



A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRINCÍPIO INDISSOCIÁVEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, DO PROTAGONISMO JUVENIL E DA COESÃO SOCIAL: O CASO DA REDE COQUE VIVE.

Doriele Andrade-Duvernoy¹
Jean-Claude Régnier²

RESUMO

Este artigo visa a discutir a importância da intersecção entre a extensão universitária e os princípios da educomunicação. Extensão universitária e educomunicação se entrelaçam, atendendo às exigências de formação universitária. Para ilustrar estas discussões, apresentaremos o projeto de extensão “Coque Vive: comunicação, educação e cultura” (UFPE-Recife). As ações desenvolvidas nesse projeto de extensão nos permitiram identificar como os princípios da educomunicação podem contribuir no enriquecimento das ações extensionistas, na promoção do protagonismo juvenil e da coesão social. A criação de ecossistema comunicativo visa a estabelecer uma linguagem comum entre a educação e a comunicação, numa busca constante de novas formas de ação e de novas experiências de formação e transformação. Essa perspectiva pode oferecer elementos necessários à reflexão sobre as políticas públicas de extensão universitária.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Educomunicação. Protagonismo Juvenil. Coesão Social. Rede Coque Vive.

EDUCATION AUX MEDIAS COMME PRINCIPE INDISSOCIABLE «EXTENSÃO UNIVERSITARIA», DU PROTAGONISME JUVENILE ET DE LA COHESION SOCIALE : LE CAS DU RESEAU ASSOCIATIF REDE COQUE VIVE.

RESUME

Cet article vise à discuter l'importance de l'intersection entre l'« extensão universitária » et les principes de l'éducation aux médias. L'« Extensão Universitária » et l'éducation aux médias s'entrecroisent pour répondre aux exigences de la formation universitaire. Afin d'illustrer ces débats, nous présenterons le projet d'« extensão universitária » « COQUE VIVE : communication, éducation et culture » (Université Fédérale du Pernambouc à Recife). Les actions développées par ce projet nous ont permis d'identifier comment les principes de l'éducation aux médias peuvent contribuer pour l'enrichissement des actions dites « extensionistes », pour la promotion du protagonisme juvénile et pour la cohésion sociale. La création des écosystèmes communicatifs vise à établir un langage commun entre la communication et l'éducation. Cette perspective peut offrir les éléments nécessaires pour la réflexion aux politiques publiques d'« Extensão universitária ».

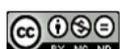
Mots-clés : Extensão Universitária, educação aux médias, protagonismo juvenil, coesão social, Rede Coque Vive.

INTRODUÇÃO

Os projetos de extensão universitária não podem ser pensados fora do seu tempo, eles são inseridos em um contexto social preciso, e esse contexto determina as relações

¹ Doutora em Educação pela Universidade Lumière Lyon 2- França. E-mail: dorieleandrade@yahoo.com.br

² UMR 5191 ICAR – Université de Lyon – Lyon2. E-mail: jean-claude.regnier@univ-lyon2.fr



comunicativas entre os sujeitos. Os princípios que regem a educomunicação parecem-nos indissociáveis da extensão universitária, do protagonismo juvenil e da coesão social. Em nossa pesquisa de doutorado concluída em 2012, elegemos o projeto “Rede Coque Vive” (RCV) como nosso terreno de investigações. O estudo de caso etnográfico centrou-se na formação do educador e no papel formativo das interações entre os membros da RCV. As investigações nos revelaram elementos acerca da extensão universitária e sua estreita ligação com a educomunicação.

Para situar o projeto de extensão “Coque Vive” de maneira mais precisa, introduziremos as discussões com o conceito e a história da extensão universitária no Brasil. A Extensão Universitária é entendida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Brasil, 2001). Ela é vista tanto como um processo dialético como um instrumento que favorece a integração social. Historicamente, as primeiras experiências de extensão nas universidades brasileiras datam de 1911 (Universidade de São Paulo), inspiradas nas experiências inglesas do século XIX. O termo “extensão universitária” foi legalizado durante a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre o ensino superior e estabelece que a extensão universitária seja efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário (art. 42) e que seja destinada à “difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo”. Para esses fins, espera-se que “a extensão universitária seja realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas”. (art. 109)

No que concerne à evolução da Extensão Universitária no Brasil, diferentes fases podem ser observadas. Moreira (1997) nos mostra que até os anos 30, a extensão universitária foi vista como difusão de conhecimento. Sendo entendida a universidade como lugar de ensino, a extensão universitária era expressa na oferta de cursos livres à população socialmente excluída. De 1930 a 1945, dois documentos ajudaram a consolidar a extensão universitária no Brasil: o Estatuto das Universidades Brasileiras e o Manifesto dos Pioneiros da Educação, ambos em 1931, nos quais são enfatizadas as questões de difusão de conhecimento e a tríplice função da universidade. Outro fator marcante para essa fase foi a

tentativa do Estado Novo de transformar a extensão universitária em “instrumento de aglutinação popular”, o que mostra “a tentativa de domesticar a extensão com o intuito de forjar o cidadão comprometido com a construção do Brasil Grande” (Moreira, 1997). Assim, na fase de restauração democrática e participação (1945-1964), verificam-se os esforços para ampliar as articulações entre universidade e sociedade. Nesses esforços, observam-se dois caminhos: o de um esforço desenvolvimentista e o de uma articulação político-social com os movimentos populares.

O período iniciado em 1964 com o movimento militar foi marcado pela repressão a várias manifestações que articulavam universidade e sociedade. Vários centros de cultura popular foram fechados, no entanto o movimento estudantil se fortaleceu e organizou diversas manifestações em 1968. Moreira (1997) observa que o movimento estudantil não demonstrou uma articulação orgânica com os movimentos populares, mas uma oposição política ao Regime Militar. Numa tentativa de domesticar a extensão universitária, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixa o que seriam as duas grandes vertentes da extensão universitária: a articulação universidade/empresa/desenvolvimento econômico e a articulação universidade/população, através da prestação de serviços. Com o final do Regime Militar, observa-se uma busca pela articulação mais efetiva com os movimentos populares, embora professores e alunos tivessem que desenvolver ações à parte de iniciativas institucionais. Em 1975, o Ministério da Educação define o “Plano de trabalho de Extensão Universitária” que tratava da operacionalização das ações extensionistas.

O período de 1984-1994 marca a fase de redemocratização e de institucionalização da extensão universitária. A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Nordeste, seguido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Universidades Brasileiras (1987), ajudou a estabelecer alguns princípios norteadores para a extensão universitária, tais como: a institucionalização da extensão no ensino superior, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o caráter interdisciplinar das ações extensionistas, o reconhecimento dos saberes populares, a importância das trocas com os saberes acadêmicos e a necessidade de financiamento governamental. Em 1993, foi criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proext), como fonte de financiamento exclusivo aos projetos de extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394-96) determina que o ensino superior seja guiado sobre três princípios fundamentais: o ensino, a pesquisa e a extensão. O texto indica que as universidades devem ter, como uma de suas finalidades, a

promoção da extensão, aberta a toda participação popular, com vistas à “difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” através de cursos e programas abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Além disso, as universidades têm autonomia para definir as atividades de extensão. (art. 43, 44, 53). Assim, essas ações não-diplomantes são destinadas à comunidade externa, contemplando os domínios da educação, cultura, trabalho, saúde, etc. Essas ações são organizadas por professores com a participação de estudantes. A Extensão universitária permite uma abertura aos problemas sociais e o comprometimento da comunidade acadêmica, além de permitir aos estudantes adquirir uma experiência prática.

O Plano Nacional de Extensão Universitária (2001), fruto da parceria entre o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e a Secretaria de Educação Superior/ MEC, estabelece uma política de extensão retomando os princípios do plano de 1987 que rompe com o caráter assistencialista e de prestação de serviço, e privilegia a extensão universitária como trabalho social visando à transformação da sociedade. A ação extensionista é declaradamente reconhecida como a “oxigenação necessária à vida acadêmica”.

Dados todos esses esforços visando a legitimar a extensão universitária e as diversas fases que marcaram a sua evolução epistemológica, não seria utópico defender a extinção desse pilar que sustenta a universidade, na justificativa que a extensão universitária alcançaria um nível de aprofundamento que levariam as ações extensionistas a tornarem-se parte integrante das atividades de ensino e pesquisa?

Para Boaventura de Souza Santos (prefácio do Plano Nacional de Extensão Universitária, 2001), isto constituiria a verdadeira legitimação da própria universidade. Alves (2007) analisando a crítica feita por Pedro Demo à extensão universitária (em um artigo publicado em 2001) afirma que a extensão universitária pode ser pensada como uma convergência entre duas exigências: a necessidade interna e a necessidade externa da universidade. A universidade procura qualificar suas ações na produção e difusão do conhecimento para que a conhecimento não se torne alienado e alienante, separado da vida social. A extensão universitária proporcionaria uma melhor qualidade de ensino e de pesquisa, na medida em que “incorpora o componente dialético de uma práxis que confere dinamismo à atividade científica e impede sua reificação” (Alves, 2007, p. 86).

A exigência externa vem da necessidade da universidade de responder às demandas da sociedade civil, evitando o distanciamento entre a universidade e a população que encontra problemas para exercer a sua cidadania e que precisa de um apoio institucional para enfrentar seus problemas. Já as exigências internas vêm do desejo legítimo do corpo universitário (professores, alunos e técnicos), enquanto atores sociais que podem intervir no rumo da sociedade através da mobilização de recursos que estejam à sua disposição, agregando o desejo coletivo de mudanças.

O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: “COQUE VIVE: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA”.

Originou-se em 2005 do encontro entre um estudante de jornalismo da UFPE e alguns jovens do coletivo MABI (Movimento Arrebentando Fronteiras Invisíveis), situado na comunidade do Coque, em Recife. O lugar desse encontro foi uma ONG chamada NEIMFA (Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis, criada em 1987 e voltada para fins sócio-educacionais), sediada no Coque e que proporciona cursos de formação humana e profissional para os habitantes da comunidade. Os jovens do MABI tinham o desejo de rebater a imagem estereotipada que as mídias locais fazem dos habitantes do Coque (lugar violento, de criminosos, marginais, carentes de ajuda), através da produção de um “jornal do Coque” e por isso, precisavam dos conhecimentos em comunicação do estudante de jornalismo da UFPE. A ideia foi levada pelo estudante à universidade, uma professora de comunicação se interessou e inseriu a produção desse jornal na disciplina “Jornal-Laboratório”, ofertada no curso de Comunicação Social-Jornalismo, mobilizando toda a turma nesse trabalho, em parceria com os jovens da comunidade do Coque. A experiência rendeu aos estudantes um prêmio de jornalismo social na categoria jornalismo universitário.

Na sequência da experiência do “Jornal do Coque”, os estudantes de jornalismo foram convidados pelos jovens do MABI a continuar na comunidade a fim de promover uma “comunicação comunitária”. Em 2006, o projeto de extensão universitária “Coque Vive: Comunicação, Educação e Cultura”, em parceria com o coletivo MABI e a ONG NEIMFA, foi oficializado na pró-reitoria de extensão (PROEXT) e obteve o apoio do Ministério da Cultura e do ministério da Educação. Este projeto foi contemplado com o Prêmio Nacional

de Educação em Direitos Humanos. Consequência desse trabalho em parceria, a rede associacionista REDE COQUE VIVE foi formada com estes três atores: o projeto de extensão da UFPE, o coletivo MABI e a ONG NEIMFA. O termo “associacionismo” nos remete à teoria econômica na qual a busca de soluções para os problemas é feita através da associação de pequenos grupos. Freitas (2005) nos mostra que atualmente as redes associacionistas são vistas como estratégias de gestão de riscos aos quais são expostos os mais vulneráveis da sociedade. Esse mesmo autor indica que as redes associacionistas criam novos territórios de ação coletiva e que a categoria mais importante dessas redes é o “pertencimento”, entendido como um sentimento de identidade que produz a motivação necessária para a ação coletiva. Nesse sentido de pertencimento, a Rede Coque Vive busca ir além do desenvolvimento de competências nos jovens, procurando provocar a vontade de resistir a todo modelo estabelecido, propondo novas possibilidades de comunicação e de “ser no mundo”.

Notemos que a parceria entre os estudantes de jornalismo e os jovens da comunidade do Coque produziu resultados antes mesmo de se institucionalizar, mas, aos poucos esses jovens perceberam a importância de institucionalizar a ação, visando a sua legitimidade e uma maior visibilidade ao que estavam produzindo.

Constatamos três elementos importantes nesse projeto de extensão universitária. Primeiro, o compromisso social dos estudantes (jornalismo, pedagogia, letras) encontrou na universidade um dispositivo permitindo-lhes institucionalizar as práticas já em andamento na comunidade do Coque. Segundo, o reconhecimento dos jovens do MABI diante das possíveis contribuições da universidade, através dos estudantes universitários e seus conhecimentos em comunicação/jornalismo, e terceiro, as precauções tomadas pelos jovens da comunidade do Coque para evitar uma “instrumentalização” da comunidade por estudantes buscando resultados acadêmicos.

Através da inserção dos estudantes universitários no Coque e do estabelecimento de laços afetivos com os jovens dessa comunidade, o formato das ações assumiu um caráter colaborativo. Assim, as ações deveriam continuar, independente de questões administrativas e dos editais de financiamento.

É necessário sublinhar que o Projeto Rede Coque Vive não foi oficializado como um projeto de educomunicação. O seu objetivo principal era desconstruir os estigmas e construir novas representações da comunidade do Coque, através da produção de mídias

pelos próprios habitantes daquela comunidade.

O estudo dessa rede associacionista nos permitiu identificar vários elementos intrínsecos à educomunicação. As atividades realizadas no seio da comunidade visavam à formação crítica e à formação de agentes comunicativos, a fim de fazer emergir sujeitos conscientes, autônomos, responsáveis do que eles consomem e produzem. A inclusão digital é concebida nas ações além de seus aspectos técnicos, buscando a promoção de uma verdadeira participação social.

No que concerne ao tipo de relações estabelecidas entre os universitários e os jovens da comunidade, verificamos que, nas primeiras fases do projeto, as relações do tipo “dominador” eram expressas através do desejo que o projeto de formação, construído pelos universitários e contendo aquilo que eles julgavam ser importante ensinar para os jovens da comunidade, trouxe como resultados crises e fracassos. A necessidade de estabelecer um trabalho e relações horizontais e colaborativas contribuiu para o desenvolvimento do “fazer juntos”, na comunhão entre os universitários e os jovens da comunidade.

As experiências vivenciadas na RCV permitiram aos universitários e aos jovens da comunidade forjar novas concepções de educação e de comunicação, indo além da teoria estudada nos bancos da universidade. Mais precisamente, as ações promovidas pela RCV provocaram questionamentos sobre o senso profundo da comunicação e da educação, além de permitir aos universitários confrontar regularmente os seus conhecimentos acadêmicos com as especificidades do meio, permitindo que se coloquem em situação de reflexão sobre as suas práticas.

O contato com a comunidade do Coque permitiu aos jovens universitários colocar em prática as teorias abordadas na sua formação universitária. Os estudantes de jornalismo, mais particularmente, puderam interrogar o sentido profundo da comunicação e refletir sobre o papel e o impacto do jornalismo na sociedade, além de perceber e praticar a comunicação como encontro humano, como prática participativa.

EDUCOMUNICAÇÃO

Para Ismar de Oliveira Soares (2005) a educomunicação é compreendida como um “ecossistema comunicacional”. É através da cultura que a comunicação e a educação se

cruzam. A educomunicação é regida pelos princípios de promoção do acesso democrático à produção e à difusão da informação, da percepção crítica sobre o modo como as mídias podem enquadrar nossa percepção do mundo, do uso criativo das mídias, da expressão comunicativa dos membros de uma comunidade. Esse mesmo autor esclarece que o termo “educomunicação” não quer dizer uma educação que utiliza os instrumentos de comunicação (as mídias), mas é a comunicação que se torna o elemento central dos processos educativos. (Soares, 2002). É necessário propor um “educar pela comunicação” e não “para a comunicação”. Dessa forma, as mídias são situadas em um projeto pedagógico mais largo, pois a comunicação educativa remete à comunicação como relação e não como um objeto.

A alteridade, a consciência social, o diálogo, a integração social, a cidadania, as relações colaborativas entre sociedade e indivíduos, o processo educativo como espaço público, a aprendizagem como processo coletivo e a democratização das mídias são os ideais buscados pela educomunicação (Domingos da Silva, 2009). Esses princípios podem contribuir para guiar as ações extensionistas, independente do seu domínio disciplinar.

Embora no âmbito internacional os termos “éducation aux médias”, “Médias Literacy” e “educação para os meios” sejam considerados equivalentes à educomunicação, epistemologicamente este conceito é expresso e exercido no Brasil de forma muito mais ampla, ultrapassando o desenvolvimento de uma “postura crítica face às mídias”, e avançando para a criação de ecossistemas comunicativos.

Nesse sentido, a educomunicação é estreitamente ligada à comunicação popular, que rejeita o processo linear de comunicação (um emissor transmite uma mensagem a um receptor, fruto da teoria matemática de informação de Shannon). Mario Kaplún é um dos grandes nomes da comunicação popular. Ele forjou o termo “educador”, o que ajudou a consolidar o conceito de educomunicação no Brasil.

Kaplún (1985), no seu livro intitulado « El Comunicador Popular », se apoia no pensamento educacional de Paulo Freire para articular educação e comunicação. A primeira parte do livro é dedicada à comunicação educativa, na qual ele sistematiza três modelos de educação articulados à comunicação, pois para ela esses modelos de educação são subjacentes às práticas comunicativas. Assim, ele distingue o modelo centrado nos conteúdos, o modelo centrado nos efeitos e o modelo centrado nos processos. Os dois primeiros modelos são modelos exógenos, pois eles visam o objeto, enquanto que o terceiro

modelo é endógeno, ou seja, visa os sujeitos.

No modelo centrado nos processos, a troca está no centro das relações e a problematização da realidade física e social é fortemente estimulada. O que importa é aprender a aprender. Nesse modelo, os erros e os conflitos são considerados como uma etapa necessária à criação, e, ao contrário do modelo centrado nos efeitos, a solidariedade e a cooperação são valorizadas. Neste sentido, a educação é um processo permanente, que se realiza ao longo da vida através de uma prática reflexiva. O objetivo, neste modelo, é o sujeito que pensa e transforma a sua realidade.

Kaplún (1985), a partir da análise desses modelos de educação, mostra que, no que concerne à comunicação, os modelos exógenos valorizam a informação (transmissão e persuasão) enquanto que o modelo endógeno valoriza o diálogo como chave para a comunicação. Para Freire, somente o diálogo comunica verdadeiramente. Vejamos que o diálogo entendido como uma simples conversa entre duas ou mais pessoas e um conjunto de falas trocadas não constitui um verdadeiro diálogo na concepção freiriana, pois nem toda troca, mesmo que regular, não significa um diálogo. Para que haja um diálogo, é necessária uma troca que produz uma intercompreensão entre os participantes.

Outra grande contribuição de Paulo Freire nos permite pensar a comunicação nas ações extensionistas. Freire, apoiado na sua experiência no Chile nos anos 60, escreveu, em 1969 o livro “Extensão ou comunicação”, analisando os problemas de comunicação entre técnicos agrícolas e os camponeses. O ponto de partida do livro é uma análise semântica do termo “extensão”. Destacando o campo associativo de conceitos, ele mostra as ligações estruturais entre a palavra extensão e a palavra transmissão (entre outras), para, assim, denunciar as limitações da palavra “extensão” agrícola. Ele propõe uma reflexão sobre o conceito de comunicação para demonstrar que a comunicação tem uma importância essencial para a educação e para a extensão. (Freire, 1977)

Vê-se então que, ultrapassando o projeto extensionista voltado para a simples disseminação de conhecimentos construídos na universidade, limitando-se a oferecer informações, é possível oferecer ações extensionistas que promovem o diálogo entre universidade e comunidade visando trocas de saberes.

Martin Buber (1974) nos oferece ricas contribuições para analisarmos a questão do diálogo. Este filósofo mostra que o homem estabelece relações através do “eu-isso” e do “eu-tu” visando a conhecer o mundo. Nas relações “eu-isso” o mundo é um objeto a ser

usado, já as relações “eu-tu” são centradas no diálogo, na reciprocidade e no encontro. Ele chama atenção para o fato de existirem relações do tipo “eu-isso” entre pessoas, mesmo se há o “tu” como possibilidade.

O diálogo implica escuta, mas a escuta pode ser influenciada pelas representações sobre o outro, o que pode acarretar uma consciência limitada acerca do que esse outro traz no diálogo. Para Buber, escutar o outro exige uma vontade de abrir espaço para que ele possa emergir. Ele explica que muitas vezes é necessário estar em silêncio para escutar bem. É essa disponibilidade de escuta do outro que permite um encontro legítimo. Logo, o “tu” torna-se possível. Essa disponibilidade exige um constante exercício para encontrar o outro tal como ele é e não em função do que somos.

Assim, se de um lado existe o risco de “coisificação”, de instrumentalização do outro, por outro lado existe a possibilidade de se transformar através do encontro com o outro, pois para Buber, o diálogo sempre afeta os sujeitos.

Retomemos o caso da RCV, no qual os habitantes da comunidade do Coque sofrem com a estigmatização de sua comunidade. O “ouvir dizer que” faz parte do discurso de uma grande parte da população da cidade de Recife que muitas vezes apenas conhecem os habitantes do Coque pelo que as mídias veiculam. O receio de encontrar esses habitantes é dado pela ideia de que eles são o que não queremos ser, eles são aquilo que temos medo. Assim, é justamente o diálogo promovido pelas ações da RCV que possibilitou dar um novo sentido às existências desses jovens do Coque e à sua comunidade.

A alteridade, um dos princípios que rege a educomunicação, consiste em olhar o outro sem *pré-conceitos*, visando compreender o diferente, o desconhecido. Os inúmeros relatos inscritos dos membros RCV aos que pudemos ter acesso nos mostram que, para os membros da RCV, mais do que as diferenças de um ou do outro, o mais importante era não querer tentar mudar o outro. Assim, o princípio de alteridade, que guia as ações da RCV é expresso no respeito aos limites de transformação do outro e na valorização da riqueza ofertada pelas diferenças.

Se, na sociedade atual, a competição e o individualismo é presente, o diálogo se opõe a essa lógica, pois o diálogo, o verdadeiro diálogo, implica a compreensão do outro, a desfragmentação das relações humanas, potencializando a sensibilidade nas relações. Esse tipo de diálogo une o que os preconceitos separam.

Enfim, a educomunicação, tal como ela é concebida pela Universidade de São Paulo,

corroborar com as proposições de Louis Porcher (2006). Ele defende uma “educação à comunicação”. Essa concepção visa à criação de um ecossistema comunicativo em que a comunicação, cultura e educação se cruzam, é regida pelos princípios de acesso democrático à produção e à difusão da informação, de uso criativo das Mídias, de expressão comunicativa dos membros de uma comunidade e de gestão comunicativa.

EDUCOMUNICAÇÃO PELA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL E DA COESÃO SOCIAL.

As estratégias dos movimentos populares para a promoção da comunicação são caracterizadas pela produção de mídias alternativas (também chamadas popular, comunitárias, de resistência), buscando valorizar o potencial de criação dos grupos populares e reagir aos processos de estigmatização operados pelas mídias hegemônicas, a fim de promover a democratização da comunicação.

A comunicação popular é, em geral, ligada a movimentos populares. Ela não tem um fim em si, mas visa a promover a conscientização, a educação política, a manifestação cultural, a mobilização popular, veiculando conteúdos crítico-emancipatórios. Ela visa tornar-se um espaço de expressão democrática e isso é refletido na sua metodologia, na sua forma e no seu conteúdo. Tendo o povo como sujeito principal, a comunicação popular deve ser participativa e servir de instrumento de expressão das classes desfavorecidas.

No Brasil, há diversas escolas, associações e redes que se apoiam nos parâmetros da educomunicação para a criação de mídias alternativas e promoção do protagonismo juvenil. Podemos citar como exemplos, o projeto Educom.radio (São Paulo), o projeto Viração (presente em várias cidades do país) e a ONG Auçuba (Recife) através dos projetos Escola de vídeo e Oi Kabum.

Abramovay (2002), em um estudo realizado para a Unesco e intitulado « Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina : desafios para políticas públicas », traz uma análise das políticas públicas para a juventude como elemento essencial para o desenvolvimento social. A exposição dos jovens à pobreza e à violência compromete o futuro da juventude em diversos países. Ela mostra que a violência (submetida ou praticada) enfrentada pelos jovens é estreitamente ligada à vulnerabilidade social na qual se encontra

uma grande parte dos jovens da América Latina. O documento indica a necessidade de reforçar o capital social dos jovens e sensibilizar a população para a valorização do protagonismo juvenil. Para a autora, o capital social não é um conceito homogêneo, mas uma “composição de vários elementos sociais que promovem e contextualizam a ação individual e coletiva” (Abramovay, 2002, p. 63). Ela explica também que as experiências que valorizam o protagonismo juvenil são alternativas eficazes para superar a vulnerabilidade dos jovens e permitem reforçar a importância de captar e de fazer escutar o que os jovens têm a dizer.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) mostram que o protagonismo juvenil é um conceito que pode suscitar diferentes interpretações, pois ele engloba conceitos tais que participação, responsabilidade, identidade, autonomia e cidadania.

Esses mesmos autores questionam a visão homogênea de juventude. Para eles, mesmo que observemos características comuns entre jovens de diferentes sociedades, é preciso ficar atento às diferenças de condições de vida, de trabalho, de costume, de crença, de classe social, de educação, entre outras. Essas diferenças estão presentes não somente entre jovens de sociedades diferentes, mas também no interior delas mesmas. (Ferretti, Zibas et Tartuce, 2004)

Outro elemento importante levantado por esses autores é que o protagonismo juvenil faz referência tanto à participação de adolescentes e jovens de meio desfavorecido para enfrentar as adversidades vividas por eles, quanto à sensibilização de jovens e adolescentes de classe média diante dos problemas das classes desfavorecidas. (Ferretti, Zibas et Tartuce, 2004).

Escámez e Gil (2003) destacam várias dimensões do protagonismo juvenil, tais como a responsabilidade, a participação ativa, a autonomia intelectual e moral, a capacidade de enfrentar as mudanças, a solidariedade, o respeito às diferenças, a cooperação, a aquisição de saberes e o desenvolvimento de habilidades intelectuais, o que nos permite perceber mais claramente que participação não é necessariamente protagonismo, já que este último comporta dimensões precisas.

O trabalho desenvolvido pela Rede Coque Vive visa a uma formação para o protagonismo, em vez de promover ações pontuais de estudantes extensionistas. Desta forma, as ações desenvolvidas não foram somente centradas na “postura crítica face às mídias”, pois elas permitiram a ação criativa, construtiva e solidária de jovens que buscam

soluções para problemas coletivos e individuais, especialmente a estigmatização de uma comunidade através das representações veiculadas pelas mídias. A RCV destaca a importância do encontro para a cooperação e a ação. Neste sentido, as ações desenvolvidas pela RCV constituem um importante vetor de promoção do protagonismo juvenil.

No decorrer de nossa pesquisa, constatamos que os jovens da comunidade do Coque, participantes do projeto, provocaram uma reformulação dos planos de formação propostos pelos estudantes universitários. Na primeira proposta de formação, somente os estudantes universitários assumiam o papel de protagonistas. A partir do momento em que foi percebido que a participação dos jovens do Coque deveria estar presente em todas as etapas do processo, o projeto de formação foi reformulado, pois foi observada uma pseudo-participação veiculada pelo primeiro projeto e passou-se a privilegiar o desenvolvimento do protagonismo juvenil de todos os jovens envolvidos no projeto.

Outro fator essencial ao protagonismo juvenil é o seu caráter espontâneo. A motivação a se posicionar como agente não pode ser imposta ou manipulada. As decisões devem partir dos jovens. A Rede Coque Vive baseia-se nos princípios da educação não formal, a participação nas ações desenvolvidas não são obrigatórias e, logo que os jovens da comunidade não se sentiam ativos na sua participação, alguns mecanismos de resistência se instalavam, tais como absenteísmo e indisciplina.

No que diz respeito à coesão social, nessa experiência, podemos observar dois elementos que permeiam as relações e contribuem para sua concretização: os laços estabelecidos entre os membros da RCV e o diálogo.

Enquanto um dos principais elementos das relações estabelecidas entre os jovens universitários e os jovens da comunidade do Coque, o diálogo pode contribuir para a autoestima dos jovens, seu desenvolvimento pessoal e social. O diálogo pode lhes permitir dar um novo sentido às suas existências e ao seu lugar de habitação.

O laço entre os membros da RCV tem um papel muito importante na concretização das ações promovidas. São os laços que permitem aos membros da RCV enfrentar e ultrapassar as dificuldades. Os jovens implicados nas ações que visavam construir uma imagem da comunidade do Coque através de suas próprias mídias estabeleceram, na realidade, laços. São esses laços de pertencimento e de afeto que sustentam e dão forma à rede, uma rede formada por essas vidas ligadas pelo afeto.

No caso da RCV, as ações e as aprendizagens se produzem simultaneamente na

concretização das ações, colocando em valor o processo, mais que os resultados. Assim, a aprendizagem não é vista somente como uma simples aquisição de saberes, mas como um processo de participação social. (Acioly-Régnier, 2004). Os jovens envolvidos nas ações promovidas pela RCV perceberam que as experiências tinham exercido um forte impacto em suas vidas. Observamos, ao longo dos relatos de experiência dos estudantes universitários, que a motivação para se engajar nas ações extensionistas estavam centradas em objetivos de cunho social. A RCV enquanto espaço de formação, permitiu aos estudantes forjarem suas identidades através das experiências vividas.

Assim, as experiências que analisamos no seio da RCV nos permitem afirmar que esta rede constitui um espaço formativo de encorajamento ao protagonismo juvenil com vista à coesão social.

CONCLUSÃO

Com este exemplo do projeto extensionista « Coque Vive », buscamos apontar as contribuições da educomunicação às ações extensionistas. A Rede Coque Vive criou um ecossistema comunicativo na medida em que ampliaram os espaços de comunicação de uma comunidade, até então marcada pela ausência de voz nas mídias. Essa ação extensionista constituiu-se um espaço legítimo de práticas educomunicativas que privilegiam o diálogo, o senso de pertencimento, a criação e fortalecimento de laços de afeto e comprometimento. Enfim, a RCV, através de suas atividades, estabeleceu uma comunicação que vai além dos produtos midiáticos, estabelecendo uma linguagem em comum entre a educação e a comunicação, numa busca constante de novas formas de ação e de novas experiências de formação e transformação.

Acreditamos que as ações extensionistas que se apoiam nos ideais da educomunicação podem contribuir na formação de profissionais comprometidos com a justiça social e os direitos humanos. Nesse processo de desenvolvimento do protagonismo juvenil, os jovens universitários podem perceber outras possibilidades de formação humana e profissional.

Por fim, esperamos que essas práticas educomunicativas promovidas pela ação extensionista da Rede Coque Vive possam oferecer elementos necessários à reflexão sobre

as políticas públicas de extensão universitária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina desafios para políticas públicas* / Miriam Abramovay et alii. – Brasília : UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>>. Acesso em: 15 Janeiro 2012.

ACIOLY-REGNIER, N.M. **Apprentissages informels : de la recherche à l'apprentissage scolaire.** (Rapport d'études). PIREF. Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation. Lyon, 2004.

ALVES, P.A. **Educom.rádio - uma política pública em educomunicação.** [Tese de doutorado] ECA/USP. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

BUBER, M. **Eu e Tu.** Introdução e Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Moraes, 1974.

BRASIL, MEC/SESu. **Plano Nacional de Extensão Universitária. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. 2001.** Disponível em: <<http://www20.fcm.unicamp.br/extensao/arquivos/pne.pdf>>. Acesso em: 28 Março 2012

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/1996.** Brasil. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.**

DOMINGOS DA SILVA, F.P. *Princípios Educomunicativos: Uma análise sobre a Série Infantil Cocoricó da TV Cultura de São Paulo.* Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação **XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste** – Rio de Janeiro, 2009.

ESCAMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?.** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FERRETTI, C., TARTUCE, G., ZIBAS, D. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio.** *Caderno de Pesquisa.* 2004, vol.34, n.122, p. 411-423. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007> > . Acesso em: 05 Maio 2011.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: Um estudo sobre o papel das redes associacionista.** [Tese Doutorado] – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, Recife-UFPE, 2005.

KAPLUN, M. **El comunicador popular.** Quito: édition Ciespal, 1985.

MOREIRA, I. T. A Extensão Universitária na Universidade Brasileira. **Revista de Extensão da UFPB, JOÃO PESSOA, v. 3, n.7, 1997. p. 23-39.**

PORCHER, L. **Les médias entre éducation et communication**. Paris : Vuibert/Cleml, 2006.

SOARES, I.O. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. In

Comunicação & Educação. São Paulo, v. 23. Jan/abr. 2002. p. 16-25. 2002.

SOARES, I.O. *A Formação do Educomunicador: 15 anos na busca de uma mais profunda interrelação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes*. CD-ROM. **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação -2005**.

Rio de Janeiro. Anais. São Paulo: Intercom, 2005.

RECEBIDO EM 01 DE AGOSTO DE 2012.

APROVADO EM 06 DE NOVEMBRO DE 2012.