

Mídias digitais no cenário contemporâneo e o papel da escola

José Douglas Alves dos Santos¹

Jonielton Oliveira Dantas²

João Paulo de Andrade Nascimento³

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel das mídias digitais como artefatos da cultura que contribuem na agência de novas imagens sobre sujeitos e grupos sociais historicamente estigmatizados, atuando na restauração de um imaginário social que possibilita problematizar os discursos e imagens vigentes. São apresentados três casos a partir dos quais é possível realizar uma leitura política *da e com* a mídia e que ajudam a promover uma ressignificação histórico-cultural em relação aos diferentes contextos que representam. Diante desse cenário, perguntamo-nos qual o papel da escola e trabalhamos com uma concepção de escola possível, aberta e participativa, assumindo uma posição de diálogo na comunidade onde está inserida e com os sujeitos que a frequentam.

125

Palavras-chave: Mídia e Educação. Imaginário Social Escola. Comunidade.

¹ Graduado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) e do Coletivo Tecendo: cultura arte educação. Escritor e Desmistificador de Dálias. E-mail para contato: jdney@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7263-4657>

² Graduado em Geografia pela Faculdade José Augusto Vieira (FJAV). Mestre e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA-UFS). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFS). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Interdisciplinaridade e Meio Ambiente – GPFIMA. E-mail para contato: jonielton.dantas@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1196-9266>

³ Graduado em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (Unit). Professor da rede municipal na cidade de Arcos, Minas Gerais. E-mail para contato: jonny.staley@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8371-0213>

Abstract: This article presents a reflection on the role of digital media as artifacts of contemporary culture that contribute to the agency of new images about historically stigmatized subjects and social groups, acting in the restoration of a social imaginary that makes it possible to problematize the current discourses and images. Three cases are presented where it is possible to perform out a political reading of and with the media and that help to promote a historical-cultural re-signification in relation to the different contexts that they represent. Given this scenario, we ask ourselves the role of the school and we work with a possible, open and participative school conception, assuming a position of dialogue in the community.

126

Keywords: Media and Educations. Social Imaginary. School and Community.

Introduzindo

*“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo.”*

(Provérbio africano)

Muitas discussões a respeito da escola na contemporaneidade têm se dirigido aos modos de ensino e aprendizagem mediados pelo uso de dispositivos móveis, repensando “a emergência de novas metodologias e espaços de formação” (FANTIN, 2016, p. 05), o que nos possibilita pensar a problemática por diferentes perspectivas. Dessa forma, propomos dialogar neste texto com as mídias digitais como agentes de novas imagens e como restauradoras do imaginário social; e refletir sobre o papel da escola diante deste cenário. Nesse sentido, nossa reflexão se aproxima de um uso mais técnico e geral concedido às mídias digitais, considerando que elas “podem ser computadores, telefones celulares, *smartfones* (*sic*), *compact disc*, vídeos digitais, televisão digital, internet (*www*), jogos eletrônicos e outras mídias interativas” (SOUZA, 2015, p. 26), que em seu conjunto veiculam/disseminam informações e modos de representação por meio de suas distintas linguagens: escritas, visuais, sonoras.

127

Este trabalho, em certa medida, baseia-se na abordagem introduzida por Milton Santos (2000) ao descrever o processo de globalização como uma fábula, o mundo tal como nos fazem vê-lo, por meio das diversas mídias; como uma perversidade, que seria o mundo tal como ele é; e como possibilidade, o mundo como ele pode vir a ser, a partir de um outro processo de globalização. Esse outro mundo possível estaria intrinsecamente ligado ao acesso e ao uso das tecnologias digitais e da mídia nas periferias pelos seus moradores. Para o geógrafo brasileiro, tal situação permitiria uma mudança de paradigma cultural e político, possibilitando outro panorama social ao dar àqueles habitantes a chance e a capacidade de autorrepresentação e de produção de vida: o registro do local de origem através da própria perspectiva, e os discursos a partir dele provenientes, gerariam novas leituras e reflexões em relação às imagens onipresentes reproduzidas pela imprensa e pelas redes midiáticas hegemônicas.

Consideramos, com Paula Andrade (2017), que hoje o uso dos artefatos culturais digitais possibilita enxergar múltiplos lugares de aprendizagem e de formação para os sujeitos. Além disso, podemos realizar a leitura política da mídia conforme propõe Douglas Kellner (2001), situando-a em sua conjuntura

histórica e analisando seus códigos, seus elementos estéticos formais, as imagens e discursos dominantes que produz e veicula, juntamente com seus efeitos políticos e ideológicos.

Essa possibilidade de leitura política da mídia é mais significativa hoje, para nós, porque não se trata somente da sua realização a partir dos meios, mas também *com* eles, uma vez que o acesso aos dispositivos móveis digitais, em consonância com o acesso à internet, vem ganhando cada vez mais espaço e chegando a mais usuários, o que pode ajudar na democratização e no compartilhamento de informações, bem como em novos canais comunicacionais entre os indivíduos.

Ao problematizar os efeitos da cultura digital (e de suas tecnologias) para além da sala de aula, como forma de organização e produção econômica e social, Julian Sefton-Green (2013) nos ajuda a pensar como as tecnologias digitais, cada vez mais presentes na vida e na formação (escolar ou não-escolar) das pessoas, podem contribuir para novas formas de produção social, sobretudo em comunidades estigmatizadas. A escola também pode utilizar desses recursos para a construção de novas práticas pedagógicas e ressignificação das antigas.

É nessa perspectiva que abordamos aqui três casos para melhor contextualizar e refletir sobre o tema. Eles podem ser considerados exemplos do poder e do alcance da mídia digital na construção de novas imagens e na restauração do imaginário social. O primeiro trata do projeto *Tá no Mapa*: por meio de um aplicativo desenvolvido pelo Google vem mapeando comunidades cariocas com a ajuda dos próprios moradores. O segundo, por sua vez, é sobre uma ação social promovida pelo grupo *DiCampana Foto Coletivo*, nas periferias de São Paulo, buscando mostrar outras imagens sobre o cotidiano desses locais não comumente apresentadas pela grande mídia. O terceiro trata de mais uma ação coletiva: usuários do *Twitter*, por meio de uma *hashtag* denominada “#TheAfricaTheMediaNeverShowsYou”⁴, lançaram uma campanha buscando representar a África por meio de imagens também diferentes daquelas, geralmente, veiculadas pela mídia hegemônica.

Em todos os casos, o que percebemos é a utilização de dispositivos em prol de uma ação social voltada à mudança de imagens e do imaginário social. São ações que dialogam entre si e que têm um potencial agregador evidente. Todavia, conforme aponta Jesús Martín-Barbero (2009, s/p), em entrevista para a Folha de S. Paulo, “o problema para mim não é o que vão fazer os meios, mas o que fará o

⁴ Em tradução literal: a “África que a mídia nunca mostra a você”.

sistema educacional para formar pessoas com capacidade de serem interlocutoras desse entorno⁵”.

Martín-Barbero se reportava à oferta e ao excesso de informações que a internet propicia, relacionando esse contexto à formação da cidadania. Nossa reflexão, aqui, concentra-se no fato da escola perceber ações como as citadas, anteriormente, e em como pode contribuir no diálogo com aqueles projetos, na formação de pessoas com a capacidade de ler politicamente a mídia e de continuar dialogando e interferindo crítica-criativamente em seu entorno ou para além dele.

Em certa medida, talvez seja essa a postura da escola do futuro a que Juana M. Sancho (2009) se refere: aquela capaz de identificar as condições do presente (de seu lugar, de seus sujeitos, de seu tempo) para definir o que é necessário conservar e melhorar por meio da formação das crianças, jovens e adultos. Estes podem vir a colaborar na contraposição à mídia tradicional, ao permitir novos olhares sobre os sujeitos e seus cotidianos, dando-lhes o protagonismo que a grande mídia não costuma conceder. Além disso, podem ajudar a promover novos produtores de conteúdo, por meio dos dispositivos que têm em mãos⁶.

Primeiro caso: Inserção sociodigital

129

Em abril 2013, quando se buscava a construção de uma imagem do Rio de Janeiro como cidade global, devido a aproximação dos megaeventos esportivos que ela sediaria (Copa das Confederações, em 2013; Copa do Mundo, em 2014; e os Jogos Olímpicos⁷, em 2016), o Comitê Popular do Rio⁸ denunciou a remoção virtual das favelas cariocas do aplicativo *Google Maps*, que teria sido feita a pedido da prefeitura carioca.

De acordo com Renato Consentino (2013, s/p), essa seria mais uma “tentativa de invisibilizar os pobres e a pobreza em momento no qual o Rio de Janeiro se prepara para receber grandes eventos internacionais”. Utilizando dados

⁵ Como indaga Monica Fantin (2016, p. 11): “E como ficam as mediações escolares diante das novas formas de interação que as redes sociais propiciam?”.

⁶ Como aconteceu nas manifestações brasileiras de junho de 2013, quando “todos eram manifestantes e repórteres ao mesmo tempo, com seus *gadgets* digitais nas mãos e em rede”, como aponta Nelson Pretto (2014).

⁷ Somente os Jogos Olímpicos seriam realizados apenas no Rio de Janeiro.

⁸ Comitê formado por movimentos sociais, ONG, instituições acadêmicas, lideranças comunitárias e demais atingidos pela intervenção da prefeitura.

do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas para se referir à remoção das favelas pelo aplicativo, Consentino descreve que “cerca de 8 mil pessoas já foram removidas, e cinco comunidades não existem mais”. Núbia Nemezio e Fernanda Oliveira (2016, p. 8), ao analisarem a representação das favelas no mapeamento oficial e em ações informais no Rio de Janeiro, sobretudo nas ações realizadas durante o ano de 2013, chegaram à seguinte conclusão:

Se a ausência do reconhecimento desses espaços no âmbito da cartografia oficial dificulta o acesso de seus moradores aos direitos urbanos, a falta de informação sistematizada pelos órgãos oficiais dificulta ainda o planejamento de ações para a melhoria deles, uma vez que se desconhecem suas demandas e suas principais dificuldades ou potencialidades.

Em meados do mesmo ano e fora do âmbito oficial, teve início no Rio de Janeiro um processo de mapeamento de favelas pelos próprios moradores, por meio do projeto *Tá no Mapa (On the Map)*, “criado [...] pelo AfroReggae e pela agência de publicidade J. Walter Thompson, em parceria com o *Google*”⁹. O projeto teve o intuito de possibilitar a “visibilidade” das favelas cariocas e dos sujeitos que nelas vivem, inserindo pontos de referência (de comércios, associações, instituições etc.) no meio digital mais amplo, por intermédio do aplicativo desenvolvido pelo *Google*. Dessa forma, a população carioca que vive nessas comunidades (cerca de 20%) passou a ser inserida e vista, digitalmente, pelos próprios moradores¹⁰. No *site* do grupo temos a seguinte descrição:

So since 2013, we are mapping streets, alleys, shops and points of interest in the favelas. All work is done by favela dwellers, selected and trained by AfroReggae and Google. The process is simple and collaborative. A project team uses the app Google Map Maker tool and Google My Business to generate the maps. All information is sent in real time into a database. After that, the material checked by Google and everything comes literally goes on the map and are included in the Google Maps¹¹.

⁹ Segundo informa o *site* oficial do AfroReggae: <http://www.afroreggae.org/on-the-map/#>, coletados durante o primeiro semestre de 2019.

¹⁰ Dados também disponibilizados no *site* do AfroReggae, no mesmo período.

¹¹ “Assim, desde 2013, estamos mapeando ruas, becos, lojas e pontos de interesse nas favelas. Todo o trabalho é feito por moradores da favela, selecionados e treinados pelo AfroReggae e pela *Google*. O processo é simples e colaborativo. Uma equipe do projeto usa a ferramenta *Google Map Maker* do aplicativo e o *Google My Business* para gerar os mapas. Todas as informações são enviadas em tempo real para um banco de dados. Depois disso, o material é verificado pela *Google* e incluído no *Google Maps*.” (tradução nossa)

De acordo com o *site* oficial do grupo *AfroReggae*, até agosto de 2016, vinte e cinco (25) favelas haviam sido incluídas na plataforma desde o início do projeto, em 2013, na Parada de Lucas. Além da visibilidade aos lugares e aos sujeitos, as ações contribuiriam para a melhora da economia na comunidade e no município: ao disponibilizar aos usuários do sistema a localização de pontos estratégicos para consumo (lojas, restaurantes e lanchonetes), atraíram mais turistas e a própria população local, contribuindo para maior circulação monetária na cidade.

A preservação da memória coletiva e a fortalecimento da representatividade dos moradores das favelas são ainda insumos para o enriquecimento da atividade turística desenvolvida nestes espaços, bem como a promoção de um turismo mais consciente em relação a estes territórios e seus habitantes (NEMEZIO; OLIVEIRA, 2016, p. 19).

Cabe lembrar, em relação à iniciativa, o interesse de mercado. Ela foi desenvolvida em parceria com a *Google*, que há pouco retirara do seu aplicativo, em comum acordo com o poder público da cidade do Rio de Janeiro, os nomes das favelas que agora ajudava a incluir, envolvendo a população no processo.

Sobre esse detalhe, Débora Póvoa escreve:

Despite being a valuable initiative, *Tá no Mapa!* actually seems to be more like Google's *mea culpa*, considering that the tech company has been highly criticized for removing the word 'favela' from its maps in 2013, acquiescing to Rio's municipality request [...]. At that time, the favelas would appear as blank spaces on the map, and searches would not provide any useful results¹² [...] (2017, p. 172).

Sabemos que ainda há muito a ser feito para que aconteça uma verdadeira inserção dessas localidades (e dos sujeitos que nelas residem) no mapa social, cultural, econômico e político da *cidade maravilhosa*. Nesse sentido, Angela Crawford e Kristine Witko (2018, p. 83) consideram que a iniciativa trouxe visibilidade e assegurou a algumas comunidades cariocas a chance de aparecerem no mapa. No entanto, como mencionam, “the residents remain marginalized¹³”.

¹² “Apesar de ser uma iniciativa valiosa, *Tá no Mapa!*, na verdade, parece ser mais uma *mea culpa* da *Google*, considerando que a empresa de tecnologia foi altamente criticada por remover a palavra “favela” de seus mapas, em 2013, concordando com o pedido do município do Rio [...]. Naquela época, as favelas apareceriam como espaços em branco no mapa, e as buscas não proporcionariam resultados úteis [...]”. (tradução nossa)

¹³ “Os residentes permanecem marginalizados”. (Tradução nossa)

Segundo caso: Por outro imaginário

O segundo caso se refere à ação do grupo *DiCampana Foto Coletivo* nas periferias de São Paulo. Trata-se de “um projeto de fotografia que acompanha o cotidiano de diversas quebradas”, como os responsáveis afirmam na página oficial do coletivo no *Facebook*¹⁴, buscando contribuir para a quebra de estereótipos, ajudando na “construção de um imaginário que contemple os múltiplos recortes da periferia – a cultura, o lazer, a rotina, a vida do nosso povo”, como informa o *site* oficial¹⁵.

O grupo vem registrando os cotidianos e as diferentes imagens da vida de moradores de oito bairros localizados na capital paulista: Jardim Ângela, Monte Azul, Jardim São Luís, Capão Redondo, Campo Limpo, Jardim Maria Sampaio, Jardim Piracuama e Brasilândia. “A ideia [...] é contribuir para a criação de um imaginário sobre as ‘quebradas’ (gíria para se referir à periferia) diferente da que a mídia tradicional apresenta”, aponta Elisa Batalha (2017, p. 2). Dessa forma, o coletivo tem como missão o uso da “fotografia como instrumento de registro com o objetivo de fomentar outro imaginário de favela, na perspectiva cultural e na denúncia de violações de direitos humanos¹⁶”.

Assim, tem-se uma outra forma de se relacionar com a cidade, de se ver e reconhecer nela e como parte dela. Foge-se da estereotipia que afirma a favela como lugar do crime, da violência, do que há de ruim. Sobrepõem-se outros aspectos do cotidiano, na busca por novas imagens e narrativas do lugar e das pessoas que fazem parte dele, que não costumam estar presentes nos discursos apresentados com frequência pelas mídias hegemônicas.

Sabemos que a imprensa prefere chamar “atenção somente para os aspectos doentios da sociedade, já que são eles que dão manchete” e audiência, como afirmou Milton Santos (LEITE, 2007, p. 134). O enfoque costuma estar nos aspectos perversos e negativos e não naqueles solidários e positivos. Isso promove um certo modo de olhar e de se relacionar com a cidade e seus habitantes, criando um imaginário que se perpetua nos diferentes espaços sociais.

Ao dar destaque a esse “outro imaginário de favela”, ações como *Tá no Mapa* e *DiCampana* dialogam e se comunicam, ao possibilitarem outro

¹⁴ <https://pt-br.facebook.com/pg/dicampanafotocoletivo/about/>

¹⁵ <https://www.dicampana.com/o-coletivo>

¹⁶ Descrição também encontrada na página do projeto no *Facebook*, no primeiro semestre de 2017.

olhar sobre a realidade de cenários tão estigmatizados, seja na televisão, no cinema ou em outras plataformas. Criam-se, assim, “novas sociabilidades” diante das “complexas relações com o “outro” na sociedade digital” (FISCHER, 2012, p. 1039).

A motivação do grupo se centra na necessidade de ser reconhecido como sujeito social que tem direitos, incluído aí o de uma imagem que o represente de forma mais fidedigna, longe dos estigmas e dos preconceitos. Conforme escrevem na página do coletivo no *Facebook*:

Estar atento. Estar de olho, cauteloso. Esperto a todo movimento, registrando tudo que acontece: DiCampana.

Há centenas de periferias espalhadas pelo mundo. São milhares de pessoas residindo nesses locais que, em muitos casos, abrigam a contradição econômica e cultural de uma grande metrópole, como mansões e favelas dividindo praticamente o mesmo espaço mais a violência que é colocada na conta da periferia. O cotidiano destas regiões, que abrigam milhões de pessoas, ultrapassa o estereótipo midiático reforçado por clichês e estigmas que cativam o povo. No entanto, a cultura, o lazer, a rotina, a vida do nosso povo é diferente. Entendendo que a narrativa do nosso povo vem sendo registrada praticamente pelos mesmos meios há décadas, a proposta do DiCampana é fazer uma cobertura introspectiva e contínua do cotidiano das periferias através da fotografia realizada por periféricos, favelados.

A construção de outro imaginário na perspectiva cultural e a denúncia de violações de direitos humanos conduzirão a nossa produção, visando contribuir para construção de um imaginário que contemple os múltiplos recortes da periferia.

É com essa premissa que o grupo, fundado em outubro de 2016, e composto pelos fotógrafos Sé Silva, José Cícero da Silva, Léu Britto, Naná Prudêncio Zalika e Wesley Tadeu, tem promovido a mudança no imaginário social, ao inverter as imagens que representam o cotidiano nas periferias¹⁷. De acordo com Miguel Arroyo (2009), as apresentações evidenciam, assim como no campo, inúmeros aspectos e pontos em comuns nos mais diferentes contextos territoriais de todo mundo. Isso contribui para reeducar nosso olhar em relação a tais lugares e sujeitos.

¹⁷ As imagens podem ser conferidas também no seguinte link: [flickr.com/photos/dicampanafotocoletivo/](https://www.flickr.com/photos/dicampanafotocoletivo/)

Terceiro caso: A África que a mídia não mostra

Quando pensamos sobre as imagens que a mídia (sobretudo a televisiva) transmite em notícias e reportagens sobre a África, comumente percebemos que as representações recaem sobre aspectos referentes à miséria, ao abandono, a doenças, epidemias, seca, vida selvagem (até mesmo “povo selvagem”), savanas, pobreza, guerras, sofrimento. Essas imagens costumam predominar e parecem ser poucos os exemplos que retratam a diversidade espacial e sociocultural africana.

Anderson Oliva (2003), ao analisar a representação da África nos bancos escolares brasileiros (a partir de um dos poucos livros didáticos que, na época, traziam um capítulo específico sobre o continente), indaga: “o que sabemos sobre a África?”. É enfático ao responder:

Talvez as respostas sofram algumas variações, na densidade e na substância de conteúdo, dependendo para quem ou onde a pergunta seja proferida. Acredito, no entanto, que o silêncio ou as lembranças e imagens marcadas por estereótipos preconceituosos vão se tornar ponto comum na fala daqueles que se atreverem a tentar formular alguma resposta. Atrevimento sim! Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? Paremos por aqui. Ou melhor, iniciemos tudo aqui (OLIVA, 2003, p. 423).

Para Emerson Semedo (2005), quando se pensa sobre a África e se trata desta na mídia brasileira e mundial, nota-se uma imagem ainda muito estereotipada, em que prevalece o conceito de “civilização ocidental”, desprezando a diversidade de elementos presentes nas culturas africanas. O autor alerta para o fato de que, quando a mídia brasileira apresenta notícias do continente, é preciso levar em consideração dois aspectos: no geral, ele prevalece aparecendo em casos extraordinários, quando se noticiam conflitos ou catástrofes em determinados países, ou em especiais que retratam sua rica fauna e flora; quando não se trata desses assuntos, o lugar dificilmente é noticiado.

“O que se verifica é a ocorrência de desinformações sobre África e a sua população”, afirma Guilherme Senger (2012, p. 529). O autor sinaliza o que

está em questão: a forma como o continente é retratado e comentado e não, necessariamente, a pouca atenção que lhe é dado. Em suas palavras,

Não cabe aqui fazer uma análise histórica extensiva sobre o que já foi dito e ainda é colocado como característica do continente. Fome, doenças, guerras, fauna e flora exóticas, são palavras comuns que vêm à cabeça e estão presentes no cotidiano de quem para pensar sobre África, mas o porquê de pensarmos assim persiste. É obvio que não são apenas essas palavras que vêm à mente e que nem todos pensam dessa forma, mas alguns aspectos se sobressaltam na maneira e na constância em que se apresenta a África (SENGER, 2012, p. 527).

O excesso de informações imprecisas que centralizam a África (e a imagem a ela associada) somente contribuem para atribuir uma conotação pejorativa e pouco objetiva. Pensando justamente em combater as imagens que reforçam os aspectos negativos e hegemônicos das sociedades africanas, usuários no *Twitter* lançaram uma campanha visando alterar esse panorama sobre o continente. Postando imagens com a *hashtag* “#TheAfricaTheMediaNeverShowsYou¹⁸”, esse grupo de indivíduos buscou destacar a pluralidade cultural presente na África, deslegitimando o estereótipo que logo se relaciona a ela e contribuindo para o que Senger (2012) descreve como a maneira mais correta de ver a situação: um olhar de dentro para fora.

Uma campanha simples, feita por diferentes pessoas, em distintos lugares, e que teve, e continua tendo, um grande alcance, colaborando para alargar um conhecimento que é “diminuto, já que a atenção dada à África pela mídia, de uma forma geral [...], não coloca atenção suficiente no continente africano” (SENGER, 2012, p. 528).

A escola como possibilidade

Retomemos Milton Santos e o processo de globalização em suas três perspectivas: o mundo como nos mostram (fábula); o mundo tal como é (perversidade); e o mundo como pode ser, (possibilidade). Concentremo-nos nesse terceiro aspecto, do mundo como possibilidade, e reflitamos sobre a escola nesse sentido, fazendo algumas breves ponderações a respeito das ações descritas anteriormente.

¹⁸ Para conferir as postagens:

<https://twitter.com/hashtag/TheAfricaTheMediaNeverShowsYou?src=hash>

Os três casos apresentados neste artigo (*Tá no Mapa, DiCampana* e “#*TheAfricaTheMediaNeverShowsYou*”) são exemplos de como a mídia, por meio de suas tecnologias e do seu alcance, pode contribuir também positivamente na formação de novos modos de produção social e econômico, principalmente em comunidades e entre sujeitos que carregam estigmas pouco coerentes com o que realmente são ou representam.

Diante do desenvolvimento de uma lógica de trabalho em conjunto, de uma rede de colaboração coletiva, percebemos que existe uso das tecnologias digitais *nas* comunidades e *para* as comunidades, enfocando no aspecto positivo desses meios, tomando “come opportunità e risorsa, in particolare in funzione della (ri) costituzione del capitale sociale delle comunità¹⁹”, levando em consideração uma das formas como Pier Cesare Rivoltella (2017, p. 7) descreve as tecnologias comunitárias, assim descritas por sua capacidade de ativar e manter conexões, de intervir socialmente.

É nesse sentido que a escola pode adquirir outro sentido social para além do processo formativo institucionalizado, incorporando em seus currículos, e nas práticas pedagógicas nelas empreendidas, espaços de intercâmbios, discussão, produção e difusão de movimentos semelhantes, contribuindo para evidenciar uma rede de oportunidades instrumentais e formativas.

“Talvez o trabalho de pensamento exigido de nós, hoje, seja o que se refere às potencialidades dos modos de relação dos indivíduos com os sistemas informacionais disponíveis, sob formas tão variadas. Quais seriam as possibilidades?”, pergunta Rosa Maria Bueno Fischer (2012, p. 1049). Uma das respostas, ou parte delas, parece estar presente nos movimentos evidenciados nas três ações levantadas durante o texto.

Há enorme potencialidade nos modos como os indivíduos se relacionam com as tecnologias e os sistemas informacionais, tanto no que se refere aos seus aspectos positivos (como comprovado pelos projetos), quanto no que diz respeito aos elementos negativos. A escola, como mediadora de uma pedagogia cultural²⁰, como legitimadora de práticas sociais (ainda que não a única), atua no campo de

¹⁹ “Como uma oportunidade e um recurso, em particular em função (re) constituição do capital social das comunidades.” (Tradução nossa).

²⁰ Pedagogia cultural aqui entendida como aquilo que envolve os sujeitos dentro da esfera da vida pública, daquilo que contribui em sua formação e que engloba tanto os saberes como as práticas (escolares ou não escolares. Sendo a escola considerada a instituição, por excelência, que promove a mediação formativa no cerne desse processo, explorando assim “as qualidades pedagógicas da vida social”, como destacam Paula Andrade e Marisa Vorraber Costa (2015, p. 49).

“negociações” e “mediações” entre o que está fora e dentro de seu espaço; entre o que pode entrar e sair de circulação, mesmo que não tenha controle absoluto sobre isso.

Em relação, por exemplo, aos dois primeiros casos, podemos perguntar se e como a escola acolhe e respeita as produções originárias do espaço não institucionalizado, construídas pelos sujeitos por meio das tecnologias digitais (por vezes abominadas nas escolas), com linguagens e códigos culturais específicos, que tantas vezes difere da linguagem e dos códigos culturais presentes no espaço escolar. Notamos que ambos os projetos são extremamente ricos em expressão e manifestação da própria cultura, das identidades e da memória/história desses sujeitos, de suas vivências (auto) formativas cotidianas. Ricos em significação e, mais do que isso, em ressignificação.

Quando a escola dialoga com projetos assim, ela está construindo pontes ou abrindo caminhos entre os campos formais e informais da Educação, está se ressignificando. Ela não precisa excluir nem essa nova produção cultural que entra (com sua linguagem e códigos característicos), nem tampouco os sujeitos que a produzem. Não precisa deixar de promover a inclusão de saberes e práticas comuns, símbolos e significados que originam novos modos de se relacionar com os conteúdos dessa herança pública do mundo²¹ a que os sujeitos têm direito.

Se a escola está centrada somente em si mesma e em seus conteúdos prescritivos, pode deixar de lado a potencialidade de trabalhar e problematizar projetos tão caros à história desses sujeitos e à própria História, negligenciando ações que contribuem na produção e manutenção da memória social e coletiva.

No entanto, se ela apresenta abertura, se participa e dialoga com seu entorno, pode estimular crianças, jovens e adultos a buscarem novas possibilidades junto aos projetos ou a partir deles, colaborando à construção de outras iniciativas. Dessa forma, promove agregação cultural, articulação entre os saberes escolares e aqueles inerentes ao lugar onde a escola está inserida, “de modo a sistematizar e problematizar certas práticas” (FANTIN, 2016, p. 22).

Assim como a verdadeira formação de um licenciando começa quando ele está dentro da sala de aula (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2004, p. 10), talvez a verdadeira Educação²² também só comece quando os sujeitos, além de estarem

²¹ Conforme reflete Hannah Arendt (2009).

²² Ou Educação em um sentido maior, como o proposto por Paulo Freire (1975; 1989), de compreensão crítica do processo social, possibilitando além da leitura da palavra, a releitura do mundo, das práticas e do contexto onde os sujeitos se inserem, de modo a possibilitar transformações nestes cenários (Educação como produção e não apenas como transmissão de conhecimentos).

dentro da escola, sintam-se nela, pertencentes à instituição e reconhecidos por ela. Esse processo se dá na mediação entre o que a escola tem a oferecer e o que os sujeitos a quem ela abre as portas (e, muitas vezes, fecha) têm a compartilhar. Os cidadãos apreendem o “mundo” e o reconstróem, por meio de competências midiáticas, do acesso a novas sensibilidades, do exercício da cidadania em práticas ético-estéticas, “deixando suas marcas como formas de pertencimentos e de participação social na cultura” (FANTIN, 2016, p. 23).

Algumas considerações

Como constatava Stuart Hall (1997, p. 17), “os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação”. Percebemos, por meio dos três casos aqui trabalhados, que essa tendência pode abrir espaço para novas imagens que buscam representar a realidade, restaurando assim um imaginário social muitas vezes pautado por representações fornecidas pela mídia tradicional que busca homogeneizar a concepção que se tem dos outros (lugares e sujeitos).

A “descentralização” da cultura, ou melhor, do poder, da produção e difusão cultural, fortalece a constituição de outras subjetividades; a reapropriação social de identidades; a participação efetiva dos sujeitos. Consumindo e produzindo cultura, fazendo parte da construção da História, as pessoas deixam de ser somente representadas pelos detentores do poder, os únicos que, por muito tempo, narraram e instituíram as possibilidades de percepção do mundo.

Os três projetos dialogam entre si na medida em que buscam novas formas de representação e de identificação. Essas ações têm possibilitado o desenvolvimento de propostas criativas e colaborativas na solução de problemas práticos da vida dos sujeitos, que buscam outras formas e meios de serem percebidos e reconhecidos em suas distintas realidades.

Dessa forma, levanta-se, mais uma vez, a questão: como a escola participa e atua, mediando nesse entorno produtivo? Ela pode continuar a mesma escola desse mundo ao avesso (GALEANO, 2007) tal como é para muitos: a que continua a excluir diversas crianças, jovens e adultos, mesmo que mantenha seu discurso de inclusão, ou pode se reconfigurar nessa escola como possibilidade. Enquanto ela, por meio desse sistema perverso que a engloba, continuar excluindo essas

propostas, estará se omitindo de uma mudança cultural em andamento, produzida pelos ‘de baixo’ e que pode ter grande alcance. Retomando o provérbio africano, também associado com Eduardo Galeano: “muita gente pequena, em pequenos lugares, fazendo coisas pequenas, pode mudar o mundo”.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. Artefatos culturais midiáticos e pedagogias culturais: uma análise para explorar as qualidades pedagógicas da vida contemporânea. *Anais Anped – GT16 – Educação e Comunicação*, São Luís/MA, 01 a 05 out. 2017.

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago., 2015.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BATALHA, Elisa. O lado lírico da “quebrada”. *Radis*, n. 174, p. 2, mar. 2017.

CONSENTINO, Rafael. A invisibilização da pobreza e dos pobres no Rio Olímpico. No site do Comitê Popular da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro, 15 abr. 2013.

CRAWFORD, Angela; WITKO, Kristine. Developing cultural competencies in the conflict zone: two teachers with one mission. In: BIZZELL, Brad E.; KAHILA, Rebecca Counts; TALBOT, Patricia A. (Orgs.). *Cases on global competencies for educational diplomacy in international settings*. Hershey, PA – USA: IGI Global, 2018. p. 77-94.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mitologias em torno da novidade tecnológica da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1037-1052, out.-dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FANTIN, Monica. Nativos e imigrantes digitais em questão: crianças e competências midiáticas na escola. *Rev. Passagens*, Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, V. 7, n. 1, p. 5-26, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do

nosso tempo. **Educação e Realidade**, 22(2), p. 15-46, jul./dez., 1997.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LEITE, Maria Angela Faggin Pereira (Org.). **Milton Santos - encontros**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunidades falsificadas. **Folha de S. Paulo**, entrevista a Renato Essenfelder, São Paulo, 23 ago. 2009.

NEMEZIO, Núbia França de Oliveira; OLIVEIRA; Fernanda Gomes de. A representação das favelas no mapeamento e informação do turismo no Rio de Janeiro. **IV ENANPARQ**, Porto Alegre, 25 a 29 jul. 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, no 3, pp. 421-461, 2003.

PÓVOA, Débora. From the shadow to the map: visualizing Rio de Janeiro's favelas. **ERLACS – European Review of Latin American and Caribbean Studies**, no. 103, pp. 167-174, Jan./Jun. 2017.

PRETTO, Nelson. Redes sociais e educação: o que quer a geração alt+tab nas ruas? **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 344-350, maio 2014.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Tecnologie di comunità**. Brescia, Italia: La Scuola, 2017.

SANCHO, Juana M. Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? **Educatio Siglo XXI**, Vol. 27.2, 2009, pp. 13-32.

SANCHO, Juana María; HERNANDEZ, Fernando. La formación del profesorado em tiempos de incertidumbre, **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 09-39, jan./abril., 2004.

SEFTON-GREEN, Julian. **Mapping digital makers: a review exploring everyday creativity, learning lives and the digital**. Nominet Trust state of the art reviews, Nominet Trust, Oxford, UK, 2013.

SEMEDO, Emerson Pimentel. **A construção da imagem da África pela mídia brasileira**. Monografia (curso de Jornalismo) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005. 44 p.

SENGER, Guilherme Felkl. História da África contemporânea e Cinema: estudo das representações dos filmes “O Último Rei da Escócia”, “Diamante de Sangue” e “O Jardineiro Fiel”. **Aedos** n. 11 vol. 4, p. 524-548, set. 2012

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, Márcio Vieira de. Mídias digitais, globalização, redes e cidadania no Brasil. In: SOUZA, M. V.; GIGLIO, K. **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária**. São Paulo: Blucher, 2015.