PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira. **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

PROJETO DE EXTENSÃO DE RÁDIO EDUCATIVO DO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFMG, Belo Horizonte, 2014 e 2015.

PROPOSTA DE TRABALHO NO ESPAÇO CORUJA DE EDUCOMUNICAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL GLÓRIA MARQUES DINIZ, Contagem, 2017.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Caminhos da pesquisa. Estudos em linguagem, antropologia e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Maria Vera. **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis: DP et Alli Editora, 2008.

SCHILLING, Flávia. (Org.) A multidimensionalidade da violência. In: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SIDEKUM, Antonio. **Ética e Alteridade: a subjetividade ferida**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

SIDEKUM, Antonio. O conceito de exterioridade em Lévinas e as implicações éticas na Filosofia da Libertação. **VERITAS** n. 37, p. 379 – 386, 1992.

SILVA, Jussemar. A relação face a face como significação em Emmanuel Lévinas. In: **VERITAS**. n.37, p. 397 – 402, 1992.

SILVA, Valéria dos Santos. **O olhar levinasiano sobre a educação: uma relação pautada no respeito à subjetividade e alteridade.** XXII Semana de Educação da Universidade Estadual do Ceará. 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A formação do Educomunicador: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação educação e o mundo das crianças e dos adolescentes.** In: XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 28, 2005, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1544-1.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. v. 19, set./dez., 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**. nº 23, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. A Licenciatura em Educomunicação e as novas diretrizes para o Ensino Fundamental. **Comunicação & Educação**. nº 1, jan/jun 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44860>>. Acesso em: 19 out. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). **Comunicação & Educação**. São Paulo, nº 2, jul/dez. 2014a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/81225>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**. nº 2, jul/dez 2014b. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>>. Acesso em 09 set. 2017

SOUZA, José Tadeu Batista de. Alteridade e educação em Lévinas. **Revista Perspectiva Filosófica**. v. II, n. 38, ago./ dez. 2012.

SOUZA, Ricardo Timm. Reflexões sobre a questão do sofrimento a partir de Emili Cioram e Emmanuel Lévinas: Ontologia, ética, substituição e subjetividade. In: **VERITAS**. n. 37, p. 385 – 387, 1992.

SUSIN, Luís Carlos. Lévinas e a reconstrução da subjetividade. In: **VERITAS**. n. 37, p. 365 – 367, 1992.

TAVARES JÚNIOR, Renato. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio.** 2007. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.

TUBILLA RAYO, José. **Educação em direitos humanos:** Rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VARQUEZ, Ulpiano. A teologia interrompida para a interpretação de Emmanuel Lévinas. *In: Perspectiva Teológica*. Vol.14, n. 32, p. 51 – 73, 1982.

VOLPE, Neusa Vendramin. **A educação como compromisso ético: reflexões a partir de Emmanuel Levinas**. Curitiba, PUCPR, 2001.

ZAGURI, Tânia. **Encurtando a adolescência**. Rio de Janeiro: Record, 1999.