



ANDRÉA DE LIMA TRIGUEIRO DE PAULA

**EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA
TELEVISÃO: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS
EDUCOMUNICATIVAS DO PROGRAMA *TV SOLIDÁRIA***

RECIFE

2011

ANDRÉA DE LIMA TRIGUEIRO DE PAULA

**EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA TELEVISÃO: UM ESTUDO
SOBRE AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS DO PROGRAMA *TV SOLIDÁRIA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Abranches

Recife, 23 de fevereiro de 2011.

Paula, Andréa de Lima Trigueiro

Educação para os direitos humanos na televisão: um estudo sobre as práticas educomunicativas do programa tv solidária / Andréa de Lima Trigueiro de Paula. – Recife: O Autor, 2011.

131 f. : il.; quad.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Abranches

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2011.

Inclui Bibliografia.

1. Educomunicação 2. Televisão 3. Comunicação
I. Abranches, Sérgio (Orientador) II. Título

CDD 371.1022

UFPE (CE 2011-037)

ANDRÉA DE LIMA TRIGUEIRO DE PAULA

EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA TELEVISÃO: UM ESTUDO
SOBRE AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS DO PROGRAMA *TV SOLIDÁRIA*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Paulino Abranches
- UFPE – presidente

Prof. Dr. Marcos Galindo – UFPE
Examinador externo

Profa. Dra. Patrícia Smith Cavalcante – UFPE
Examinador interno

Ao meu pai, Valdecir de Vasconcelos Trigueiro (*in memoriam*), que com sua trajetória de vida inspirou minha busca pelo conhecimento através dos estudos independentemente das circunstâncias, sejam elas favoráveis ou não.

A minha mãe, Eliane de Lima Trigueiro, minha melhor amiga, incentivadora e ajudadora no ambiente escolar e fora dele. Sempre de sentinela. Em todos os momentos antevendo e se antecipando às minhas demandas.

Ao meu filho, João Henrique Trigueiro de Magalhães, meu amor maior, companheiro das minhas presenças e ausências, compreensivo, colaborador e testemunha dos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTO

Minha profunda gratidão:

Ao jornalista, primo, amigo e irmão, Diego Gouveia, pela presença nas etapas desta titulação. Da preparação para a seleção, até o texto final desta dissertação foi o grande companheiro e parceiro das reflexões, dos debates, das escolhas.

À publicitária Maria Amélia de Souto Maior Almeida, minha amiga, minha coordenadora, pela contribuição sacrificial e exaustiva revisão dos textos. Pela compreensão nos momentos mais delicados. Pela doação, pela disponibilidade e disposição quando o corpo já pedia descanso e a alma insistia em contribuir.

Ao publicitário José Edísio de Almeida Júnior por ter compartilhado comigo a presença de Amélia à noite, no final de semana, e em todas as horas que foram necessárias. Pela amizade semeada em tempos de pouca vida social.

Ao professor Alexandre Souto Ferraz, pela contribuição na revisão dos textos.

Aos meus amigos, que mandaram mensagens virtuais e presencialmente, me incentivando, me apoiando, por vezes me distraíndo, me alegrando a vida. Minhas *amigüas* Hígia Oliveira e Juliana Fonseca. Minhas amigas Aline Lucena e Patrícia Paixão.

À jornalista Cecília Almeida pela importante contribuição nos momentos finais.

Aos irmãos que entenderam minha distância e ligaram, oraram, declararam seu amor e me apoiaram quando foi difícil estar longe.

Aos meus colegas de Mestrado: Hainner, por ter me apresentado e me guiado ao PPGEDUMATEC, e Rogério, Guttemberg, Marlos, Valéria e Flávia pela construção nos trabalhos de sala de aula.

Aos professores com quem cursei disciplinas e desvendei novos horizontes no campo da Educação: Auxiliadora Padilha, Patrícia Smith e Ana Beatriz. Ao professor Ismar de Oliveira Soares pelas contribuições na qualificação.

Aos meus irmãos Tatiane e Bruno, à minha cunhada Luciana, ao meu padrao Gonçalo Timóteo e aos meus sobrinhos Vinícius, Tiago, Lucas e Júlia, minha família amada, por ser a fonte que me equilibra e me faz sentir a segurança de saber que tenho base, raízes, origem.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Meu agradecimento especial a Deus, meu pai, meu amigo, inspiração da minha vida, criador de todas as coisas, a quem amo acima de todas as coisas.

Ao meu professor-orientador, educador por natureza, mestre por vocação, discípulo de Paulo Freire por identidades, amigo por escolha, hábil não apenas na oratória, mas também na “escutatória”, conselheiro, disponível, acessível, a quem admiro, respeito e tenho profundo carinho. Indispensável à conclusão deste trabalho.

*“Ainda que eu falasse a língua dos homens, e falasse a língua dos anjos,
sem amor, eu nada seria”.*

I Coríntios

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas educomunicativas de produção do programa *TV Solidária*, veiculado pela TV Universitária/Recife, na Educação para os Direitos Humanos na comunicação televisiva, a fim de confirmar uma experiência na qual se observa a possível existência de um novo campo de intervenção social que não mais se define como Educação nem como Comunicação, mas Educomunicação. Nesse sentido, o trabalho foi estruturado no estudo das dinâmicas de elaboração e produção do programa, considerando a concepção que os sujeitos têm sobre as temáticas relacionadas à Educação para os Direitos Humanos através do meio televisivo. Da mesma forma, foi observada a relação sobre a concepção da Educomunicação e as práticas desenvolvidas para a elaboração do programa por parte dos sujeitos envolvidos no processo de realização: produtores e parceiros. Para tanto, analisamos 28 programas exibidos em diferentes períodos durante três anos e realizamos grupos focais com os produtores e parceiros. Na investigação dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo a partir de categorias definidas *a priori*. Com os resultados encontrados, constatamos que embora não haja nítida compreensão sobre o significado teórico da Educomunicação na execução da produção do programa, os sujeitos desenvolveram empiricamente práticas educomunicativas em consonância com o que preconizam os pesquisadores que embasam esse novo campo de intervenção social a exemplo de Ismar de Oliveira Soares, mais recentemente na identificação do papel do educador e Paulo Freire com seus estudos na área da educação dialógica. Assim, o TV Solidária, sem intenções preliminares, se constitui em uma experiência com práticas educomunicativas, pois, em sua dinâmica de realização, utiliza o diálogo como estratégia de elaboração, o erro como parte do processo de aprendizagem, a democratização da comunicação para fins educativos como essência, a valorização mais do processo do que do produto final, além de contribuir para a cidadania, a participação social e a construção de um ecossistema educativo que favoreça a sociedade de um modo geral.

Palavras-chave: Educação, Comunicação, Educomunicação, Direitos Humanos, Televisão

ABSTRACT

This study intends to analyse educommunication practices within the show TV Solidária (Solidarity TV), broadcasted by TV Universitária/Recife, on Education for Human Rights, and to confirm an experience in which we can identify a new field of social intervention that is neither Education nor Communication, but Educommunication. This research studied the dynamic of producing and developing the show, considering the concept that individuals have on issues related to Education for Human Rights through television media. It also observes the relationship between the design of Educommunication and the practices developed to elaborate the show, by individuals involved in achieving it: producers and partners. Therefore, we analyzed 28 shows broadcasted in different times in three years and conducted focal groups with producers and partners. While investigating the data, we used Content Analysis based on categories defined a priori. We found that, although there is no clear comprehension about the theoretical meaning of Educommunication while producing the show, the individuals empirically developed an educommunicative approach aligned with concepts formulated by authors who work in the field of social intervention, such as Ismar de Oliveira Soares, who studies the role of educommunicators, and Paulo Freire with studies in the field of dialogic education. Thus, TV Solidária, without preliminary intentions, constitutes itself as an experience based on educommunicative practices. In its dynamic performance, it uses dialogue as a strategy for development, error as a part of the learning process, the democratization of communication for educative ends, valuing the process more than the final product, as well as contributing to citizenship, social integration and the construction of an educative ecosystem that fosters society in general.

Key-Words: Education, Communication, Educommunication, Human Rights, Television

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadros do <i>TV Solidária</i>	24
Figura 2 – Programas analisados	73
Figura 3 - Direitos Humanos no <i>TV Solidária</i> – categorias <i>a priori</i>	80
Figura 4 - Direitos Humanos no <i>TV Solidária</i> – categorias <i>a posteriori</i>	81
Figura 5 – Ocorrências das categorias relacionadas à Promoção e Proteção dos Direitos Humanos	82
Figura 6 – Ocorrências das categorias relacionadas ao Reconhecimento e a efetivação do Direito Humano à Comunicação	Erro! Indicador não definido. 3
Figura 7 – Ocorrências das categorias relacionadas à Visibilidade e Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada	Erro! Indicador não definido. 3
Figura 8 – Temas discutidos nos grupos focais	86
Figura 9 – Categorias <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i>	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – atividades do educador14	14
Quadro 2 – Audiência da televisão brasileira16	16
Quadro 3 – Categorias e gêneros dos programas na TV brasileira21	21
Quadro 4 – Movimentação financeira anual das televisões brasileiras51	51
Quadro 5 – Unidades de Contexto (UC) Diálogo entre os sujeitos produtores95	95
Quadro 6 – Unidades de Contexto (UC) Diálogo entre os parceiros95	95
Quadro 7 – Unidades de Contexto (UC) Participação dos sujeitos na produção98	98
Quadro 8 – Unidades de Contexto (UC) A participação dos parceiros98	98
Quadro 9 – Unidades de Contexto (UC) A Democratização da Comunicação99	99
Quadro 10 – Unidades de Contexto (UC) Erro, parte do processo de aprendizagem100	100
Quadro 11 – Unidades de Contexto (UC) Diversidades/Diferenças101	101
Quadro 12 – Unidades de Contexto (UC) Contribuições do TV Solidária para os sujeitos que produzem e para o programa103	103
Quadro 13 – Unidades de Contexto (UC) Contribuições do TV Solidária para outros projetos103	103
Quadro 14 – Unidades de Contexto (UC) Concepção Educação pra os Direitos Humanos105	105
Quadro 15 – Unidades de Contexto (UC) Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos entre os sujeitos105	105
Quadro 16 – Unidades de Contexto (UC) Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos com os parceiros106	106
Quadro 17 – Unidades de Contexto (UC) Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos no quadro Loucas de Pedra Lilás107	107
Quadro 18 – Unidades de Contexto (UC) Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos no quadro Um Mundo, Muitas Vozes107	107
Quadro 19 – Unidades de Contexto (UC) Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos no quadro108	108
Quadro 20 – Unidades de Contexto (UC) Concepção sobre Educomunicação109	109
Quadro 21 – Unidades de Contexto (UC) Como se dá a Educomunicação na prática110	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 QUADRO TEÓRICO	22
2.1 Primeiro, entendendo o objeto	22
2.1.1 O TV Solidária	22
2.1.2 O canal de veiculação: TV Universitária do Recife - uma TV aberta, pública e educativa.....	29
2.2 Comunicação, Educação e Televisão.....	32
2.2.1 Participação social e diálogo na construção da TV em benefício da Educação: experiências pelo mundo afora e a realidade brasileira	32
2.2.2 Televisão e cidadania: garantia de direitos	36
2.2.3 Paulo Freire, o diálogo e a produção do TV Solidária – <i>um ponto de encontro educ comunicativo?</i>	38
2.3 Direitos Humanos	43
2.3.1 Para melhor compreender os Direitos Humanos	43
2.3.2 Comunicação e Educação: Direitos Humanos assegurados numa sociedade democrática	48
2.3.3 A TV aberta no Brasil: aspectos ligados aos direitos	55
2.4. Educomunicação: bases e legado	58
2.4.1 NCE: um referencial	58
2.4.2 A educomunicação gerando frutos.....	65
3 METODOLOGIA.....	71
3.1 Análise Documental: o <i>corpus</i> restrito	74
3.2 Grupos focais.....	76
3.3 Coleta de dados.....	80
3.3.1 Classificação dos programas	80
3.3.2 Grupos focais	85
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	89
4.1 A classificação dos programas	89
4.2 Análise de conteúdos dos grupos focais.....	92
REFERÊNCIAS.....	129

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas seis décadas, pesquisadores e estudiosos vêm se debruçando sobre experiências desenvolvidas em um novo campo de intervenção social específico que ganhou densidade própria, situado na interrelação entre a Comunicação Social e a Educação. Essa relação intrínseca entre Educação e Comunicação que, ao longo dos anos, caminhou lado a lado, em vias paralelas, aproximou-se, cruzou-se, criando áreas de intersecção, e até divergências, fazendo críticas e se autopromovendo, é hoje, uma **diretriz singular no processo ensino aprendizagem em qualquer seara do saber**.

E assim, portanto, foram se constituindo modelos teóricos e paradigmas que proporcionaram uma infinidade de termos, tais como *alfabetização audiovisual*, *educação para a recepção*, *pedagogia da imagem*, *comunicação educativa* ou *educação tecnológica*. Por isso, nas últimas décadas, essas áreas vêm convergindo com vistas a uma educação em comunicação que beneficia a cidadania, o diálogo, a participação e o conseqüente exercício de direitos já assegurados legalmente. Esse novo contexto, voltado para o conhecimento construtivo com o uso de meios de comunicação, numa perspectiva de prática cidadã, tem definição própria, atualmente, no campo de pesquisa. A esse novo espaço observado em práticas registradas por toda a América Latina foi dado o nome de **Educomunicação**.

Partindo do pressuposto de que a *Educomunicação* é um encontro entre as ciências da Comunicação e da Educação, como o próprio nome sugere, percebe-se que muitas áreas vêm vivenciando experiências “**educomunicativas**” em diferentes instâncias, despertando, dessa forma, o interesse dos estudiosos em compreender como se estabelecem tais espaços transdisciplinares que vêm aproximando, tanto de forma prática quanto teórica, os tradicionais campos supracitados.

Tal interesse despertado, provavelmente surge da inquietação provocada pelas pistas evidenciais de que algumas transformações já são percebidas nas Ciências Humanas - particularmente - e levam a uma quebra de fronteiras, limites e mesmo paradigmas, que fortalecem e fomentam cada vez mais a sua existência.

Entre as características verificadas em tais campos, encontram-se a sua natureza relacional, ou seja, a relação entre as diversas áreas das ciências,

estruturada em um modelo processual, gradual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, bem como o seu diálogo multifocal e polifônico com outros discursos que garantem a sobrevivência dessa nova *práxis* e, ao mesmo tempo, permitem a construção de suas especificidades uma vez que essas vozes polemizam entre si, interagem e se complementam.

Tentando um regaste histórico do surgimento desse novo cenário pedagógico, deve-se comentar que no Brasil surgiu o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP - Universidade de São Paulo¹ - que sistematizou os estudos em Educomunicação ao realizar uma pesquisa entre os anos de 1997 e 1999 para traçar o perfil do Educomunicador. Assim sendo, o coordenador do NCE, professor Ismar de Oliveira Soares - um dos mais reconhecidos pesquisadores desta área no Brasil – explicou que o conceito de Educomunicação, da forma como se compreende nos dias de hoje, não possui “um pai”; “um autor”, apesar de que na década de 80 era utilizado pela Unesco para designar a recepção crítica da mídia” (O que é Educomunicação, 2009, informação eletrônica). Ainda segundo o professor, “a palavra já existia, mas foi ‘ressemantizada’ para significar uma prática social de comunicação”².

Corroborando com esse pensamento, Soares (1999, p.19) defende que a Educomunicação “é um processo de democratização da Comunicação em que todas as pessoas que fazem os produtos comunicacionais são parceiras na produção desses produtos”. Assim sendo, em geral, os pesquisadores de Educomunicação analisam os produtos finais construídos de forma colaborativa e se focam mais nos processos de construção do que nos meios de comunicação. Os processos em si é que atestam a **experiência educ comunicativa**.

Para os pesquisadores do NCE, orientados por Soares, a **Educomunicação** tem por meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação. Segundo tal pesquisa, o **Educomunicador** é o profissional que demonstra capacidade para elaborar

¹ <http://www.usp.br/nce/>, acessado em 09/08/2009.

² Entrevista concedida por Ismar de Oliveira Soares durante o Refresher – Encontro de Jovens Comunicadores, na Unisinos, em julho de 2009. Disponível em: [http://74.125.93.132/search?q=cache:JHmiGnZwrtUJ:blogrefresher.wordpress.com/2009/06/25/educ+omunicacao-por-ismar-de-oliveira-soares/+o+conceito+de+Educomunicação+não+tem+um+fundador,+mas+na+década+de+80+era+utilizado+pela+Unesco+para+designar+a+recepção+crítica+da+mídia"+ismar+de+oliveira+soares&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>](http://74.125.93.132/search?q=cache:JHmiGnZwrtUJ:blogrefresher.wordpress.com/2009/06/25/educ+omunicacao-por-ismar-de-oliveira-soares/+o+conceito+de+Educomunicação+não+tem+um+fundador,+mas+na+década+de+80+era+utilizado+pela+Unesco+para+designar+a+recepção+crítica+da+mídia). Acesso em: 01 dez. 2009.

diagnósticos e coordenar projetos no campo da interrelação entre a Educação e a Comunicação. Entre as atividades que ele desenvolve, destacam-se:

Quadro 1 – atividades do educador

- a) a *implementação* de programas de "educação para a comunicação", favorecendo ações que permitam que grupos de pessoas se relacionem adequadamente com o sistema de meios de comunicação;
- b) o *assessoramento* a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania³.

Ainda de acordo com o perfil identificado nesta pesquisa, todos os educadores, independentemente dos espaços educativos que ocupem, se dentro ou fora da sala de aula, defendem o uso da comunicação como um meio eficaz para ampliar as ações voltadas para a cidadania, o que inclui a melhoria da qualidade de vida e a ampliação das formas de expressão de todos os membros de uma comunidade. Dentre os "valores educativos" que dão suporte às "articulações" exercidas pelo profissional do novo campo, ou seja, pelo educador, destacam-se: a) *a opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças*; b) *a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem*; e c) *a alimentação de projetos voltados para a transformação social* (O que é Educomunicação, 2009, informação eletrônica).

O que provavelmente faz com que os pesquisadores comunicólogos e educadores se debrucem em torno do tema em questão buscando "definições", "direcionamentos" acerca do papel dos meios de comunicação social na sociedade é, talvez, a constatação de que os mesmos podem ser também direcionados como ferramenta indispensável à construção de uma organização social mais justa, mais igualitária. Tal cenário é visualizado em algumas produções veiculadas a diversos públicos por meio de um dialogismo participativo, libertário, defendido intensamente pelo grande educador Paulo Freire como algo intimamente ligado à Educação.

Dessa forma, os comunicólogos socialmente comprometidos com esses princípios vêm, a cada dia, ocupando as arenas acadêmicas com vistas à reflexão e aos debates sobre o que cabe aos meios de comunicação de massa principalmente

³ Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>, acessado em 12.01.2010.

para aqueles que recebem concessões públicas outorgadas pelo Estado para operar como o rádio e a televisão.

Essa preocupação se ampara também em marcos legais brasileiros e internacionais que delegam à TV e ao Rádio o papel de colaborar para o desenvolvimento social por meio de sua programação. Tais documentos definem o cidadão como partícipe dos processos educativos envolvendo a comunicação social. Este contexto pode ser ressaltado quando da consideração do que diz a Constituição Federal, de 1988, em seu Artigo 221: “A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: I – preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, informação eletrônica)⁴.

Por sua vez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, referenda tal prática ao afirmar em seu artigo XIX:

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, informação eletrônica)⁵.

O que é percebido nesses documentos é que os objetivos educativos fazem parte da função social das emissoras, apesar de muitos telespectadores e ouvintes perceberem que os interesses comerciais parecem pautar a programação. Uma vez que as propostas de programação são, por diversas vezes, apelativas, lançando mão de artifícios que expressam sensualidade, sensacionalismo para o simples objetivo de alavancar a audiência – uma das prioridades das empresas de comunicação.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE⁶, a audiência da televisão brasileira, medida em janeiro de 2010, assim se configura:

⁴ Constituição Brasileira. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2010

⁵ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 05 nov. 2009

⁶ Disponível em : <<http://epocaestadobrasil.wordpress.com/2009/12/29/pnt-painel-nacional-de-televisao-2009-audiencia/>>. Acessado em 15 jan 2011.

Quadro 2 – Audiência da televisão brasileira

EMISSORAS DE TELEVISÃO	AUDIÊNCIA
GLOBO	16,39%
SBT	4,90%
RECORD	4,78%
BAND	1,75%

Segundo o Epcom – Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação -, a média diária de tempo que o brasileiro passa assistindo a TV é de 3 horas e meia⁷. Levando-se em consideração que boa parte da formação política e educacional no Brasil está nas mãos dos meios de comunicação, tamanha sua influência no cotidiano das pessoas, à medida que esses meios de comunicação, cada vez mais, fazem parte do dia a dia dos brasileiros, mais a comunicação social pautará a formação popular.

Outro aspecto importante dos textos legais acima citados é que liberdade de opinião e de expressão, ao contrário do que se propaga nos meios de comunicação, não se limita a apenas poder dizer o que se pensa, *mas e, principalmente*, é o direito de receber e também de transmitir, em meios diversos de comunicação, opiniões, informações e ideias sem quaisquer tipos de barreiras. A diferença está exatamente no fato de que, na maioria das vezes, o telespectador é consumidor de informações, mas, por causa da concentração dos veículos de comunicação nas mãos de poucos, é impedido, pelas regras do jogo, de transmiti-las nos espaços da mídia. Na TV, por exemplo, quase sempre, as falas são selecionadas e editadas e só vão ao ar se estiverem de acordo com a linha editorial da empresa.

Pesquisar experiências educomunicativas utilizando ferramentas tecnológicas como a televisão pode parecer ultrapassado quando muitos estudiosos já estão com o olhar voltado para espaços mais avançados do ponto de vista tecnológico como *blogs*, *Twitter* e outras redes e ambientes virtuais proporcionados pela internet. Contudo, eis uma questão a se refletir: passado meio século da

⁷Disponível em:

<<http://74.125.47.132/search?q=cache:WAcZMRGYITcJ:www.overmundo.com.br/overblog/nominimo-ate-breve+Epcom+-+Instituto+de+Estudos+e+Pesquisas+em+Comunicação,+a+média+diária+de+tempo+em+que+o+brasileiro+passa+assistindo+TV+é+de+3+horas+e+meia&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

chegada da TV no Brasil, e quase a totalidade dos domicílios possuir TV⁸, por que os milhares de telespectadores ainda não se apropriaram de mecanismos para regular a Comunicação, como já o fizeram com a Educação, através de conselhos estaduais e municipais entre outros instrumentos?

Por que, então, não estudar, entender e propor reflexões sobre a comunicação televisiva e suas práticas a fim de contribuir para o aprimoramento de um espaço tão frequentado pelo público que, apesar de não ter sido batizado de escola, é forte parceira na construção de saberes em espaços não escolares no país?

Diante do exposto, encontra-se como fonte inspiradora e provocadora a proposta de produção do programa veiculado semanalmente na TV Universitária/Recife que tem como eixo central a discussão de temas ligados à cidadania com abertura para participação de todos que se interessem pela temática, o **TV Solidária**.

Neste sentido, e a fim de corroborar para consolidação dessa nova seara do saber de intervenção social, dialógica e participativa na qual participam duas ciências inter e transdisciplinares como a comunicação e a educação, o **problema de pesquisa** proposto neste estudo consiste no seguinte questionamento: *o programa TV Solidária produz práticas educomunicativas que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na TV?* Mediante esse questionamento, busca-se confirmar as seguintes **hipóteses** de pesquisa:

- *A primeira: o programa TV Solidária se constitui em uma experiência com práticas educomunicativas de forma participativa e dialógica que contribui para a Educação em Direitos Humanos porque conta com o envolvimento efetivo não somente dos sujeitos que o produzem como também de parceiros de organizações sociais.*
- *A segunda: o programa TV Solidária produz práticas educomunicativas que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na TV apesar dos sujeitos envolvidos na elaboração e produção não possuírem consciência dos pressupostos que embasam os conceitos que definem tais práticas.*

⁸ São 93% dos domicílios com aparelhos de TV, segundo dados do IBGE/PNAD- 2006.

Assim, portanto, o **objetivo geral** da pesquisa aqui apresentada não poderia deixar de se revelar de outra forma como *analisar se o programa TV Solidária possui práticas educomunicativas de produção que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na televisão*. Busca-se, ainda, atingir os seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar as características da produção do *TV Solidária* que estão relacionadas com as práticas educomunicativas.

2. Identificar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção têm sobre a Educação para os Direitos Humanos no Programa *TV Solidária*.

3. Analisar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção do programa têm sobre Educomunicação.

Diante de todo exposto, várias são as **justificativas** possíveis em defesa do presente estudo. A primeira delas é que, apesar de importantes experiências e pesquisas na área, ainda tem-se poucos registros acadêmicos documentados sobre projetos voltados para a Educomunicação. Muitos estudiosos, sejam comunicadores ou educadores, estudam a relação entre a comunicação e a educação no ambiente escolar, mas há poucos estudos específicos em que as práticas vivenciadas na TV aberta brasileira sejam investigadas. Diversos pesquisadores se debruçam sobre o papel do educador na perspectiva do professor que faz uso das mídias eletrônicas, entre elas, a televisão, para educar na escola ou sala de aula. Entre eles, podemos citar Ademilde Silveira Sartori e Maria Salete Prado Soares que pesquisam a concepção dialógica e as novas tecnologias da informação e comunicação tendo a Educomunicação como foco central; Maurício Elias de Oliveira e Adeldo Rodrigues Gonçalves, que no artigo “Por Dentro de uma Oficina de Vídeo: Educomunicação e Audiovisual”, apresentado no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, relatam a experiência das oficinas Kinoforum de produção audiovisual, realizadas em 2001, em São Paulo, e as oficinas Querô, de 2006, em Santos; além de Fernanda de Freitas Rodrigues Neves, Isabela D’Azevedo Leite, Márcio Alexandre Brambilla e Roberta Parrão Accardo, que na Intercom de 2007 apresentaram um interessante trabalho que analisa o papel educador de um jornalista em específico: Gilberto Dimenstein. “O exercício da educomunicação e da cidadania no jornalismo: o trabalho de Gilberto Dimenstein” é um dos raros trabalhos em que o papel da mídia é analisado sobre o prisma da Educomunicação. O trabalho se resume ao exercício de um profissional, apenas.

Outro fator que promove a relevância do estudo é o fato de que poucos pesquisadores utilizam os conceitos de **educomunicação** enquanto novo campo de intervenção social e do **educador** como o sujeito social que vai utilizar a comunicação de massa dentro do papel educativo dos veículos, como a televisão, destinados a um ambiente de aprendizagem que não seja apenas a sala de aula, mas a sala das residências, como um novo espaço de aprendizagem também, nesta nova seara educacional.

Sobre isso, Baccega entende que os meios de comunicação, atualmente, ocupam importantes espaços na educação brasileira e, por isso, precisam ser melhor compreendidos:

[...] trata-se de constatar que eles (meios de comunicação) são os educadores primeiros, pelos quais passa a construção da cidadania. É desse lugar que devemos nos relacionar com eles. E é esse o lugar onde temos que esclarecer qual cidadania nos interessa. Afinal, são eles a fonte primeira que educa a todos os educadores: pais, professores, agentes de comunidade, etc. Precisamos procurar entendê-los bem, saber ler criticamente os meios de comunicação (2002, p. 09).

E, finalmente, a pesquisa justifica-se por pretender identificar se o programa *TV Solidária* se constitui em uma experiência que ratifica a existência do novo campo de intervenção social definido como Educomunicação e se os sujeitos envolvidos têm consciência de suas práticas. O que se busca aqui nada mais é do que localizar as pistas que confirmem os preceitos definidos pelos pesquisadores do campo da Educomunicação evidenciadas no objeto de pesquisa ora comentado.

Com isso, acredita-se que se reúnem elementos fundamentais para seguir uma linha lógica de raciocínio para a reflexão a qual se propõe. Por meio dela, pretende-se identificar a vivência de uma experiência educacional e suas características e práticas à luz do que pensam importantes teóricos da **Educomunicação**, da **Educação** e da **Comunicação** com vistas a favorecer a pesquisa desse novo campo educacional brasileiro.

Para entender tão novo olhar sobre o tema, foi percorrido um trajeto acadêmico para obter as respostas não só ao questionamento de pesquisa, bem como a obtenção almejada do objetivo geral e consequentes objetivos específicos.

Assim, o segundo capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos que legitimam as temáticas levantadas nesta pesquisa tais como as especificidades do

TV Solidária, objeto desta investigação, e a TV Universitária/Recife, uma televisão aberta, pública e educativa que veicula o programa. Além disso, são levantados os aportes que explicam melhor a Comunicação, a Educação e a Televisão, ora estudados, e a participação social e o diálogo na construção desta relação íntima entre os espaços que convergem para práticas, nestes ambientes, em benefício da cidadania. A ligação entre estas temáticas e os Direitos Humanos também é melhor explicada neste capítulo a fim de favorecer a compreensão do leitor. Este capítulo se encerra com a base histórica e a linha do tempo no que se refere à Educomunicação desde seus primeiros registros até os dias atuais.

No capítulo seguinte, a metodologia da pesquisa é detalhada a fim de colaborar para a compreensão do estudo de caso, aqui proposto, além das técnicas utilizadas na coleta dos dados como a análise documental e os grupos focais. Na análise dos conteúdos, é possível encontrar as unidades de contexto que contribuíram para confirmação das hipóteses e alcance dos objetivos propostos.

Por fim, o capítulo destinado às considerações finais aponta para novas reflexões sobre as práticas comunicativas na televisão como alternativa à legitimação desse campo de intervenção social a fim de promover a comunicação em benefício da educação através de posturas em consonância com as demandas da sociedade em que vivemos.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 Primeiro, entendendo o objeto

2.1.1 O TV Solidária

De acordo com Martin-Barbero (*apud* SOUZA, 2004, p. 44), os gêneros identificados nos meios de comunicação televisivos são compreendidos como *estratégias de comunicabilidade*, fatos culturais e modelos dinâmicos que são referenciais ao telespectador. Do ponto de vista teórico, a TV possui diversos formatos, que constituem gêneros de programa. Ainda segundo Souza (2004), alguns gêneros, quando agrupados, formam uma categoria. Como exemplo, podemos citar que o gênero *documentário* está contido na categoria informação. Assim, o estudioso concebe o cenário televisivo brasileiro:

Quadro 3 – Categorias e gêneros dos programas na TV brasileira

CATEGORIA	GÊNERO
ENTRETENIMENTO	Auditório. Colunismo social. Culinário. Desenho animado. Docudrama. Esportivo. Filme. <i>Game show</i> (competição). Humorístico. Infantil. Interativo. Musical. Novela. <i>Quiz show</i> (perguntas e respostas). <i>Reality show</i> (tv-realidade). Revista. Série brasileira. <i>Sitcom</i> (comédia de situações). <i>Talkshow</i> . Teledramaturgia (ficção). Variedades. <i>Western</i> (faroeste)
INFORMAÇÃO	Debate. Documentário. Entrevista. Telejornal
EDUCAÇÃO	Educativo. Instrutivo
PUBLICIDADE	Chamada. Filme comercial. Político. Sorteio. Telecompra
OUTROS	Especial. Eventos. Religioso

Fonte: Souza (2004, p. 92).

As categorias acima descritas contam com receptividade e demandas específicas. Mas o programa, ora estudado, faz parte da categoria educativa. Assim, se buscamos investigar uma experiência que confirme a existência do novo campo de intervenção social definido como Educomunicação, diante de tudo que foi dito, identificamos como objeto de pesquisa as técnicas de produção do *TV Solidária*, um

programa exibido aos sábados, às 14hs, pela TVU/Recife, canal 11, com meia hora de duração, que se insere no gênero educativo em uma TV aberta.

O *TV Solidária* surgiu no Recife em agosto de 2002⁹ e foi criado pela jornalista Aline Lucena Gomes e o produtor de vídeo Arlindo Teles, dono da produtora de vídeo Maga Multimídia. No início, o seu conteúdo era voltado para uma abordagem assistencialista com matérias sobre o trabalho de instituições sem fins lucrativos que precisavam da ajuda do telespectador a exemplo de creches, clubes de mães, associações de bairros, entre outras.

Após dois anos de veiculação com esse perfil e coincidindo com a saída da Maga Multimídia do processo de produção e o ingresso de profissionais de diversas áreas, os quais demandaram uma nova postura, a temática do programa voltou-se **para a Educação para os Direitos Humanos** com entrevistas, reportagens e quadros fixos. A partir daí, a realização do *TV Solidária* ficou sob a responsabilidade da organização social Sinos – Organização para o Desenvolvimento da Comunicação Social¹⁰. Assim, de forma coletiva, os editores, produtores e repórteres passaram a firmar parcerias com a sociedade civil para a elaboração do programa.

Mais de 300 instituições que tiveram iniciativas ligadas à cidadania já foram mostradas no programa, entre elas, a Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE; Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social – DED; Instituto Papai; Auçuba Comunicação e Educação; Coletivo Interozes; Centro de Cultura Luiz Freire; Centro das Mulheres do Cabo; SOS Corpo – Instituto Feminista pela Democracia; Instituto de Direitos Humanos Projeto Legal; Rede Mobilizar; Aliança Interage; Fórum Pernambucano de Comunicação; Fórum de Mulheres de Pernambuco; Rede Feminista de Saúde; Campanha "Quem Financia a Baixaria é Contra a Cidadania"; Ventilador Cultural e outros.

Entre os quadros fixos do *TV Solidária* estão: *Loucas Por Direitos*, *Educar Para os Direitos Humanos*, *Um Mundo*, *Muitas Vozes*, *Agenda Solidária*, *Ajuda Solidária*, além de entrevistas e reportagens.

⁹ Dados disponíveis em:
<<http://64.233.163.132/search?q=cache:Sw2yIDuy5msJ:www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/ipub300920032.htm+quando+começou+o+tv+solidária&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 03 nov. 2009.

¹⁰ Mais informações sobre a Sinos trataremos no capítulo a seguir.

No quadro *Loucas Por Direitos*, a entidade feminista *Loucas de Pedra Lilás*¹¹ encena situações do dia a dia em que os assuntos versam sobre os direitos ligados à saúde da mulher, como direito à acompanhante e ao exame preventivo anual.

No quadro *Educar Para os Direitos*, o advogado da organização social GAJOP – Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares -¹², Jaime Benvenuto, responde a dúvidas dos telespectadores enviadas por email ou telefone sobre direitos como educação, saúde, transporte, trabalho etc.

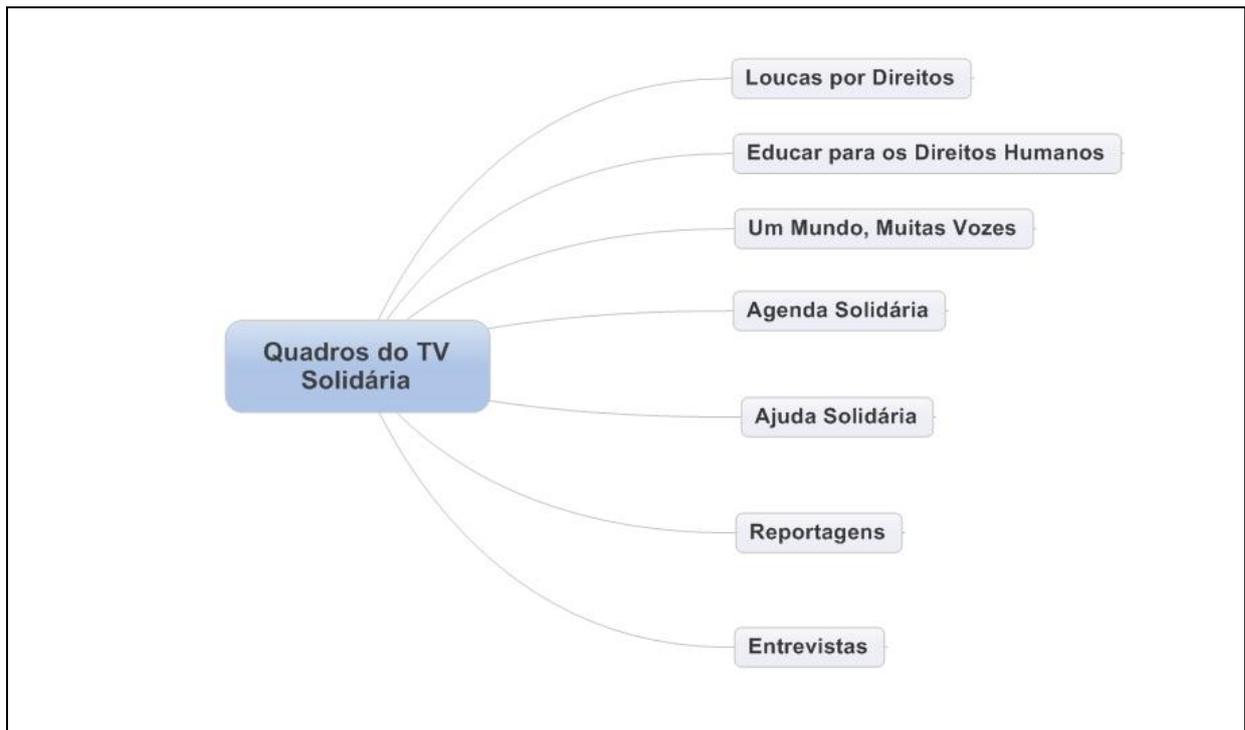
Já no quadro *Um Mundo, Muitas Vozes*, a personagem Maria Fuxico vai às ruas conversar com as pessoas sobre temas polêmicos como, por exemplo, a Lei Maria da Penha, quem é contra e quem é a favor?

Ainda dentro dos quadros do Programa, o *Agenda Solidária* anuncia vagas para estágios, além de inscrições em cursos e concursos em organizações da sociedade civil com atuação na área dos Direitos Humanos, e o *Ajuda Solidária* com informações sobre entidades que precisam de ajuda como doação de livros ou voluntários para trabalhar.

Há também entrevista e reportagem com temas sugeridos através de *e-mails* e telefonemas. Todas as sugestões são discutidas em reuniões de pauta onde os assuntos versam, principalmente, sobre trabalhos desenvolvidos pela sociedade civil que podem beneficiar as pessoas na efetivação de seus direitos. Na figura a seguir, estão os quadros fixos do *TV Solidária*.

¹¹ www.loucas.org.br

¹² www.gajop.org.br

Figura 1 – Quadros do TV Solidária

Dentre os principais temas abordados pelo *TV Solidária* estão: os direitos da infância e juventude, erradicação do trabalho infantil, exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes, violação de Direitos Humanos, Estatuto da Criança e do Adolescente, violência contra a mulher, violência contra o idoso, valorização dos Direitos Humanos na mídia, racismo, luta pela terra e educação para os Direitos Humanos.

Além da exibição em canal aberto, alcançando a cidade do Recife, Região Metropolitana e alguns municípios do interior do Estado, o *TV Solidária* também foi distribuído para veiculação na TV Comunitária de Maceió, em 2004, e na TV Comunitária de Pernambuco, em 2005, ambas, canais a cabo.

Em princípio, o projeto conceitual do programa *TV Solidária* surgiu baseado na experiência das mídias radicais. Mas, e o que é uma mídia radical? Na definição de Downing, que utiliza o termo mídia radical alternativa, são as mídias que constituem “[...] a forma mais atuante da audiência ativa e expressa as tendências de oposição, abertas e veladas, nas culturas populares” (2002, p. 33). Essas mídias procuram restabelecer os valores da democracia participativa, do diálogo intercultural, da esfera pública como ambiente de debate contra-hegemônico e de

resistência às desigualdades de poder no processo comunicacional, como destaca Downing:

O termo *cultura popular*, então, concentra-se na matriz da mídia radical alternativa, que é relativamente independente da pauta dos poderes constituídos e, às vezes, se opõe a um ou mais elementos dessa pauta. [...] o espectro total da mídia radical nas culturas modernas inclui uma vasta gama de atividades, desde o teatro de rua e os murais até a dança e a música [...] e não apenas os usos radicais das tecnologias de rádio, vídeo, imprensa e internet (2002, p. 39).

Como se pode perceber, a mídia radical pressupõe a utilização de diferentes espaços públicos para veiculação de comunicação social de forma plena e abrangente. Neste sentido, o *TV Solidária* pode ser considerado um exemplo de experiência de Mídia Radical devido ao seu caráter de produção independente dos meios de comunicação convencionais além dos valores contidos em seus princípios como participação social já que ele é realizado em parcerias com diversas organizações e pessoas.

Mas, falar em radicalizar, sectarizar, remete a lembranças de atitudes extremistas de quem não admite outras possibilidades. É radical quem se fecha em suas crenças, opiniões e valores sem que haja espaço para outras variantes a respeito do mesmo tema. Pessoas radicais são geralmente mal vistas socialmente. Paulo Freire, ao contrário, define as duas coisas, radicalizar e sectarizar, como formas diferentes de posturas, defendendo, inclusive, a radicalização como parte importante do processo de transformação social, como assinalado abaixo:

A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário é sempre criadora pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva (FREIRE, 1987, p. 25).

Com base nos alicerces da mídia radical e em uma proposta de alternativa aos conteúdos dos meios de comunicação convencionais e já existentes, entre seus objetivos, o *TV Solidária* busca fundamentar-se em princípios como:

a) a comunicação é um direito humano fundamental, que não é só o direito ao acesso à informação e ao exercício da liberdade de expressão, mas a uma comunicação bilateral, que dissemine conhecimento, que conscientize, que garanta a pluralidade de ideias, como também o direito à participação na produção e na mediação de discursos sociais e acesso aos meios de produção e disseminação dos bens simbólicos;

b) O jornalismo deve assumir com mais contundência e propriedade seu papel de agente formador e observador da sociedade quando se fala dos Direitos Humanos; c) a democratização da comunicação é um dos alicerces para se garantir os Direitos Humanos: civis e políticos, econômicos, sociais e culturais e o próprio direito humano à comunicação.¹³

Esses princípios foram sendo construídos e surgiram a partir de reuniões de planejamento estratégico e encontros realizados durante o decorrer da produção do programa com seus realizadores e que tinham o objetivo de melhor definir o modelo e o formato do *TV Solidária*. Eles estão presentes nos debates realizados ao longo do país sobre a comunicação como um direito humano, e que fazem parte da agenda da sociedade civil brasileira há pelo menos duas décadas. Mais atualmente, eles foram ratificados nos documentos finais das propostas aprovadas na Primeira Conferência Nacional de Comunicação - Confecom¹⁴, realizada em Brasília, em dezembro de 2009, com a participação de delegados escolhidos durante conferências municipais e, posteriormente, estaduais e que fazem parte de organizações que militam no campo da comunicação social e da educação para os meios de comunicação.

Entre as propostas aprovadas e que estão em consonância com os princípios do *TV Solidária* estão a de número 731 que prevê a garantia de mecanismos de fiscalização com controle social e participação popular dos meios de comunicação (CADERNO DE PROPOSTAS APROVADAS, 2009, informação eletrônica); e a de número 705 que dispõe sobre o acesso público aos dados oficiais como nome de sócios e diretores, datas de concessões e renovação e projetos apresentados sobre as concessões de rádios e TV's existentes e dos processos em tramitação

¹³ Documento original "Projeto do TV Solidária" que faz parte do arquivo da Sinos – Organização Para o Desenvolvimento da Comunicação Social.

¹⁴ Disponível em: <http://www.confecom.com.br/down/propostas/relatorio_aprovada_completo.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2009.

(CADERNO DE PROPOSTAS APROVADAS, 2009, informação eletrônica). A maioria das propostas aprovadas pela Confecom estabelece regras e critérios para o cumprimento da legislação já existente para os veículos de comunicação, sobretudo no que diz respeito ao seu papel social.

Por causa da construção e disseminação desses princípios norteadores, em um projeto de consolidação dessas bases, as pessoas envolvidas na produção do *TV Solidária* se reúnem mensalmente para discutir os temas que serão mostrados nos quatro programas seguintes e quais deles serão entrevistas, matérias ou quadros fixos. Os temas são escolhidos a partir das sugestões trazidas durante a reunião com base em *e-mails*, telefonemas e sugestões recebidos por cada integrante além de assuntos que já estão na pauta dos veículos de comunicação ou até no dia a dia profissional dos envolvidos diretamente com o Programa.

Em linhas gerais, essa equipe é formada por jornalistas, estudantes de jornalismo e militantes de organizações sociais como também pessoas ligadas às organizações da sociedade civil que têm seus trabalhos veiculados pelo programa. Em média, cada reunião de pauta envolve aproximadamente sete pessoas que se dividem em funções como: editor-chefe, responsável por reunir e editar todo o material que “fecha” o programa; o produtor que viabiliza a realização de matérias e marca entrevistas de estúdio por telefone; o repórter, que realiza externamente matérias para TV, além de outras funções mais internas como apresentador e estagiários que levantam dados e informações sobre determinados temas relevantes para o programa, reúnem *e-mails* que chegam e sugestões através de telefonemas etc.

A dinâmica de produção do grupo é apresentar as sugestões, discuti-las, eleger as que a equipe aprova e, por último, estabelecer como cada assunto escolhido será tratado no programa. Com base nessas reuniões mensais, são produzidas pautas para quatro programas distintos com quatro matérias diferentes e quatro entrevistas de estúdio além dos quadros fixos – um para cada programa. Posteriormente, são redigidos os *scripts* com o roteiro de cada programa – cada um é feito pelo editor-chefe e revisado pelo grupo através de e-mails.

As gravações do *TV Solidária* são realizadas uma vez por mês sendo parte delas nos estúdios das Faculdades Integradas Barros Melo/AESO, que também cede cinegrafista, câmera e ilha de edição, como também nas ruas. Por causa desta parceria com a AESO, o *TV Solidária* recebeu em 2005, o prêmio *Parcerias*

Empresas e ONG - pelo desenvolvimento do Nordeste, promovido pela Aliança Interage e Instituto Ação Empresarial pela Cidadania, na categoria “Parcerias Principiantes”.

Já, o quadro *Loucas Por Direitos* é produzido externamente pela organização social Loucas de Pedras Lilás, dado o seu alto grau de complexidade já que envolve cenários, figurinos e encenações. Eles são discutidos em reuniões em separado, para, então, serem produzidos, gravados e editados.

Atualmente, o *TV Solidária* está fora do ar. Segundo os realizadores, ele está passando por uma reformulação de formato, cenários e modelo. Ainda não há previsão para seu retorno à grade de programação da TVU (TV UNIVERSITÁRIA) do Recife uma vez que esta reconfiguração está sendo construída por seus produtores.

Levando-se em consideração esse cenário, é que o *TV Solidária* foi escolhido como objeto desta pesquisa, pois, se constitui em um rico celeiro de experiências com atores diversos e práticas que se aproximam das vivências elencadas pelos pesquisadores como sendo relacionadas às práticas educacionais.

2.1.2 O canal de veiculação: TV Universitária do Recife - uma TV aberta, pública e educativa.

A TV Universitária do Recife (TVU/Recife) é a primeira emissora pública que nasce no Brasil. Ela foi fundada em 1967. Nasceu “órfã” de uma legislação que a regulamentasse e teve que encontrar seus próprios caminhos, já que, naquela época, o país não tinha políticas de comunicação, nem de comunicação pública.

Ao contrário das outras TVs universitárias que são fruto da Lei Federal Nº 8.799 de 1995, conhecida como a Lei da TV a Cabo, que cria um canal chamado ‘Canal Básico de Utilização Gratuita’ e pode ser utilizado pelas Universidades do município, a TVU/Recife é uma emissora universitária de canal aberto e legalmente registrada como TV Educativa. Com características semelhantes às da TVU/Recife, aqui, no Brasil, só há a TVU/RN (TV Universitária do Rio Grande do Norte). Como a maioria das TVs educativas, a TVU/Recife não tem caráter exclusivamente acadêmico sendo muito mais generalista. A emissora é ligada à Assessoria de Comunicação da Reitoria da Universidade Federal de Pernambuco, e, por consequência, ao Governo Federal.

Segundo Mariana Martins de Carvalho (2005), estudiosa da TV pública no Brasil, a situação da TVU é o que pode ser chamada de 'híbrida': é universitária, mas não é regida pela lei dos canais universitários; é educativa, mas fere princípios das emissoras educativas na sua busca por financiamentos. Está ligada à reitoria da universidade, mas não é financiada pela mesma. Esta situação acarreta vários problemas, porque como televisão educativa, por exemplo, não pode vender sua grade de programação ou exibir comerciais, como prevê o Decreto Lei 236 de fevereiro de 1967 no seu artigo 13.¹⁵

A programação da TV Universitária do Recife tem uma grade elaborada com programas de rede nacional, retransmitidos via satélite pelas duas maiores emissoras públicas do Brasil: a TV Cultura de São Paulo e a TVE do Rio de Janeiro. As duas emissoras são chamadas '*cabeças de rede*' por gerarem programação transmitida nacionalmente por satélite para toda a Rede Pública de Televisão. O percentual dessa programação retransmitida por cada emissora varia de acordo com a qualidade da programação temporária produzida pelas emissoras. No caso da TVU/Recife é algo em torno de 44% de programação da TV Cultura e 22% da TVE. De acordo com Carvalho (2005), o então diretor de programação da TVU/Recife, Luiz Lourenço, defende que a TV Cultura sempre foi a emissora com maior porcentagem de retransmissão, mas nos últimos anos esta realidade vem mudando. Apesar de, mesmo ainda tendo maior parte da porcentagem, a diferença entre as duas emissoras vem diminuindo gradativamente.

Em relação à produção local, a professora do Programa de Pós Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco, PPGCOM/UFPE, Cristina Teixeira Vieira de Melo, que também desenvolve pesquisas acadêmicas sobre a TVU/Recife, acredita que a emissora não cumpre com o percentual estabelecido para produção regional. Segundo ela (2004), a TVU produz e veicula, aproximadamente, cerca de 4 horas e meia de programas locais por dia, o que corresponde a 28% de programação local dos 30% recomendados pela Lei¹⁶. Com a

¹⁵ Parágrafo único. A televisão educativa não tem caráter comercial, sendo vedada a transmissão de qualquer propaganda, direta ou indiretamente, bem como o patrocínio dos programas transmitidos, mesmo que nenhuma propaganda seja feita através dos mesmos.

¹⁶ Em entrevista com o Diretor de Programação da TVU Recife Luiz Lourenço ele afirmou que a emissora atualmente está com a produção local de 34%, mas não há uma contabilidade exata ou qualquer documento oficial recente tenha estas informações.

ausência de programação local, a TVU/Recife acaba por ‘importar’ mais programação das emissoras de rede.

Carvalho (2005) também estudou os tipos de programa que fazem parte da grade da TVU/Recife e os dividiu em cinco categorias. Os programas de produção *própria, independente, parceria, mista/captação externa e terceirizada*. A definição de cada um foi feita utilizando as características de produção e financiamento. Os programas de produção própria são totalmente feitos pela emissora e com verba, funcionários e equipamentos da instituição. Os conteúdos independentes são produzidos totalmente fora da emissora, sendo todo o material feito por equipe que pode ser de produtora independente, de organização social, entre outros. Os trabalhos são entregues na emissora prontos para exibição. Não se cobra para serem veiculados.

Os produtos feitos em parceria envolvem a TVU/Recife e produtores independentes. Em geral, são usados equipamentos da TV e uma parte do pessoal da produção, a outra parte da produção é feita por particulares. Os programas de captação mista ou externa são produzidos por produtoras independentes que utilizam o estúdio da emissora para gravar algumas partes (como as “cabeças” que são lidas pelos apresentadores) e a ilha de edição utilizada para editar o programa. Esse tipo de programa paga pelo horário de exibição. Existem ainda os programas terceirizados que utilizam o estúdio da TVU, a ilha de edição e os equipamentos, mas toda a produção e os funcionários são de particulares. É deles também a obrigação de captação de recursos. É pago à TVU a porcentagem conseguida através de apoios, propagandas e comerciais e o horário de exibição.

Carvalho conclui que,

Mesmo sem ter uma linha editorial definida, a programação *Própria* da TVU Recife consegue seguir uma linha de interesse público. Estes programas têm caráter de formação e educação. Geralmente são programas de entrevista, de debates, de divulgação da produção acadêmica e cultural de Pernambuco, como é o caso do “Cinema 11” e do “Opinião Pernambuco” (2005, p. 51).

Os programas *Independentes* e os de *Parceria* também seguem uma linha bastante parecida, entre eles, o *Sopa Diário*, que além de fazer uma divulgação da música e dos artistas locais tem um espaço para debates - ocasionalmente debate a

própria mídia - e existe também o programa *TV Solidária* que objetiva promover a discussão dos Direitos Humanos na mídia.

Por seu caráter educativo e público é que a TVU/Recife abriga o *TV Solidária* em sua grade uma vez que há uma consonância entre o perfil do produto e as características funcionais da emissora, embora o programa seja entregue pronto cabendo à TV, apenas, veiculá-lo.

2.2 Comunicação, Educação e Televisão

2.2.1 Participação social e diálogo na construção da TV em benefício da Educação: experiências pelo mundo afora e a realidade brasileira

Como já comentado anteriormente, a televisão é o principal meio de comunicação por ser o mais presente no cotidiano das pessoas. A escola também já admitiu sua importância para os processos de aprendizagem tanto que a TV vem sendo, a cada dia, mais utilizada como parte da construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula. É ponto de questionamento dos educadores as formas de melhorar a qualidade da sua programação, como usá-la criticamente em benefício da Educação, como explorar as possibilidades pedagógicas dos recursos da TV na sala de aula.

Em 2002, o Ministério da Educação promoveu um curso de extensão para professores de todo país, em uma tentativa de aproximar os mestres da produção audiovisual com vistas a inserir a TV no cotidiano da sala de aula. A experiência resultou na cartilha *TV na Escola e os Desafios de Hoje*, que traz diversas instruções para aprimorar esta relação Educação/Comunicação. A publicação define assim as funções da TV: a) observar o entorno; b) assegurar a comunicação social; c) fornecer uma imagem do mundo; d) transmitir cultura; e) contribuir para a felicidade: divertir; e f) fazer-comprar. Em nenhum momento fala-se que a TV deve contribuir para a Educação e que ela é um bem público e, dessa forma, deve contemplar a participação da sociedade em sua produção. Em dado momento, a cartilha atenta para o fato de o educador ser protagonista na integração entre a TV e a Escola, mas sem referências ao domínio de suas técnicas de produção.

Essa constatação permite refletir sobre os motivos que levam os professores a até utilizar a TV em sala de aula, mas não produzir seus conteúdos em benefício

da Educação. *Falta entendimento sobre o papel da TV? Não há domínio técnico necessário?* Haveria a necessidade de mais discussão sobre a função e o potencial educativo da televisão na construção, na participação dos alunos, no diálogo e atitudes que levam à participação nos espaços educativos?

Neste sentido, os comunicadores avançaram um pouco mais e, na maioria das vezes, são eles que vêm experimentando alternativamente as ferramentas televisivas como parte do processo didático da Comunicação em benefício da Educação em diferentes âmbitos.

Os exemplos de produção televisiva participativa e dialógica são uma outra proposta ao modelo vigente uma vez que não é prática cotidiana das emissoras de televisão comercial no Brasil o modelo vivenciado na produção do Programa *TV Solidária*.

Em seu artigo *Monitoramento de mídia: mecanismos de participação cidadã*¹⁷, Laurindo Lalo Leal Filho afirma que falta participação social na televisão brasileira e que isso leva as emissoras a veicularem apenas programas para serem consumidos pelo mercado, em busca de audiência e lucro. Segundo ele, países como o Reino Unido, França e, mais perto de nós, o Chile, já possuem seus próprios órgãos que regulam a Televisão com participação social direta na programação. São espaços de construção de análise crítica da mídia através do diálogo, em que a função educativa da TV é posta como foco central dos debates e das ações. Isso leva a TV, nesses países, a apresentar programas mais participativos e que representam os interesses diversos da sociedade, proporcionando educação através dos meios de comunicação com pluralidade e mais representatividade social.

No Reino Unido, por exemplo, desde 1920 há um acompanhamento permanente do Parlamento sobre o rádio e, posteriormente, a TV. Leis são constantemente atualizadas para dar conta das transformações tecnológicas e sociais. A mais recente foi a integração dos cinco órgãos reguladores, então existentes, em apenas um: o *Office of Communications*, OFFCOM, que controla padrões de publicidade, qualidade dos serviços de telecomunicações, alocações das frequências de rádio e TV. É o mesmo órgão que recebe reclamação de

¹⁷ Disponível em:

<http://64.233.163.132/search?q=cache:KZQ9mHNJtOwJ:www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp%3Fidioma%3D1%26idMenu%3D3%26label%3DArtigos%26v_nome_area%3DArtigos%26v_id_conteudo%3D65456+laurindo+lalo+leal+filho+-+televisão+e+o+papel+social&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acessado em: 27 dez. 2009.

telespectadores, analisa, encaminha para as emissoras e cobra providências além de acompanhar o processo de abertura e renovação de concessões.

Na França, o sistema é regulado pelo Conselho Superior do Audiovisual (CSA) formado por nove membros: três indicados pela Assembleia Nacional, três pelo Senado e três pelo Presidente da República. A função do órgão é garantir o pluralismo e o equilíbrio dos programas; ausência de racismo, sexismo, discriminação de gênero, ou qualquer outro tipo de discriminação; direito de resposta e o equilíbrio e imparcialidade das coberturas eleitorais. O CSA outorga as licenças de funcionamento e tem poder para multá-las e até cassá-las caso infrinjam os contratos de concessão e as leis gerais do país. Também faz a ponte entre a indústria cinematográfica e a televisão para a produção de filmes independentes.

A Suécia tem um órgão regulador com atribuições semelhantes às dos outros países já citados. Recentemente, banuiu qualquer tipo de publicidade para crianças de até 12 anos, como brinquedos, roupas e comida. Na publicidade daquele país também está proibida a presença de personagens que desempenhem papel central em programas infantis – apresentadores, heróis, entre outros – ou colocar em cena crianças-atores. Também proibiu propaganda para adultos antes ou depois dos programas para crianças.

Ainda de acordo com o estudo feito por Laurindo Lalo Leal, já no vizinho Chile, o Conselho Nacional de Televisão constatou a falta de programação para crianças. Investiu 200 mil dólares em pesquisas para saber o que os jovens querem ver na TV. Como resultado disso, realizou em 2003 o *1º Festival Ibero-Americano de Televisão Infantil*.

No Brasil, a situação é bem diferente. Vive-se um momento conturbado em relação à participação social nos meios de comunicação social – o que afasta a programação de seu caráter educativo. Neste cenário, temos a TV digital em expansão, onde não está claramente definido seu modelo de funcionamento nem divulgados os trâmites para concessões e renovações de canais. sequer existe Lei de Imprensa, que foi anulada em meados de 2009 pelo Supremo Tribunal Federal, STF, e que posteriormente retirou a obrigatoriedade do diploma de jornalista para o exercício da profissão com base no fim da lei de Imprensa.

A nossa Lei de Radiodifusão é nascida no berço da ditadura militar em uma época em que não existia nem TV em cores ainda. O Plano Nacional de Direitos Humanos PNDH3 foi execrado em Rede Nacional pelas emissoras de TV sob a

alegação de querer tolher a liberdade de expressão quando propôs punir veículos que violam Direitos Humanos. A implementação de conselhos de Comunicação, com caráter consultivo, está sendo protelada em meio a equívocos sobre a interpretação acerca do papel dos mesmos.

Neste contexto, falar em meios de comunicação socialmente produzidos, participativos, com a sociedade opinando, dialogando, sugerindo e criticando tem sido comparado ao mesmo que trazer de volta uma palavra proibida pela herança de anos de mordaza para os veículos de comunicação: CENSURA. A indústria da comunicação não quer a sociedade participando da produção da programação por causa de interesses comerciais em detrimento dos interesses educativos. Embora, vale aqui destacar, censura é diferente da participação e do controle social. Enquanto a primeira interfere previamente proibindo e ditando o quê e como será veiculado de forma unilateral, a segunda é decidida coletivamente de forma representativa e só se opina e sugere quando os meios ferem princípios constitucionais e legais.

Com base neste entendimento e centrados em fundamentos legais, profissionais de diversas áreas, sobretudo comunicação e notadamente envolvidos com a educação para os Direitos Humanos, vivenciaram uma experiência de participação social entre os anos de 2005 e 2006, cujo resultado foi a retirada do ar de um programa de televisão. Em seu lugar, durante um mês, ocuparam a grade da programação - no mesmo horário e com o mesmo tempo de duração - programas temáticos voltados para a educação e a efetivação de Direitos Humanos como educação, saúde, transporte, entre outros. Foi uma rica experiência de participação social em que diversos atores dialogaram e produziram conteúdo educativo para a TV.

O programa *Direitos de Resposta*¹⁸ foi ao ar em contraposição ao programa *Tarde Quente* do então apresentador João Kleber, que havia sido retirado do ar na *Rede TV!* em novembro de 2005 pela Justiça Federal, por promover a homofobia e desrespeitar os direitos humanos. O programa que ficou em seu lugar foi produto de um acordo judicial formalizado entre a *Rede TV!*, o Ministério Público Federal e seis organizações sociais depois que uma decisão da juíza Rosane Ferri Vidor, da 2a

¹⁸ O caso, na íntegra, está disponível em: <http://www.intervezes.org.br/publicacoes/livros/a-sociedade-ocupa-a-tv-2022-o-caso-direitos-de-resposta-e-o-controle-publico-da-midia/asociedadeocupaatv2.pdf>, acessado em 06.10.2009.

Vara Federal de São Paulo, deixou a emissora fora do ar durante 25 horas, por descumprir ordem judicial. Além de pagar R\$ 200 mil para a produção dos programas *Direitos de Resposta*, a emissora também teve que pagar R\$ 400 mil de indenização. Além disso, a emissora também amargou prejuízos financeiros (cujo montante não foi revelado) por causa da não veiculação da publicidade prevista para o período em que ficou fora do ar.

No período em que o *Direitos de Resposta* foi exibido, ao todo, foram apresentados 30 programas, com duração diária de uma hora, contabilizando cerca de 400 produções sobre direitos humanos com a participação de mais de 150 organizações e produtores do país. Essa experiência de intensa participação e diálogo com diferentes grupos sociais com vistas a uma TV que promove Educação, inédita na televisão brasileira, marca profundamente a discussão sobre o direito à comunicação, à educação através da comunicação e à educação para os direitos humanos no país. Também traz à tona o debate sobre participação e diálogo para a produção da TV. Pela primeira vez, poder público e entidades sociais ocupam um canal aberto e comercial para exibir programação educativa com participação social em contraposição à violação aos direitos humanos.

2.2.2 Televisão e cidadania: garantia de direitos

Independentemente de ser o modelo de exploração da TV pública, privada/comercial ou estatal, a TV é um bem público, de concessão pública. Por isso, embora subutilizada, ainda é considerada por diversos pesquisadores atuais como um dos legítimos instrumentos para efetivação de direitos. Entre eles, direito à educação, à saúde, à moradia, ao transporte, além de um direito que não se encontra expresso em nenhum documento do marco regulatório dos Direitos Humanos, mas que vem sendo reivindicado direta ou indiretamente há décadas: o Direito Humano à Comunicação. Aline Lucena Gomes (2007)¹⁹ defende que o Direito Humano à Comunicação é um conceito em construção e, por meio dele, os outros direitos podem ser efetivados. Ela aponta alguns motivos que seriam os responsáveis para essa não efetivação plena de direitos:

¹⁹ Em 2007 defendeu a dissertação/PPGCOM/UFPE intitulada *A comunicação como Direito Humano: um conceito em construção*.

O que poderia ser um exercício emancipatório, potencializado pelos avanços industriais e tecnológicos da modernidade, passa a sofrer limitações de acesso e participação da maioria, por questões sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e, especialmente, pelas disputas de poder. Desde os primeiros meios impressos, com a revolução da prensa gráfica, no século XV; passando pelos meios de comunicação de massa da era industrial, na segunda metade do século XX; até a contemporaneidade do ciberespaço, nem todos compartilham da construção do conhecimento ou simplesmente têm acesso a ele; da livre circulação das informações; da liberdade de pensamento e expressão; da possibilidade se comunicar (GOMES, 2007, p. 154).

Segundo a pesquisadora, desde o primeiro encontro dos direitos humanos com a comunicação até a segunda metade do século passado, quando a comunicação começa a ser reivindicada como um novo direito humano, aconteceram importantes marcos históricos como as lutas inglesas, norte-americanas e francesas por um grupo de direitos fundamentais (liberdade religiosa, liberdade de opinião, pensamento e de expressão, liberdade de imprensa, liberdade de reunião e associação), posteriormente consagrados universais por 56 Estados Membros das Nações Unidas em 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para ela, “a diferença crucial entre esses direitos e o novo direito humano – à *comunicação* - está no sentido e na amplitude”.

As conclusões a que Gomes chega demonstram a necessidade de aprofundarmos a pesquisa sobre a temática *Direito Humano à Comunicação* já que em nenhum documento legal analisado pela autora, apesar das discussões implícitas, foi encontrado o termo: nem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nem na Declaração de Viena de 1993, em que o foco foram as mídias massivas, muito menos nas declarações, pactos e convenções que englobam todos os direitos humanos.

Apesar das limitações conceituais dos documentos, muitos estudos na área do Direito abordam as questões das liberdades e refletem sobre os possíveis conceitos da comunicação, da informação, do uso dos meios de comunicação, e procuram fazer uma ligação entre essas duas áreas do saber moderno. Infelizmente não existe reflexo desses estudos nas pesquisas em Comunicação, demonstrando a urgência de um diálogo (GOMES, 2007, p. 157).

Outro pesquisador que também se debruça sobre os estudos a respeito dos Direitos Humanos e a íntima ligação destes com a Comunicação e a Educação é Roberto Éfrem Filho. Em seu artigo *Direito Humano à Comunicação: respeito à pluralidade, fortalecimento do público e Educação libertadora na construção do estado democrático de direito*, Éfrem (2005) afirma que esse debate emana dos movimentos sociais e é pressuposto para efetiva democracia e exercício da cidadania. Diz ele em seu texto:

O Direito Humano à Comunicação, estando entre os Direitos Humanos Sociais, Econômicos e Culturais, demanda tanto uma prestação estatal - como a regulação dos meios de comunicação em massa segundo interesses públicos e não privados e elitistas - como a participação popular para a sua efetivação. Aqui aparece então uma nova concepção de democracia no cenário político: a democracia participativa. É esta concepção de Estado Democrático de Direito que deve orientar o acesso aos meios de comunicação: não há democracia sem diálogo, assim como não há diálogo sem igualdade que respeite as diferenças (ÉFREM, 2005, p. 10).

O que o autor diz e que está em consonância com a militância dos que atuam no campo da educomunicação é que no contexto atual brasileiro os movimentos sociais e os donos dos veículos de comunicação de massa não participam de forma igualitária dos espaços midiáticos embora isso não devesse ocorrer já que os meios de comunicação, ainda que façam parte do sistema privado, executam um serviço público e, portanto, demandam isonomia, ou seja, igualdade de todos perante a lei. Se, de fato, essa isonomia fosse uma realidade no Brasil, os meios de comunicação de massa poderiam ser fortes aliados para a educação no que se refere à efetivação de direitos de um modo geral.

Por isso, o *TV Solidária* surge como uma experiência que merece pesquisa e documentação uma vez que o programa se difere da Educação e da Comunicação e apresenta elementos que se coadunam com a Educomunicação trazendo a prática cidadã, garantindo direitos na produção televisiva.

2.2.3 Paulo Freire, o diálogo e a produção do TV Solidária – *um ponto de encontro educacional?*

Apesar de nunca ter pronunciado os termos **Direito Humano à Comunicação** ou **Educomunicação**, pelo menos não há registros oficiais que o confirme, Paulo Freire, autor que inspirou diversos outros pesquisadores, já os defendia em suas publicações, uma vez que foi o autor de um processo Educomunicativo embasado no diálogo. Para Freire,

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (1987, p. 78 -79).

Tendo o diálogo como pano de fundo, uma ação libertária do pensamento e da prática social, em vários momentos de sua obra é possível encontrar definições que cruzam os conceitos de educação e comunicação: “só a verdadeira comunicação é capaz de efetivar a educação” (1987, p. 83). Em outra obra sua, o educador afirma: “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” (2002, p. 69).

Paulo Freire, enquanto educador, inovou com um pensamento dialógico, democrático e libertador na pedagogia, não apenas brasileira, mas também na América Latina e África. Ele transformou-se em um marco para a Educação e até hoje influencia pesquisas na área da Comunicação. Em seu livro “Extensão ou Comunicação?” elaborado em 1968/1969, Freire reflete sobre a importância da comunicação para a construção do conhecimento. Para ele, a comunicação deve se apresentar como uma relação social igualitária, dialógica, com a coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer. Nesse sentido, assinala que

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2002, p. 83).

Além de ser expoente no campo da Educação, Paulo Freire (1975) é um dos nomes mais referenciados em pesquisas Educomunicativas no Brasil já que ele deu início, no campo da educação, à valorização do processo de diálogo e de intercomunicação como alternativa ao que ele mesmo classificou como educação bancária, na qual o aluno em condição de passividade é visto como alvo de depósitos de saberes sem reflexão e irrevogáveis. Freire entende que a dialética comunicar/educar necessitava de um campo específico de reflexão e de transformação.

Essa prática pressupõe admitir a existência do outro como sujeito de identidade, com direitos de falar e de ser ouvido e respeitado em suas diversidades e peculiaridades:

Eu sou muito pelo respeito à identidade cultural do outro, segundo a identidade cultural de ninguém é opção de ninguém, quer dizer, o índio não optou por pescar flechando. O seu estágio cultural e econômico, social etc, é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se deram fora desse estágio cultural. Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultural, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe (FREIRE, 2005, p.82).

Respeito às diferenças, tolerância à pluralidade cultural parecem ser pontos convergentes entre a comunicação e a educação e são pontos imprescindíveis para o diálogo. Em ambas, essa compreensão prescinde da prática que corrobora o pensamento de Freire. Se não se admite a existência do outro em sua individualidade mais difícil será admitir sua fala assim como o respeito ao seu próprio acúmulo de saberes. E dessa posição, ouvi-lo, de modo a partilhar com ele informações com as quais também se aprende. É quando educadores e comunicadores se colocam nessa posição, em pé de igualdade, que estar-se vivenciando uma experiência de fato educomunicativa em consonância com as

práticas dialógicas propostas por Freire, que colocam a necessidade do diálogo como parte do ser humano que é um ser de comunicação. Ele também propõe um diálogo problematizador que permita o despertar do outro para a leitura crítica do mundo e a conscientização de todos na busca da verdade (FREIRE, 1979).

Paulo Freire (BRANDÃO, 2005) sempre demonstrou um enorme respeito às pessoas, sobretudo quando se propunha a ser mediador dos processos de construção de conhecimentos. Para ele, não são os professores que educam, mas todos se educam, numa clara referência à troca existente nos campos educacional e comunicacional. Neste aspecto, vale ressaltar o posicionamento de Brandão quando afirma que

Não existe pessoa que sabe tudo nem existe gente que não sabe nada. Cada um de nós, de criança pequena a pessoa já bem velhinha, sabe o seu saber. Cada um de nós aprendeu ou está sempre aprendendo. E, assim, cada um de nós tem alguma coisa a ensinar e tem sempre alguma coisa a aprender (2005, p. 62-63).

A nova prática proposta por Freire objetiva uma transformação social a partir da conscientização. Se há diálogo, há reflexão. Não só no que se pensa, mas, também no que os outros pensam. E se há reflexão, há uma mudança de um estado acrítico para outro que passa pela consciência. Neste contexto, Freire, destaca a importância da leitura crítica dos meios de comunicação e a necessidade conjunta de teoria e prática pela conscientização, em benefício de mudanças na sociedade. O autor considera que para a educação ser válida, ela deve ajudar o ser humano a chegar à condição de ser sujeito, o que acontece através de uma reflexão sobre sua própria condição, situação (FREIRE, 1980).

O educador defende que o conhecimento não é algo feito e acabado, mas uma questão dialógica, em eterna construção. Freire entende que a educação libertadora é aquela na qual educadores e educandos se ajudam na superação do analfabetismo político retirando o que há de mito na realidade (1980). E, ainda, define essa conscientização como o processo pelo qual os seres humanos se inserem de forma crítica na ação transformadora e, complementa, explicando a práxis não apenas como ação, mas, como ação e reflexão através da qual a consciência se transforma (FREIRE, 1978)

O estudioso também defende mudanças - reflexão esta que pode ser feita tanto no campo da comunicação quanto no da educação - no que se refere à sua prática por parte de novos profissionais, educadores. No momento em que sujeitos, atuando e refletindo juntos, dialogando, são capazes de compreender o condicionamento de sua própria percepção pelo contexto em que se encontram, a percepção de todos começa a mudar. Mas, no entanto, isso pode não significar ainda uma mudança da estrutura de fato. É importante perceber que a realidade social é transformável; que ela é feita pelos homens e por eles mesmos pode ser mudada; que não é algo intocável, inatingível. É importante que a percepção ingênua, acrítica, da realidade ceda lugar a uma percepção crítica, lúcida, que é capaz de se perceber; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma, cada vez mais, concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 1978).

Paulo Freire acredita na transformação social, a partir da participação ativa dos sujeitos sociais críticos e atuantes, protagonistas. Para ele, a educação dialógica é uma alternativa para alcançar tais objetivos. Ele incentiva os que assim também acreditam a perseguir tais ideais.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Para o autor (2001), a tarefa do educador e da educadora, e porque não do educador e da educadora, é libertadora com o firme propósito de permitir que os educandos se tornem donos de sua própria história, autônomos. Paulo Freire morreu em 1997 e, obviamente, não testemunhou a experiência de diversas iniciativas educacionais verificadas no Brasil. Experiências nas quais se observa sua enorme contribuição tanto nos aspectos teóricos como práticos, o que demonstra a atualidade do seu pensamento educacional.

Com base no que apresentou sobre o pensamento de Freire, pode-se associar seus pensamentos às práticas de caráter dialógico, democrático e emancipatório na produção do *TV Solidária*, ora estudado.

2.3 Direitos Humanos

2.3.1 Para melhor compreender os Direitos Humanos

No cenário mundial, fala-se em Direitos Humanos desde a década de 20, mas a semente foi plantada bem antes, já no século XVIII, com as declarações americana e francesa que, considerando-se as dificuldades da época e os fantasmas do colonialismo e do absolutismo, reivindicavam, especificamente, os direitos de liberdade, segurança e propriedade. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada em 1789, na França, tornou-se marco dessa valorização do indivíduo, que tem direitos naturais. Iniciou-se, com ela, um novo período da história, em que aos homens foi delegada a legitimidade para falar de suas necessidades e expressar como concebem, a cada época, valores como liberdade, igualdade e fraternidade. No entanto, descobriu-se, depois, a necessidade de discutir outras garantias, já que havia um entendimento de que ser livre, simplesmente, sem mais conquistas, não representava muita coisa.

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, desencadeou a luta por direitos à paz, a um ambiente despoluído, à utilização do patrimônio comum da humanidade, chamados direitos de terceira geração. Segundo Norberto Bobbio,

Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (1992, p. 30).

No que se refere especificamente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, dois artigos particularmente devem ser destacados por estarem diretamente ligados à discussão ora proposta nesta pesquisa. O primeiro deles é o artigo 19, que versa sobre Comunicação e que diz

“Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o

de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.”
(DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Neste sentido, vale destacar que o debate sobre a necessidade de garantir aos indivíduos liberdade de comunicar-se em um sentido mais amplo, mais pleno, tem bases históricas e bem definidas - o que não garante que seu conceito seja aplicado à prática. Não é raro encontrar situações em que sujeitos de direitos como telespectadores de programas de TV se sintam à margem da produção dos mesmos, se configurando, apenas, em personagens de uma história que não escreveram.

O segundo artigo, ora ressaltado é o de número 26, que se refere à Educação

(1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

(2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

(3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Não é necessário ir muito longe para se perceber que é preciso, ainda, que se faça grades conquistas para que os anseios e postulados da Declaração sejam efetivados no que se refere à Educação, também.

Divisor de águas no debate sobre os Direitos Humanos, a Declaração Universal de Direitos Humanos não atendeu às demandas sociais por completo e foi complementada em 1966, com a aprovação de dois pactos internacionais, um pacto sobre direitos civis e políticos (basicamente os direitos de minorias não serem discriminadas como negros, índios, homossexuais entre outros, e direitos de votar e ser votado, ou seja, de participar da vida política) e outro pacto sobre direitos econômicos, sociais e culturais (trabalho, renda, direito à vida, educação, saúde, meio ambiente, ir e vir entre outros). Cabe esclarecer que a Declaração não teve

efeito de lei, mas de recomendação, uma espécie de símbolo, ideal de ética universal, que inspirou legislações nacionais, tratados e decisões de vários tribunais.

A Declaração de 1948 compreende a liberdade numa dimensão política e individual. Delimita direitos importantes, que vão ser melhor especificados depois, nos dois pactos de 1966, como o direito ao trabalho, à remuneração igual por trabalho igual, à remuneração justa e satisfatória e o direito à educação. Ela afirma a democracia como único regime político compatível com o respeito pleno aos direitos humanos, ao mesmo tempo em que deixa subentendido que a ausência desses direitos representa uma ameaça à democracia. Com esse marco legal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estava desenhada a primeira etapa da institucionalização dos direitos humanos. Foi o início para a efetivação dos primeiros direitos reconhecidos internacionalmente. A segunda etapa correspondeu à aprovação dos pactos internacionais sobre direitos civis e políticos e econômicos sociais e culturais e, a terceira, à criação de mecanismos eficientes de cobrança, que ainda não foi concluída.

A cultura de direitos humanos no Brasil é relativamente recente. Ganhou força a partir da redemocratização do País, em 85, depois de mais de 20 anos de regime militar autoritário. Nesse contexto, vale destacar a importância da Constituição Federal de 1988, considerada um marco jurídico da transição democrática, texto avançado que deu aos Direitos Humanos uma ênfase extraordinária. A Constituição fortalece a cidadania no Brasil, incorporando conceitos importantes, em sintonia com documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pactos e convenções internacionais. Ela também estabelece a dignidade como pré-requisito para a justiça social. Já nos princípios fundamentais, defende a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de qualquer ordem, um avanço que fez muita diferença.

Tomando como base o entendimento atual de que é ultrapassado o conceito da divisão geracional de direitos, o que implicaria hierarquizar e estabelecer graus de importância é importante enumerá-los, à luz dos pactos, para facilitar a compreensão. O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, promulgado em 1966, enuncia garantias, como o valor da igualdade essencial de todos os seres humanos, e prega o combate às desigualdades (que afrontam a dignidade) e o reconhecimento do valor criativo das diferenças. Trata-se de um avanço significativo na questão da discriminação racial, que começou com a escravidão e a concepção,

no mínimo, deturpada, de que os negros não eram realmente humanos e de que deveriam ser domados com violência.

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos também previu o direito à liberdade, inclusive de pensamento e religião, à liberdade de expressão, à privacidade da correspondência e que as pessoas são iguais perante a lei. Esse primeiro pacto é destinado aos indivíduos, um meio de defesa de pessoas ou grupos contra privilégios privados e o abuso do poder estatal. O outro pacto estabelece deveres que são do Estado e trata da proteção de classes menos favorecidas.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais cita direitos legais, autênticos, tão fundamentais quanto os civis e os políticos. Como estão dispostos em tratados internacionais, ratificados pelo Brasil, vale lembrar que os pactos têm a força de acordos juridicamente obrigatórios e vinculantes. É o mesmo que dizer que, se um Estado os assina, compromete-se a respeitá-los. Há que se acrescentar também que a própria Constituição Federal de 1988 estabelece, no art. 5º, que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.²⁰ O texto não deixa dúvidas e permite concluir pela incorporação, pelas normas brasileiras, de direitos descritos no Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e outros dos quais o Brasil é signatário.

No debate mundial sobre Direitos Humanos, muitos autores defendem a ligação entre todos os direitos como sendo algo imprescindível para a sua efetivação. Eles são inseparáveis, como bem define Hector Gros Espiell:

Só o reconhecimento integral de todos os direitos pode assegurar a existência real de cada um deles, já que, sem a efetividade de gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos se reduzem a meras categorias formais. Inversamente, sem a realidade dos direitos civis e políticos, sem a efetividade da liberdade entendida em seu mais amplo sentido, os direitos econômicos, sociais e culturais carecem, por sua vez, de verdadeira significação (1986, p. 16-17).

Essa concepção de um todo interligado está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nos pactos de 1966 e em todos os

²⁰ Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, 1988, art.5º, § 2º.

tratados internacionais. Pensar os direitos humanos dessa forma, imbricados, é lançá-los com mais força à garantia de que eles sejam de fato aplicados integralmente.

No entanto, para que cidadãos e cidadãs possam demandar a efetivação de seus direitos como segurança, saúde, educação, entre outros, é necessário que se ofertem condições a fim de que haja garantias de cumprimento dos mesmos. O Estado brasileiro ainda não é capaz de promover os Direitos Humanos de forma plena já que não raras vezes assistimos na própria mídia eletrônica reportagens em que comunidades aparecem reclamando da falta de policiamento, de professores e de médicos numa demonstração clara de que municípios, estados e até a União ainda não dispõem de estrutura suficientemente eficaz para a garantia do que já está previsto constitucionalmente a exemplo do direito de ir e vir, do direito à educação e à saúde. Nesse sentido, Jayme Benvenuto Lima Júnior (2001) propõe algumas soluções para a efetivação de direitos: o caminho legal, as políticas públicas e o controle social. O caminho legal é um dos mecanismos de efetivação de direitos mais acionados atualmente, a chamada justiciabilidade de direitos, que pretende criar mecanismos de cobrança jurídica. O remédio jurídico seria a ‘Ação de Cumprimento de Compromisso Social’,

destinada a garantir a execução, pelos poderes públicos, de compromissos sociais assumidos em programas ou diretrizes de governo ou de Estado. (...) A Ação responsabilizaria civil e criminalmente o administrador público que viesse a descumprir as propostas prometidas (LIMA JÚNIOR, 2001, p. 122-123).

É sabido, contudo, que o caminho legal não finda o problema. As políticas públicas já demonstraram que se constituem em eficazes e eficientes mecanismos de ação do Estado na efetivação da cidadania. Contudo, elas exigem decisão política para propô-las e recursos para efetivá-las. Funcionam melhor no Brasil quando o assunto é saúde, por exemplo. Todavia, quando o assunto é educação pelos meios de comunicação ainda muito que se há de caminhar neste sentido. É notório que em pleno século XXI sequer temos Conselho de Comunicação em nosso país muito menos mecanismos de controle social dos meios.

É por isso que a discussão sobre a Educação pelos meios é urgente e necessária, pois, enquanto não se alcançou resultados fundamentados que

demonstrem a ausência de cumprimento de seu papel social, a TV continua sendo palco de exposição de crianças e adolescentes, ferindo o Estatuto da Criança e do Adolescente; de imagens estereotipadas da mulher, do negro e dos idosos além de criminalização dos movimentos sociais além de outros desserviços à Educação e ao desenvolvimento social. Esse cenário é uma clara demonstração de desrespeito aos Direitos Humanos através da Comunicação Social. Mais que isso: que o Direito à Comunicação está longe de ser garantido à maioria da população.

2.3.2 Comunicação e Educação: Direitos Humanos assegurados numa sociedade democrática

A comunicação social faz parte do processo de circulação do discurso, sendo ela importante espaço da esfera pública contemporânea, que dá visibilidade aos temas emergentes da sociedade. Em contato com a comunicação social, todo e qualquer indivíduo tem acesso às questões tratadas publicamente, derivadas do confronto dos diversos fluxos comunicativos que, segundo Jurgen Habermas (1997), partem por um lado da vida cotidiana, e por outro, das organizações estatais e econômicas. Assim, na esfera pública, encontram-se argumentos que vêm tanto do fluxo comunicativo discursivo (mundo da vida), como do fluxo comunicativo sistêmico (organizações). No bojo desse processo, cada vez mais intenso de tráfego de informações, percebemos a crescente presença de fragmentos de discussões sobre Direitos Humanos.

As transformações sociais sempre foram, e até hoje são, expostas socialmente através da comunicação de massa. Mudanças sofridas pelo homem e pela sociedade são refletidas na comunicação social. O inverso também é verdadeiro. Para Bobbio (1992, p. 69),

[...] a passagem ocorreu do homem genérico - do homem enquanto homem - para o homem específico, ou tomado na diversidade de seus diversos status sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas), cada um dos quais revela diferenças específicas, que não permitem igual tratamento e igual proteção. A mulher é diferente do homem; a criança é diferente do adulto; o adulto do velho; o sadio do doente; o doente temporário, do doente crônico; o doente mental, dos outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes, etc. Basta examinar as cartas de direitos que se sucederam no âmbito internacional, nestes últimos quarenta anos, para perceber esse

fenômeno: em 1952, a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher; em 1959, a Declaração da Criança; em 1971, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental; em 1975, a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos; em 1982, a primeira Assembléia Mundial em Viena, sobre os direitos dos anciãos, que propôs um plano de ação aprovado por uma resolução da Assembléia da ONU.

Bobbio considera que os direitos naturais são direitos históricos e, a cada dia, um novo direito aparece como importante. O autor entende que, nas sociedades democráticas, há uma permanente conquista de direitos, a partir dos já adquiridos. À medida que alguns direitos são garantidos, parte-se para a instituição de novos direitos. Para ilustrar, pode-se informar que o Direito Humano à Educação já foi efetivado, mas o Direito à Comunicação encontra-se neste contexto.

A partir de um movimento social imprevisível e que depende de condições históricas, os homens vão transformando as bases dos direitos, alterando prioridades, reinventando a cidadania. Para Célia Galvão Quirino, só a existência do equilíbrio entre as instituições sociais e a ação cidadã pode garantir a conquista de direitos de cidadania. Diante disso, Quirino destaca que

[...] Só assim se poderiam tornar efetivos os direitos de cidadania, ao se garantir um fluxo permanente das demandas sempre renovadas que a sociedade coloca diante do poder público e que suas instituições deveriam ser capazes de captar, canalizar e finalmente integrar à vida política, assegurando, através da lei, o seu entendimento, pela incorporação de novos direitos ao âmbito da cidadania (1987, p. 32).

Entretanto, é fato que a postura dos meios de comunicação vai de encontro ao pensamento de Quirino. Presente na fala cotidiana dos veículos de comunicação social e comumente associado à cidadania, o direito é frequentemente apresentado como instrumento de opressão a serviço dos ricos e poderosos. É o Movimento Sem Terra (MST) invadindo terras de grandes proprietários e não a ausência de reforma agrária. São moradores fechando rodovias prejudicando a vida da população em vez da negação ao direito de segurança também nas estradas. Vale ressaltar que não se está aqui defendendo esse ou aquele interesse. Mas, o direito aparece também como domínio exclusivo de especialistas, advogados e juristas. A sociedade está habituada a não ver nenhuma relação entre direito e cidadania ou democracia, cuja estabilidade está associada a instituições de representação, eleições diretas regulares e sistemas

partidários. Na universidade, essas duas áreas de conhecimento também se apresentam separadamente: o estudo do direito cabe à ciência jurídica, enquanto o problema da democracia está reservado à ciência política.

A ligação proposta entre direito e democracia parte do seguinte pressuposto geral de qualquer sistema jurídico ocidental: todos os indivíduos são dotados de um grau básico de autonomia e responsabilidade. Premissa que torna todo cidadão uma pessoa jurídica, um portador de direitos e obrigações formalmente iguais não só no domínio político, mas, também, nas obrigações contratuais, civis, criminais e tributárias, nas relações com órgãos estatais e em muitas outras esferas da vida social. Presume-se que os indivíduos são tão autônomos e responsáveis quanto as outras partes envolvidas nas relações sociais.

Desta forma, para garantir a autonomia das pessoas jurídicas, individual e/ou coletivamente consideradas, é que as Constituições dos estados-nação asseguram direitos humanos fundamentais. Alguns autores adotam o enfoque da autonomia para teorizar sobre a ligação entre direito e democracia²¹. Contudo, o que orienta esta pesquisa é, basicamente, a reconstrução do direito e da democracia proposta por Habermas (1996).

Com base no modelo derivado do uso da linguagem, desenvolvido a partir de 1970, este autor propôs, nos anos 1980, uma ética da comunicação que, nos anos 1990, incorporou um procedimento democrático e proporcionou a base para a justificação dos direitos. Em vez de recorrer a abordagens derivadas da ideia do contrato social entre indivíduos racionais isolados, Habermas ligou a interpretação e a validação dos direitos à anuência democrática. A ética da comunicação de Habermas adota o seguinte princípio: “são válidas as normas de ação às quais todos os possíveis atingidos poderiam dar seu assentimento, na qualidade de participantes de discursos (comunicações) racionais” (HABERMAS, 1996, p. 107).

Mas, se todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos, segundo proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a vida social haveria de organizar-se comunitariamente, à luz do princípio daquela justiça proporcional ou distributiva, sobre a qual discorreu Aristóteles²². Pelo seu caráter eminentemente político, ela contrapõe-se à justiça comutativa ou de troca, que

²¹ Dahl (1989), Dworkin (1999), Held (1987) e muitos outros. Especificamente, sobre o tema da constituição do sujeito autônomo moderno, Taylor (1985 e 1989).

²² Política, 1131a, 10s.

regula as relações contratuais entre particulares. Enquanto a justiça comutativa diz respeito à igualdade de prestações, isto é, à equivalência das coisas e serviços que se trocam por um preço, a justiça proporcional concerne à igualdade essencial dos homens, que não se troca nem se vende, porque não tem preço e, por isso, representa um valor incomensuravelmente mais elevado do que o econômico.

Em oposição a esse individualismo excludente, urge a utopia do espírito de uma nova civilização comunicativa radicalmente democrática que há de ser a irradiação da fraternidade e da solidariedade universais, a organização de uma humanidade onde se editem “paz, leis iguais, constantes, que aos grandes não dêem o dos pequenos”, como sonhou Camões²³. Entretanto, quando o capitalismo avassala o Estado, introduz-se em seu funcionamento a lógica mercantil do intercâmbio de prestações, retira-se o poder-dever de submeter os interesses particulares à supremacia da coisa pública, ou o bem comum do povo; percebe-se que a comunicação não está imune a isso.

Alguns pensadores definem que a natureza humana é passível de exercer o poder e a dominação sobre os semelhantes. Em *Antígona* de Sófocles (332-333), depois de exaltar o ser humano, “ao qual nenhuma das maravilhas do mundo se iguala”, passa-se a enumerar os diferentes aspectos da admirável destreza humana em dominar as forças da natureza, na terra, no mar e nos ares. Para Fábio Konder Comparato (2001, p. 228), o século passado é o que melhor ilustra, historicamente, esta verdade, na qual,

O homem tornou-se, definitivamente, “senhor e possuidor da natureza”, inclusive de sua própria, ao adquirir o poder de manipular o patrimônio genético. Mas, ao mesmo tempo, pela espantosa acumulação de poder tecnológico, jamais como nessa centúria o engenho humano foi capaz de provocar uma tal concentração de hecatombes e aviltamentos; nunca como hoje, a humanidade dividiu-se, tão fundamente, entre a minoria opulenta e a maioria indigente.

E é numa espécie de “precipício” em que se encontram, hoje, os cidadãos comuns, de uma minoria que desenha os meios de comunicação no Brasil, tamanha distância que se verifica dos instrumentos de produção da comunicação – concentrados nas mãos dos empresários midiáticos, latifundiários de meios de

²³ Os Lusíadas IX, 745-746.

produção e geração de comunicação, como se fossem terras, e detentores de poder econômico e político.

Segundo números do Coletivo Intervozes²⁴, longe de ser participativa e democrática, a Televisão no Brasil se encontra nas mãos de poucos, apenas oito famílias ao todo. Dominando o mercado de TV de US\$ 3 bilhões, seis redes privadas nacionais, através de 138 grupos afiliados, controlam 668 veículos. O quadro a seguir demonstra essa realidade:

Quadro 4 – Movimentação financeira anual das televisões brasileiras

EMISSORAS DE TELEVISÃO	MOVIMENTAÇÃO ANUAL (US\$)
GLOBO	1,590 BILHÃO
SBT	600 MILHÕES
BAND	300 MILHÕES
RECORD	240 MILHÕES
REDE TV	150 MILHÕES
CNT	30 MILHÕES
OUTRAS	60 MILHÕES

Fonte: Coletivo Intervozes

Com traços que impedem ou dificultam a integração da maioria a esse chamado *Quarto Poder*, ao exercício democrático, nos dias atuais é cada vez mais necessário o debate sobre Direito Humano à Comunicação como alternativa de garantir a vivência de outros direitos, inclusive o Direito à Educação. Observa-se o surgimento, nos movimentos sociais e entre um pequeno grupo de comunicólogos e educadores, o debate sobre um instrumental teórico e prático a ser utilizado pelos que desejam colocar seu saber/atuação a serviço da “emancipação popular”. A ideia é que é preciso superar o “uso instrumental da comunicação” sem perder de vista os princípios gerais da comunicação - vista como algo inerente ao ser humano. Assim como o direito, a comunicação deveria estar de acordo com os “princípios norteadores universais” do homem, que são o direito à vida e à liberdade, sem os quais a comunicação passa a ser um processo monológico, aprisionador e manipulador.

²⁴ Coletivo Brasil de Comunicação Social, ONG que milita na área da comunicação social. Disponível em www.intervozes.org.br, acessado em 05.10.2009

No Brasil, o debate sobre o Direito Humano à Comunicação tomou corpo em 2001 com a chegada da Campanha Cris Brasil²⁵ mas, em nível mundial, o tema veio à tona, pela primeira vez, em 1980, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou o primeiro documento da comunidade internacional que aprofundou o conceito de comunicação como direito humano – o *Relatório MacBride*. O relatório foi lançado em Paris com o título *Um Mundo e Muitas Vozes - comunicação e informação na nossa época*. Sua publicação chegou ao Brasil dois anos depois e admite que o direito à comunicação é um "prolongamento lógico do progresso constante rumo à liberdade e à democracia".

A Unesco considera o documento um instrumento político e intelectual imprescindível para a criação de um novo equilíbrio mundial da informação e da comunicação. O relatório aborda temas importantes no debate sobre o Direito Humano à Comunicação como controle governamental, censura e monopólio dos meios de comunicação. Em um dos trechos, o relatório considera que,

A comunicação é um aspecto dos direitos humanos. Mas esse direito é cada vez mais concebido como o direito de comunicar, passando-se por cima do direito de receber comunicação ou de ser informado. Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes - individuais ou coletivos - mantêm um diálogo democrático e equilibrado. Essa idéia de diálogo, contraposta a de monólogo, é a própria base de muitas idéias atuais que levam ao reconhecimento de novos direitos humanos.²⁶

A publicação do *Relatório MacBride* - elaborado sob a presidência do jurista e jornalista irlandês Sean MacBride - foi o ponto alto da discussão sobre a comunicação e o seu papel para o fortalecimento da democracia, iniciada na década de 60, e que ganhou força na década seguinte. Na época, era uma causa da esquerda no mundo inteiro, quando era discutido o sentido de se observar a comunicação como direito humano fundamental, não apenas como uma prática instrumental, esta última, longe de ser considerada uma política social.

A discussão que culminou com a publicação do relatório acabou por ficar restrita a alguns pequenos espaços acadêmicos. O relatório MacBride foi relevado pelas ideias centrais do neoliberalismo no início dos anos 80. No governo Ronald

²⁵ CRIS - Communication Rights in the Information Society.

²⁶ Relatório McBride ou *Um mundo e muitas vozes*, foi publicado no Brasil pela Fundação Getúlio Vargas, em 1983.

Reagan, os Estados Unidos saíram da Unesco, retiraram todo o financiamento e a discussão foi desmobilizada. A Inglaterra de Margareth Thatcher, outra importante potência mundial, seguiu o mesmo posicionamento, aliando-se aos americanos. Deste modo, a Comunicação, tema antes debatido na mesma esfera em que se discutiam assuntos ligados à Educação, saiu da pauta educacional para a pauta mercadológica.

Um quarto de século depois, o debate sobre o assunto permanece atual e vem suscitando instigante revisita, principalmente neste momento em que a comunidade internacional tanto discute a chamada Sociedade da Informação. Algumas teses discutidas atualmente, por exemplo, sobre a inclusão digital, estão alicerçadas nos mesmos problemas já diagnosticados pela Comissão MacBride, cujo foco principal era a exclusão midiática de grupos, comunidades, povos e regiões.

Trazendo o relatório MacBride, com sua incomparável atualidade, para realidade, pode-se observar que ele dialoga diretamente com o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire para quem,

comunicar não é um processo em que um sujeito reificado recebe indolente e passivamente os conteúdos que outro sujeito, que é ativo, superior, detentor de verdade e do conhecimento, lhe dá ou lhe impõem. Comunicação é interação cultural, é diálogo, enquanto a extensão é monólogo, invasão cultural. O discurso extensionista é opressor, enquanto que o da comunicação dialógica é libertador (1987, p. 59).

Fazendo uma analogia a respeito da análise de Paulo Freire sobre a educação bancária, extensionista, pode-se concluir que o que vemos hoje na comunicação social de massa é o exercício hegemônico de uma comunicação bancária, que deposita, transfere, transmite valores e conhecimentos. Aprisiona, e não liberta. Não dialoga nem educa. Na mesma linha de pensamento, o sociólogo brasileiro Herbert de Souza, o Betinho, defendia que “o termômetro que mede a democracia numa sociedade é o mesmo que mede a participação dos cidadãos(ãs) na comunicação” (SOUZA *apud* GUARESCHI, 2002)

Tomando por base o que já foi discutido até então, é possível entender que a efetivação do Direito Humano à Comunicação por meio de experiências educacionais pode levar a sociedade a vivenciar experiências democráticas de acesso à comunicação como um importante mecanismo para efetivação do Direito

Humano à Comunicação e à Educação e que a televisão pode ser uma excelente arena para tal conquista se levarmos em conta o inquestionável fascínio que exerce sobre o público e os marcos legais que a regem.

2.3.3 A TV aberta no Brasil: aspectos ligados aos direitos

Para compreender o elo dos Direitos Humanos e da TV, é necessário, primeiro, explicar o que significa a TV aberta. Segundo dados do IBGE²⁷, a TV aberta, como são chamados os canais gratuitos, atinge 95% dos brasileiros. A TV aberta está disponível para os cidadãos através da frequência UHF e VHF além do sinal digital que está em expansão no Brasil e ainda é motivo de polêmicas e expectativas quanto ao novo desenho que trará para a radiodifusão. No Brasil, a exploração deste serviço de radiodifusão é pública e feita através da concessão de canais, um instrumento da década de 30, cuja outorga é concedida pelo Governo Federal, através do Ministério das Comunicações. Há três modelos de exploração que são definidos legalmente como privado (o comercial), público e estatal, e todos fazem parte da TV aberta brasileira.

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 223, os três modelos deveriam se complementar, mas isso não ocorre na prática. Para a pesquisadora Mariana Martins de Carvalho²⁸, o fato de essa complementaridade ainda não existir de fato se deve a problemas conceituais na redação do texto que faz diferenciação entre o público e o estatal.

De acordo com os dados do Sistema de Controle de Radiodifusão/Anatel (Agência Nacional de Telecomunicação), 80% das emissoras locais em solo brasileiro são comerciais. Apenas 7,5% podem ser consideradas independentes das grandes redes que monopolizam o mercado, ou seja, Rede Globo, SBT, Record, Bandeirantes, Rede TV e CNT; só 4,2% são emissoras públicas (ligadas à Fundação Padre Anchieta); e 3,6% emissoras estatais (ligadas à antiga Radiobrás, hoje

²⁷ Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999/2009, disponível em http://64.233.163.132/search?q=cache:dvJuQaQuVrwJ:www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php%3Fid_noticia%3D980+segundo+dados+do+IBGE,+a+tv+aberta+atinge+95%25+dos+brasileiros&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br acessado em 03.11.09

²⁸ Em 2009, defendeu sua dissertação de Mestrado pela UFPE, cujo título foi “Ambigüidade no princípio da complementaridade entre os sistemas de radiodifusão na Constituição Federal”.

Empresa Brasileira de Comunicação - EBC). Mesmo juntas, as emissoras públicas e estatais, correspondentes a 7%, ainda seriam a quinta maior Rede.

Em outro trabalho de Mariana Martins de Carvalho intitulado “Políticas de comunicação no Brasil: na contramão do interesse público - uma análise da TV universitária do Recife²⁹, a autora esmiúça e detalha os três sistemas. Segundo ela, o Sistema Privado, também chamado de comercial, tem concessão dada a pessoas jurídicas. Estas passam a ter o direito de explorar um bem público, no caso, a comunicação. Nele, podem ser feitas propagandas, auto-regulamentadas, quer dizer, as próprias empresas regulamentam o setor através do CONAR – Conselho de Auto-Regulamentação Publicitária. No entanto, Carvalho defende que

Mesmo com abertura comercial as televisões privadas estão, assim como as demais, teoricamente regulamentadas pela Constituição Federal. Portanto, devem garantir os direitos previstos, como a livre manifestação, expressão, criação, informação e garantia pessoal e familiar de se defender de programas que firam artigos constitucionais. Além da garantia dos direitos, ela também deve cumprir com os seus deveres, como o de oferecer preferencialmente programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. Na teoria, as emissoras comerciais também têm responsabilidades públicas a serem cumpridas (2005, p. 34.)

Para a autora, atualmente no nosso país, quem dita as regras do sistema brasileiro de telecomunicações é o sistema comercial. Isso gera distorções em relação aos seus objetivos de programação já que essas emissoras atuam com compromissos comerciais e não públicos. Como consequência, desviam-se dos objetivos a que servem as concessões públicas.

Assim como em qualquer outro campo de investimento empresarial, as comunicações são um setor do capital. As emissoras privadas são *empresas* de comunicação, fundamentadas em ter audiência e reguladas pelo lucro. Na teoria, a sua diferença estaria apenas na forma de gestão, no financiamento e na abertura para comerciais. Na prática a diferença está em toda parte (2005, p. 35).

Carvalho (2005) acredita que o Sistema Estatal é confundido com o Sistema Público por causa do modelo adotado no Brasil onde o Estado financia as emissoras públicas. Às emissoras estatais, cabe o papel de trazer a público as ações dos

²⁹ Em 2005, apresentou monografia para conclusão da graduação em Jornalismo pela UFPE.

órgãos estatais – não confundir com fazer publicidade. Cabe ao Sistema Estatal, assessorar e divulgar as atividades dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário) e das empresas estatais à sociedade. Além disso, as emissoras estatais têm de diferente em relação às públicas a gestão, que deve ser composta por representantes dos poderes nas esferas federal, estadual e municipal e o financiamento que, no caso, é exclusivamente governamental.

Um exemplo de Sistema Estatal é a Empresa Brasileira de Comunicação (EBC). Dentre outras coisas, ela produz o noticiário diário dos três poderes intitulado *A Voz do Brasil*, além da TV Câmara e da TV Senado. Mas, tanto uma como a outra são exibidas em canal fechado de TV a cabo. Pela legislação vigente, o Sistema Estatal ainda não dispõe de mecanismos de participação e intervenção popular.

Já o Sistema Público teria os compromissos públicos já colocados, mas com algumas especificidades como as TVs educativas e universitárias. A forma de gestão desse tipo de sistema traz como resultados uma programação mais diversa. No que se refere aos aspectos financeiros, as emissoras públicas são mantidas preferencialmente por recursos originários da população e recursos do Estado como impostos e taxas destinadas à sua manutenção. Já em sua gestão, deve haver um conselho formado por setores organizados da sociedade. Para Carvalho,

Neste sistema, mais do que em qualquer outro devem estar contempladas a liberdade de opinião, a livre criação e experimentação, a responsabilidade com a pluralidade, o respeito aos espaços das minorias e a leitura crítica dos próprios meios. (2005, p. 36)

Ainda segundo Carvalho, a pluralidade de vários veículos deve compor o Sistema Público. As regras mercadológicas vigentes no sistema comercial não devem estar presentes no público. A concorrência e as brigas por audiência na programação não devem fazer parte de seus objetivos. O principal interesse desse sistema deve ser o de contribuir com a formação educativa e cultural da sociedade, com foco na produção das informações voltadas para contemplar as demandas sociais com respeito às diferenças. Por causa da responsabilidade com o interesse público, as emissoras públicas também são balizadoras da qualidade da programação que deve ser seguida pelas demais emissoras.

2.4. Educomunicação: bases e legado

2.4.1 NCE: um referencial

Entre os pesquisadores da Educomunicação há, cada vez mais, a defesa de uma educação que emancipe o ser humano favorecendo seu protagonismo por meio de processos dialógicos em alternativa ao modelo educacional vigente no qual observamos a limitada transmissão de informações na relação educador-educando. Esse pensamento foi bastante difundido no Brasil a partir das práticas *freireanas* que acreditava na plena comunicação a partir de uma consciência educativa crítica. Ele também defendia uma educação globalizante pela instrumentalização comunicativa, e considerava as duas coisas mutuamente complementares (FREIRE, 2002).

Os educadores Célestin Freinet (França) e Jesús Martín Barbero (Espanha) também são identificados pelos estudiosos da Educomunicação como fundadores da proposta que alinha a comunicação e a educação. Mas foi o argentino Mário Kaplún, primeiro, na América Latina, o autor da iniciativa inicial no sentido de referendar o novo campo da Educomunicação, embora ele entendesse o termo como apenas a leitura crítica da mídia (SOARES, 2009).

Com base nas contribuições de Freire/Kaplum, o professor Ismar de Oliveira Soares deu prosseguimento aos estudos sobre o tema e foi o responsável por dar um novo significado à Educomunicação com a pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE), entre 1997 e 1999, que assim definiu o termo

Toda experiência de envolvimento dos agentes sociais, suas empresas e organizações, na implementação de ações voltadas para o planejamento e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos, tendo como meta a promoção da cidadania mediante o exercício da expressão comunicativa, possibilitada pela mediação tecnológica e pelo acesso e gestão democrática dos recursos da informação (2006, p. 179).

Neste sentido, em uma primeira observação das práticas desenvolvidas durante a execução do *TV Solidária*, pode-se perceber a facilitação para a existência de um ecossistema favoravelmente comunicativo, aberto, com a participação e atores diversos e com respeito às práticas democráticas, onde todos e todas são ouvidos e têm direito à fala. Também é evidente a abordagem de temáticas voltadas

para as práticas cidadãs nas discussões do grupo tais como meio ambiente, respeito às diversidades, entre outros.

Estão entre os princípios da Educomunicação (SOARES, 2004): a) Promover o acesso democrático à produção e à difusão de informação; b) Facilitar a percepção crítica da maneira como o mundo é editado nos meios; c) Facilitar o ensino/aprendizado através do uso criativo dos meios de comunicação; e d) promover a expressão comunicativa dos membros da comunidade em questão.

O trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) sob a coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares no campo da Educomunicação é reconhecido e citado por diversos outros estudos brasileiros que também procuram entender esse campo de atuação. Apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire/2005, o artigo intitulado *Concepção dialógica e as NTIC's: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos*³⁰, de Ademilde Silveira Sartori e Maria Salete Prado Soares (respectivamente, mestre e doutora em Ciências da Comunicação pela USP), discute os alicerces do pensamento latino-americano sobre a inter-relação comunicação e educação. A conclusão a que o estudo chega embasa ainda mais o conceito de Educomunicação e suas repercussões sociais. Segundo o texto, discutir um ecossistema comunicativo significa caminhar em busca de descentralizar as diferentes vozes, dialogar, interagir. Assim, pode-se afirmar que as relações educacionais buscam equilibrar e harmonizar os ambientes de convivência de diferentes atores. Dessa forma, o ecossistema comunicativo atua em todas as esferas da comunicação.

O professor Ismar de Oliveira Soares é citado para explicar o aspecto ecológico da comunicação. Para ele, assim como é necessário uma relação de equilíbrio entre a humanidade e a natureza, é necessário, também, termos ecossistemas comunicativos no campo da educação que cuide da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação (SOARES, 2002).

O conceito de Educomunicação, como vem sendo estudado nos dias atuais, também é definido no texto porque, no entendimento do pesquisador, o conceito de Educomunicação está intrinsecamente ligado ao conceito de ecossistema comunicativo, já que a Educomunicação é representada pelo conjunto de ações que

³⁰ Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>, acessado em 12.12.09.

permitem que educadores, comunicadores e outros agentes promovam e ampliem as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa. Significa dizer que o foco da ação educomunicativa são os ecossistemas comunicativos, que, no entendimento de Soares, devem conter fluxos comunicativos positivos. Em sua obra, existe uma recomendação expressa de que, ao geri-los, é interessante começar a partir dos pontos de consenso, com o objetivo de evitar conflitos (SOARES, 2002).

Para os autores, essa nova maneira de ver a comunicação tem a ver com a perspectiva de compartilhar, trocar e de entendimento entre as pessoas. Neste sentido, esse entendimento se aproxima da visão de teóricos da educação, como Paulo Freire, para quem a comunicação é fundamental nas relações humanas. A inter-relação de seus elementos básicos no processo educativo é também de grande importância. Paulo Freire defende que, para haver conhecimento de fato, é necessária, como premissa, uma relação social igualitária e dialogal entre os sujeitos. E é isso que resulta em uma prática social transformadora. Baseado em Freire, Francisco Gutierrez defende o princípio de que o “processo de comunicação é essencial à educação” e que “o processo de aprendizagem é autêntico quando se efetua uma mudança naquele que aprende. Por esse motivo, a aprendizagem pressupõe a interação, o intercâmbio” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 33-39).

A comunicação que exclui, feita por pequenos grupos em detrimento da maioria, contribui para uma “des-educação” e é alvo de críticas de importantes pesquisadores contemporâneos. O autor José Manuel Moran bem define esta relação no texto a seguir:

A comunicação caminha na direção da inclusão, da integração. Da inclusão de pessoas diferentes, de formas distintas de ver. Caminha na aproximação de mais pessoas, de mais grupos; no estabelecimento de vínculos, de pontes para aproximar-nos das pessoas, sem isolar-nos em grupinhos, “panelinhas”, ou seitas. [...] A rejeição, a falta de afeto, de aceitação nos desestrutura, nos joga para fora de nós mesmos numa busca frenética de qualquer compensação, reconhecimento, aceitação (1998, p. 10-16).

Para esclarecer ainda mais o que vem a ser Educomunicação, o artigo tem o cuidado de explicar, didaticamente, os campos defendidos por Ismar de Oliveira Soares como sendo os da Educomunicação. Em primeiro lugar, a definição do termo:

É o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de rádio e Tvs educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação a distância ou e-learning e outros (SOARES, 2000).

Assim, é possível entender que os ambientes não escolares também se configuram como espaços educativos uma vez que eles podem favorecer os processos de construção de conhecimentos, embora que fora dos padrões didáticos propostos tradicionalmente. Também pode-se afirmar que, ao criar produtos, a exemplo de programas de TV, está-se proporcionando a existência de um ambiente que propicie a implementação de tais práticas educomunicativas.

Ainda segundo o trabalho de Soares, quatro áreas de intervenção foram sistematizadas ao se pensar a abrangência da Educomunicação:

a) Educação para a Comunicação, preocupada com a reflexão a respeito dos impactos e influências dos media, na relação entre os pólos do processo de comunicação (Estudos de Recepção) e no campo pedagógico pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (Educação para a Comunicação, “Media Education” ou “Media Literacy”). No continente latino-americano, também é conhecida como “leitura crítica dos meios”, “educação para a televisão” ou “educação para os meios”;

b) Mediação tecnológica na educação que compreende os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;

c) Gestão comunicativa, voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da Comunicação/Cultura/Educação. Dela faz parte o planejamento das relações entre os professores e alunos, entre direção, corpo docente e alunos ou nas relações entre a escola e a comunidade onde está inserida. Além disso, também há o planejamento de ações voltadas à criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento do ensino, à implantação de projetos de educação frente aos meios de comunicação, à implementação do exercício artístico, ou mesmo, à disseminação das tecnologias num plano de ensino.

d) Reflexão epistemológica que vê a interrelação Comunicação e Educação como fenômeno cultural emergente e instiga projetos de pesquisa para legitimação do novo campo e investigações sobre as vertentes que compõem a Educomunicação, constituindo-se numa reflexão acadêmica.

A inter-relação Comunicação/Educação também é historicizada no artigo “Concepção dialógica e as NTIC’s: a educomunicação e os ecossistemas educativos”, de Ademilde Silveira Sartori e Maria Salete Prado Soares. Segundo a pesquisa, essa inter-relação já tinha ocorrido em épocas e momentos anteriores, embora que de maneira mais intuitiva e não tão sistematizada. Por isso, traz à tona o trecho do artigo apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire/2005, intitulado *Concepção dialógica e as NTIC's: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos*³¹,

Célestin Freinet na França e Paulo Freire no Brasil são considerados os desbravadores da área Educação para Comunicação. Embora atuassem em contextos bem diversos, trabalhassem com públicos distintos – Freinet na educação de zero a 14 anos, Freire na educação de adulto – e apresentassem objetivos diferentes – o francês visava mudanças na estrutura e pedagogia escolares, o brasileiro buscava uma reorganização sócio-política do mundo – havia muitas semelhanças entre eles. Ambos tinham uma concepção política da educação, acreditavam na não neutralidade do ato pedagógico, sustentavam o diálogo e a colaboração, alertavam para a manipulação do ser humano e, sobretudo, estavam convictos da possibilidade de transformação do indivíduo e da sociedade. A vista de acesso era a livre expressão, o diálogo e a cooperação (p. 17).

Quando se fala em Educomunicação no Brasil, outro autor citado por estudiosos é Venício Lima que, mesmo sem ser estudioso do tema especificamente, também bebe na fonte de Paulo Freire para desenvolver suas pesquisas nas áreas de comunicação e educação reconhecendo a importância de Freire “ao despontar como educador que percebeu a ‘comunicação humana como diálogo’” (LIMA, 2000, p. 71).

Para Lima, Paulo Freire foi quem melhor entendeu inter-relações entre educação e comunicação, pois deixou como legado uma base teórica sólida para a gestão de ecossistemas comunicativos. A teoria dialógica de Freire, baseada em

³¹ Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>, acessado em 12.12.09

colaboração, união, organização e síntese cultural é citada, até hoje, como uma prática que se aproxima do conceito de Educomunicação. Acreditando que a Educomunicação se configura como um novo campo teórico-prático que é integrado e ao mesmo tempo proporciona a integração e que pressupõe uma dinâmica de funcionamento que dá novo conceito a essa relação entre comunicação e educação, Lima também defende que

No momento em que as potencialidades das tecnologias interativas acenam para a quebra da unidirecionalidade e da centralização das comunicações, o conceito de comunicação dialógica, relacional e transformadora de Freire oferece uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora para todos aqueles que acreditavam na prevalência de um modelo social comunicativo humano e libertador (LIMA, 2000, p. 69).

Outra contribuição para esse debate é o artigo intitulado *Ética e Educomunicação pelo fortalecimento do Quinto Poder*³² que traz o pensamento de Baccega, que não utiliza o termo Educomunicação, mas é citada nos textos sobre o tema e que vê de forma intimamente ligada as reflexões sobre a relação entre a Comunicação e a Educação:

O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão, no jornal. [Desta forma], a construção do campo comunicação/educação como novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes é tarefa complexa, que exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola (BACCEGA, 1999, p.177-8).

A autora propõe que se reconheça a forte influência da TV na sociedade em que vivemos para que isso enriqueça as propostas de um projeto educacional para os meios, já que a Comunicação pela e para a Educação é um item presente entre os debates em resposta aos desafios da pós-modernidade. O que há de se refletir aqui é que os poucos programas com fins genuinamente educativos de que dispomos nos meios audiovisuais de difusão aberta não só saíram de propostas

³² Apresentado por Ana Paula de Moraes Teixeira, do Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV, ao Núcleo de Comunicação Educativa, do XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, em Belo Horizonte/2003.

mediáticas com fórmulas já conhecidas como também são influenciados pelo modelo apelativo e sensacionalista como alternativa à briga pelos números da audiência entre os canais.

Em consonância com o pensamento de Baccega, Orozco (1994) afirma que

Os programas educativos, lamentavelmente, constituem uma minoria, e dadas as condições de financiamento e propriedade das emissoras, não têm sido e nem é factível que aumentem consideravelmente. (Rowland, 1985) Assim, a liberdade de explorar o potencial educativo da TV a partir do emissor é bastante limitada (p. 13).

Em outras palavras, o que os autores defendem é que enquanto não se compreender que a televisão é forte influenciadora da sociedade em que vivemos e que ela sobrevive no modelo vigente graças à audiência baseada no mercado e que tem uma programação que não atende às demandas educativas de forma plena, pouco vai-se perceber mudanças, porque é a participação social que pode fazer com que a proposta de abordagem televisiva seja transformadora no sentido educacional.

Em palestra intitulada *Mídia e Globalização*, Otávio Ianni³³ define a televisão como o “Príncipe Eletrônico”, numa alusão à obra “O Príncipe” de Maquiavel. Ele defende que é função da mídia estar comprometida com os valores sociais. Sendo a “Educação para os Direitos Humanos” uma importante estratégia para o repasse de valores sociais e, no entanto, eles não estão inseridos no foco das temáticas televisivas, pode-se perceber que há um desencontro entre o que é sua função social e o que de fato se faz. Essa linha de raciocínio nos pode demonstrar o quanto ainda é necessário progredir, avançar, para que os *massmedia* e suas produções passem a ocupar algum *status* de educadores eletrônicos. Existe praticamente um hiato entre o ideal e a realidade e esta lacuna deve ser uma preocupação de educadores sociais. Afinal, é nestas mãos que se encontra o poder inerente à comunicação social. O chamado quarto poder, que interfere de forma sistemática na sociedade, em contrapartida aos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, aí estaria o poder da comunicação social.

³³ Palestra proferida na abertura do Fórum dos Cursos de Jornalismo, realizada entre 29 e 31 de março de 2002 na Faculdade Cásper Líbero.

Não pretende aqui simplesmente fazer a crítica de que os meios de comunicação, em vez de formar, deformam, sem, antes, buscar-se ao menos um argumento que se contraponha e que subsidie a construção de uma nova proposta educacional. O que se propõe, na realidade, é uma autocrítica e esta reflexão não deve ser travada sem o pensar de um novo fazer ético dos profissionais e dos próprios meios de comunicação. Uma autorreflexão, lúcida, do que está sendo feito com os meios de comunicação, com a sociedade, crianças adolescentes, jovens, cidadãos, lembrando que há legitimidade, amparo legal, direitos humanos para interferir nos conteúdos. O que talvez falte, e isso não é a Legislação vigente que dará, é que não há empoderamento, posse do papel e cada um: nem como educadores, nem como comunicadores, muito menos enquanto cidadãos.

O interesse de autores brasileiros por este novo campo de pesquisa vem crescendo nos últimos anos alavancado pelas experiências vivenciadas no Brasil. Beth Baccega defende que este encontro entre as duas áreas demanda uma nova postura.

O encontro comunicação/educação leva a nova metassignificação, ressemantizando os sentidos, exigindo, cada vez mais, a capacidade de pensar criticamente a realidade, de conseguir selecionar informação (disponível em número cada vez maior graças à tecnologia, Internet, por exemplo) e de inter-relacionar conhecimentos (2002, p. 7).

2.4.2 A educomunicação gerando frutos

O professor Ismar de Oliveira Soares também compartilha da compreensão de Freire no que se refere à relação entre a Comunicação e a Educação. Mais uma vez é o diálogo a base que fundamenta essa ligação. Para ele, a inter-relação entre a comunicação e a educação funciona a partir de algo em comum: a ação comunicativa no espaço educacional, quer dizer, a comunicação entre pessoas, em grupos, nas organizações e de massa feita para a produção e o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos a partir da atividade educativa (SOARES, 2002).

No artigo *As armadilhas do uso acrítico das mídias* de Maria de Fátima Garcia e João Vilhete Viegas d'Abreu, do Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) - os autores discutem um projeto no qual, crianças do ensino fundamental I, apropriam-se do uso das mídias e

tecnologias da informação para registrar e veicular o currículo que vivenciam, agregando pais e comunidade. Desta experiência deles, a relação entre educação e comunicação também é discutida com base no que pensa Ismar de Oliveira Soares:

O elo entre educação e comunicação se materializa ao questionar não apenas o compromisso político pedagógico da mensagem, forma e conteúdo e interação explícita de comunicar. Mas também, ao questionar o potencial dos ambientes criados a partir de tecnologias educacionais informatizadas em sua capacidade de promover a integração e a participação democrática de todos os indivíduos aos benefícios que produzem (SOARES, 2006, p. 15).

Pesquisar o *TV Solidária* e sua dinâmica de produção, ou seja, sua mensagem, formato e conteúdos além da interação comunicacional é trazer luz ao entendimento sobre o papel da Televisão no que se refere aos seus pressupostos legais e sociais. Raros trabalhos acadêmicos se debruçaram sobre o tema. O congresso da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação) de 2007, realizada em Santos, apresentou um interessante trabalho que analisava o papel educador de um jornalista em específico: Gilberto Dimenstein. *O exercício da educomunicação e da cidadania no jornalismo: o trabalho de Gilberto Dimenstein* de Fernanda de Freitas Rodrigues Neves; Isabela D’Azevedo Leite; Márcio Alexandre Brambilla; Roberta Parrão Accardo, alunos de conclusão do curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, é um dos poucos estudos em que o papel da mídia massiva é analisado sobre o prisma da Educomunicação.

O artigo faz um mapeamento cronológico das principais experiências de pesquisas que reforçaram a existência do campo da Educomunicação como espaço de intervenção social.

No mundo contemporâneo, já estão em operação espaços transdisciplinares que aproximam, tanto técnica quanto programaticamente, os campos da Comunicação e da Educação. Tais espaços foram se constituindo, ao longo do século XX, por estudos teóricos emanados por autores como Skinner (através da teoria do reforço e da recompensa); Freinet (a partir da concepção de educação como sinônimo de expressão); Paulo Freire (ao reafirmar a concepção da “educação para os meios” como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular); Martín-Barbero (com a sistematização da teoria das mediações) e Kaplún (com o conceito de comunicador educativo (NEVES; LEITE; BRAMBLIA; ACCARDO, 2007, p. 6).

O texto leva à compreensão de um novo ator social identificado no campo da Educomunicação. No final dos anos 90, quando Soares, consolida o levantamento sobre as práticas integradas da educação e da comunicação na América Latina e apresenta a definição de Educomunicação como toda ação comunicativa no espaço educativo e realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas educacionais, ele também reconhece e legitima a figura do educador como o profissional que atua nas áreas do novo campo.

No artigo intitulado “Ética e Educomunicação pelo fortalecimento do Quinto Poder” apresentado por Ana Paula de Moraes Teixeira, do Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV, ao Núcleo de Comunicação Educativa, no XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, em Belo Horizonte/2003, a autora traz a comparação feita por Bacegga para refletir sobre o espaço de intersecção entre as áreas da Comunicação e da Educação tomando como base o diálogo e a participação social quando Bacegga define o mundo como mostrado nos veículos de comunicação como algo editado pelos meios de comunicação, redesenhado, de onde emerge um novo espaço com a formação de sujeitos conscientes da difícil tarefa de reconhecer os meios como outro lugar do saber junto com a escola. Para a autora,

a Comunicação pela e para Educação é uma preocupação crescente em resposta aos desafios e disparates da pós-modernidade. O problema que devemos refletir a priori – é que os pouquíssimos fins educativos de que dispúnhamos nos meios audiovisuais de difusão aberta, não só saíram do palco midiático como também puderam presenciar a exploração do grotesco como alternativa à guerra pela audiência (BACCEGA, 1999, p. 177-178).

Sabe-se que a efetivação dos direitos humanos de um modo geral, e entre eles o Direito Humano à Comunicação, como condição essencial à dignidade das pessoas, têm um grande adversário no Brasil: a falta, ainda, de políticas públicas de comunicação capazes de garantir que as normas jurídicas (nacionais e internacionais) sejam efetivadas, possibilitando, assim, que os direitos previstos por lei sejam experimentados por todos os brasileiros. Retomando o questionamento inicial deste texto: a Educomunicação para os Direitos Humanos na TV aberta é possível? Vale mencionar que apesar de importantes experiências na área, ainda

não há registros documentados sobre projetos voltados para a Educomunicação onde o papel da TV aberta brasileira seja investigado.

Muitos estudiosos, sejam comunicadores ou educadores, estudam a relação entre a comunicação e a educação no ambiente escolar, mas não há estudos específicos sobre o papel educativo da programação oficial da televisão aberta brasileira e sua relação com a educação. Muitos estudam o papel do educador na perspectiva do professor que faz uso das mídias eletrônicas, entre elas, a televisão, para educar na escola/sala de aula, mas poucos usam o conceito de educador como o comunicador social que vai utilizar a comunicação social dentro do papel educativo dos meios de comunicação destinados a um ambiente de aprendizagem que não seja apenas a sala de aula, mas, a sala das residências, como um novo espaço de aprendizagem também neste novo contexto educacional.

Por que há poucos estudos sobre a falta de participação da sociedade, sobre a participação social na televisão, nem na aberta sendo essa privada, pública ou estatal; sendo essa uma concessão pública? Esse “público” são os cidadãos, telespectadores, professores, comunicadores como também o é o aluno. Há que se admitir que há uma carência de pesquisas com o propósito de permitir que a Educomunicação seja efetivada, através dos meios, e assim, possibilite que a TV, de fato, cumpra seu papel social de educar previsto na legislação brasileira, contribuindo para o que Gomes (2007) defende como o Direito Humano à Comunicação. Ainda há muito que se pensar sobre isso.

Nelson Hoineff, jornalista, professor, crítico de TV e produtor independente, em seu artigo *A gênese da televisão pública*, defende o papel social deste formato de televisão:

A televisão pública deve ter, de saída, dois compromissos essenciais: primeiro com a qualidade, e segundo, com a autonomia, com a liberdade de criar e de se expressar (...) Quanto aos compromissos fundamentais, autonomia e qualidade, estão umbilicalmente ligadas. (...) Uma televisão de qualidade é aquela capaz de abrigar novas formas de experimentar linguagens e desenvolver os próprios modelos narrativos. E isso só é possível num ambiente plural, onde a criação seja livre e diversificada, onde a criação passe por uma qualidade expressiva. A idéia da televisão plural é mais ou menos aceita como um dos padrões essenciais para que se avalie a sua qualidade, e esse é um predicado essencial e completamente intransferível da tv pública (HOINEFF *apud* CARMONA, 2003).

Nesse contexto, o *TV Solidária*, objeto deste estudo, não é um programa da própria grade da TVU/Recife. Ele é um programa independente dentro de um canal de TV aberta, pública e educativa, ou seja, é produzido totalmente fora da emissora. Todo o material é feito por uma equipe externa e entregue pronto apenas para ser exibido. É feito pela e para a sociedade, com participação social. Pode-se afirmar que tal fato ocorre porque, no Brasil, ainda não há políticas públicas voltadas especificamente para a comunicação/educação/informação. O que leva, muitas vezes, a sociedade civil aos processos de produção de conteúdos pouco vistos na programação das emissoras de Tv ou Rádio, como bem exemplifica o *TV Solidária*.

Muitos autores endossam o papel social da TV de forma global e não específica, pontual. Laurindo Lalo Leal Filho, sociólogo, jornalista, professor da Escola de Comunicação, Artes da USP, fundador e diretor da ONG TVer, tem sua linha de estudos voltada para a comunicação pública e, em um dos seus conhecidos artigos *Por uma rede nacional de TV pública*, ele fala das funções e peculiaridades do sistema público de TV:

Abrir para a experimentação e a criatividade deve ser a missão central da televisão pública. A ela se associa o papel crítico da própria televisão que só uma emissora não-comercial pode fazer, fenômeno já registrado várias vezes na programação da TV Cultura de São Paulo e finalmente, o mais importante: oferecer ao público programas de qualidade em toda a sua grade horária, e não só em alguns momentos como fazem esporadicamente algumas redes comerciais (LEAL FILHO *apud* CARMONA, 2003).

Mais uma vez, verifica-se que no campo da pesquisa há reflexões que levam, inevitavelmente, a questionamentos e cobranças sobre o cumprimento do papel social da televisão, independente de seu caráter público ou privado, já que todas são concessões do Governo Federal. Neste contexto, o *TV Solidária* pode ser considerado um programa experimental, já que surge de uma experiência que difere dos moldes da programação formal das TVs, sobretudo no que diz respeito à sua concepção e produção. Ele também é provido de papel crítico, como defende Lalo Leal, papel esse representado pelas inúmeras vozes que o compõem e, às vezes, até divergem. No entanto, o que parece divergir mesmo do pensamento do autor é o fato de que o programa se configura como parte dos “momentos esporádicos” e não

integrante da grade de programação, o qual o autor critica na TV pública porque considera este um vício da TV comercial.

Mas, se a Comunicação, a Educação, o diálogo e a participação social se encontram em algum local da vasta programação da TV brasileira, é bem provável que este ponto seja o Programa *TV Solidária*. Há pistas que leva a isso. É cada vez mais frequente observarmos os públicos reivindicando serem ouvidos, sejam na seção *Cartas ao Leitor* dos jornais impressos, sejam nos programas de rádio através de telefonemas ou painéis interativos da internet. Esse processo de reivindicação de participação nos meios é crescente. A demanda por interatividade na Era da Informação está levando o telespectador, leitor, ouvinte a responder mais aos meios de uma maneira ainda tímida, é verdade, mas certamente mais ativa. O que o público espera é reconhecer-se nos meios. A inclusão de grupos diferenciados na esfera pública garante o discurso heterogêneo dos cidadãos, da sociedade, no qual as identidades sociais podem ser afirmadas e os interesses coletivos expressos. A ausência dos públicos nos meios pode gerar distorções como exemplifica Husband,

A falta de reconhecimento de tais identidades na comunicação pública pode conduzir a uma “proliferação de guetos comunicativos em que audiências relativamente homogêneas consomem uma dieta estreita da informação, entretenimento e valores” (HUSBAND, 1998, p. 143).

E é justamente isso a que essa pesquisa se propõe: identificar se esta experiência se configura em algo de fato participativo, dialógico, múltiplo, educ comunicativo – com suas nuances e especificidades. É sabido que, para tanto, vamos precisar lançar mão de abordagens metodológicas eficientes que nos levem a investigar as especificidades do programa e dos sujeitos envolvidos com o processo e a fim de que diversas possibilidades sejam cheçadas e validadas. Quando se alcançar tais objetivos, vamos ter desvendado uma experiência que, certamente, será de grande valia para o campo da pesquisa em Educomunicação no Brasil.

3 METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa apresentada não pretende explicar o fenômeno analisado, apenas visa entender as relações entre os fatores e/ou elementos que a envolvem, por isso, pode-se categorizá-la com uma tipologia descritiva com o método de procedimento de estudo de caso.

O estudo de caso é o método de pesquisa apropriado para investigação de fenômenos sociais complexos quando há uma grande variedade de fatores e relacionamentos, e que não existem leis básicas para determinar quais fatores e relacionamentos são mais relevantes e quando os fatores e relacionamentos podem ser diretamente observados. Sendo uma categoria de pesquisa em que o objeto é uma unidade que se pretende analisar de forma mais profunda, ele pode ser entendido como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. O estudo de caso tem o objetivo de conhecer o seu *como* e os seus *porquês*, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (CARVALHO, 2005).

Com essa escolha, apropriada para analisar um programa de televisão, o controle que o investigador tem sobre os eventos é reduzido. O foco está nos fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real. No caso, ora em estudo, são as dinâmicas de relacionamento para a elaboração e produção de um programa de TV que têm uma rotina própria no dia a dia de sua execução. A partir disso, investiga-se um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real compreendendo que os acontecimentos não podem ser manipulados. No entanto, é possível fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas (PRADO *et al.*, 2009).

Sabendo que numa abordagem desse tipo deve-se procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, o relatório do estudo de caso utiliza-se de uma linguagem acessível e, para tanto, elegeu-se este método de pesquisa para que se possa ser visto de forma clara e direta por outros estudantes, pesquisadores e pessoas interessadas em Educomunicação, ávidos por melhor compreender este objeto em específico e a temática de forma mais abrangente.

Nesse tipo de abordagem metodológica, vale lembrar que o pesquisador deve primar pelo rigor de seu trabalho, estar vigilante quanto à sua influência no desenrolar do processo para garantir a credibilidade dos resultados da pesquisa. Enquanto método de pesquisa, o estudo de caso revela as muitas facetas de um mesmo objeto de pesquisa, facilitando a compreensão e a construção de análises interpretativas dos fatos, levando em consideração, o contexto em que cada objeto de pesquisa está inserido, assim como as diversas variáveis que interferem em cada fenômeno.

Corroborando com esta descrição dos métodos de procedimentos adotados destaca-se Chizzotti, quando de seu pronunciamento conceitual sobre tal questão:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (1998, p.102).

Tal método de pesquisa seguiu o raciocínio indutivo, ou seja, partiu do particular ao geral. Nesta perspectiva, Cervo e Bervian (2002, p. 32) assinalam:

O argumento indutivo baseia-se na generalização de propriedades comuns a certo número de casos, até agora observados, a todas as ocorrências de fatos similares que se verificam no futuro. O grau de confirmação dos enunciados traduzidos depende das evidências ocorrentes.

Neste método, entende-se de que se as premissas do argumento indutivo forem verdadeiras, não se pode garantir, mas há quase a certeza de que as suas conclusões também poderão ser legítimas. Assim, portanto, por se tratar de um fenômeno interdisciplinar elegeu-se a adoção de um processo de interpretação qualitativa, que se torna fundamental para a correta análise da atividade. Nestes termos, apoia-se em Acevedo e Nohara (2007) quando defendem que o procedimento qualitativo pretende interpretar com profundidade as unidades pesquisadas e os fatos que podem se tornar típicos e generalizá-los a casos similares.

Foi eleito esse método por atender às necessidades e objetivos do estudo de caso do TV Solidária em sua análise de suas práticas educacionais e,

obviamente, por se tratar a situação em um determinado corte espaço-temporal (programas do TV Solidária exibido pela TV Universitária/Recife entre os anos 2005-2007) em relação ao tempo, e a pesquisa de campo foi desenvolvida no ano de 2010.

Contudo, deve-se compreender que para sua realização o alicerce necessário é obtido através de dados primários e secundários. Em relação a esses dados, Cervo e Bervian (2002, p. 9) afirmam que

Dados primários são aqueles coletados em primeira mão, como pesquisa de campo, testemunho oral, depoimentos, entrevistas, questionários, laboratórios [...] dados secundários são os colhidos em relatórios, livros, revistas, jornais e outras fontes impressas, magnéticas ou eletrônicas.

Para a coleta de dados secundários foi lançado mão de um referencial teórico robusto sustentado por grandes nomes de estudiosos das ciências da educação, comunicação e educomunicação, utilizando múltiplas fontes, construindo, assim, ao longo do estudo, uma base de dados com o objetivo de formar uma cadeia de evidências. Porém, é inegável que a proposta que foi posta em prática utilizou fortemente o dialogismo de Paulo Freire para confrontar os elementos verificados durante a produção do objeto em análise, o *TV Solidária*.

Por sua vez, no tocante aos dados primários o universo pesquisado, como afirmado anteriormente foram os programas exibidos pelo *TV Solidária* durante os últimos 06 anos de exibição, sendo que a amostra correspondeu à parcela de 28 programas que realmente compuseram os propósitos da pesquisa.

Colaborando com esse posicionamento, Marconi e Lakatos (2002, p. 41) afirmam que

o universo ou população de uma pesquisa depende do assunto a ser investigado, e a amostra, porção ou parcela do universo, que realmente será submetida à verificação, é obtida ou determinada por uma técnica específica de amostragem.

No tocante à amostra referida, foi utilizado o processo de amostra não-probabilística por julgamento, segundo Acevedo e Nohara (2007, p. 56):

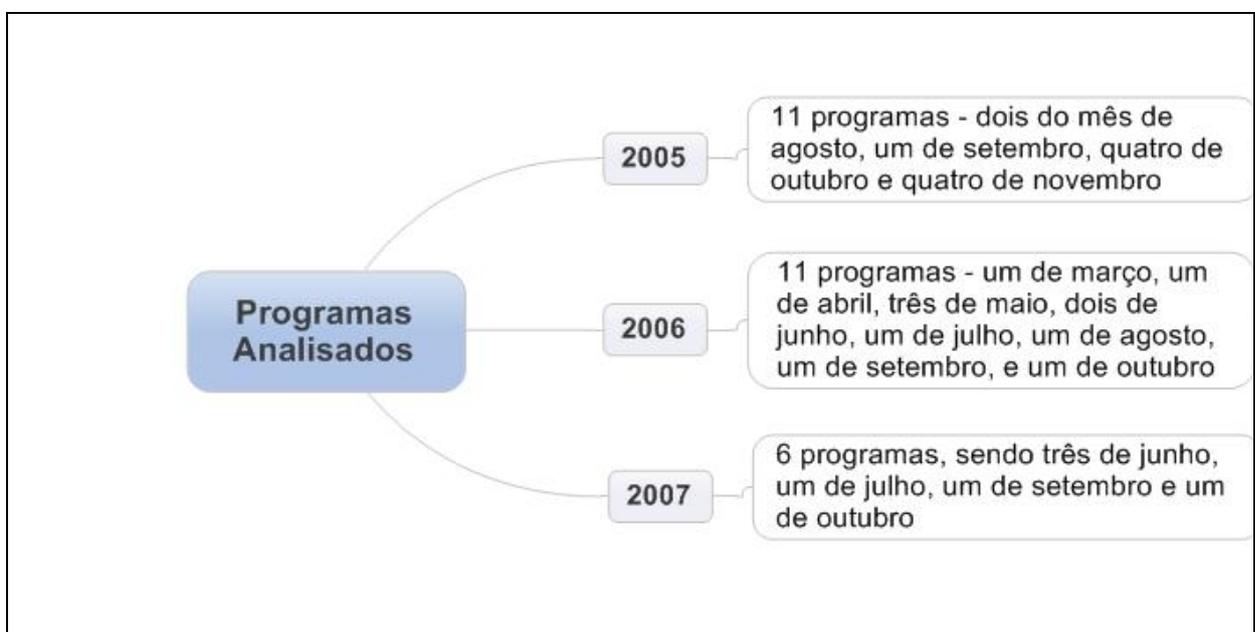
os sujeitos são selecionados segundo um critério específico de julgamento do investigador, que baseia sua decisão em suas crenças sobre o que o elemento selecionado possa oferecer ao estudo.

Duas técnicas para a coleta dos dados foram utilizadas nesta pesquisa para identificar aspectos específicos. A primeira delas foi a análise documental e a segunda o grupo focal, como será exposto a seguir.

3.1 Análise Documental: o *corpus* restrito

Os vídeos com os programas veiculados fizeram parte da primeira etapa, a análise documental, em um recorte no período que compreende 28 programas dos anos de 2005, 2006 e 2007 sendo, em 2005, 11 programas: dois do mês de agosto, um de setembro, quatro de outubro e quatro de novembro. No ano de 2006, outros 11 programas sendo assim distribuídos: um de março, um de abril, três de maio, dois de junho, um de julho, um de agosto, um de setembro, e um de outubro. Já no ano de 2007, foram escolhidos seis programas sendo três de junho, um de julho, um de setembro e um de outubro. Na figura abaixo, está sistematizada, por ano, a quantidade de programas analisados.

Figura 2 – *Corpus* restrito: programas analisados



Um dos critérios para a escolha desses programas foi o de localizar fitas cujos arquivos estavam preservados tanto no que se refere às mídias (MINI-DVCAN) quanto aos conteúdos. Outro critério utilizado na escolha foi o fato de serem localizados os documentos *Word* com pautas de matérias, entrevistas, reuniões de pauta e *scripts*. O objetivo também foi o de analisar programas de três anos diferentes levando-se em consideração que os sujeitos envolvidos na produção e execução dos mesmos são diferentes, dada a mobilidade entre os integrantes da equipe, levando-se em consideração que isso enriquece a discussão e a reflexão sobre as práticas de produção do mesmo. Ao escolher anos diferentes e meses alternados buscou-se legitimar a pesquisa de dados com informações relativas a períodos de produção diversos. O intuito foi o de esmiuçar os detalhes dos conteúdos temáticos exibidos no *TV Solidária* e, assim perceber a linearidade das práticas desenvolvidas na produção do programa.

Assim, tem-se 16 meses diferentes de produções semanais inéditas de períodos distintos e algumas reprises de matérias e/ou entrevistas. Dos programas selecionados para a análise documental foram reunidos documentos com registros de reuniões de pauta mensais, que estão em atas, envolvendo todas as pessoas que fazem parte do processo de elaboração e veiculação do programa. Ao todo, são sete reuniões de pauta documentadas, além de 13 pautas de matérias que foram realizadas pelos repórteres nas ruas. Elas são um norte, definido a partir de discussões do grupo, para orientar a equipe de reportagem, mas não exatamente uma cartilha, onde todas as recomendações devam ser seguidas. Há, ainda, nove documentos *Word* com a definição de entrevistas realizadas ao longo dos programas e 17 *scripts* de programas que foram ao ar, sendo oito de 2005, sete de 2006 e dois de 2007. Alguns destes materiais constam nos anexos da pesquisa para consulta.

Com o objetivo de identificar as especificidades do programa e classificar os conteúdos exibidos como parte de nossa análise documental, deu-se início à análise de dados definindo a base das informações nos elementos que fazem parte da produção do programa propriamente dito a exemplo de pautas, *scripts*, entre outros documentos impressos e áudio visual. Neste sentido, as atas de reunião de pauta em que eram definidos temas de matérias, entrevistas e quadros fixos também foram utilizadas. Ainda fazem parte desta etapa, as pautas das matérias em que constam dados e encaminhamentos dos temas abordados; além dos *scripts* com os

textos ou ‘cabeças’³⁴ dos programas gravados. Feito isto, foram assistidos, transcritos e classificados todos os conteúdos dos programas selecionados para esta pesquisa e divididos em categorias a partir dos direitos cujas temáticas foram focadas nos programas e que serão detalhadas mais adiante. Mais adiante será possível, ainda, observar o resultado desta categorização com categorias definidas *a priori* e *a posteriori* a partir das temáticas localizadas nos programas analisados.

3.2 Grupos focais

Depois da análise dos documentos impressos e dos programas, no segundo momento da coleta de dados da pesquisa, foi dado início a realização de dois grupos focais. Em um deles estavam os sujeitos mais próximos do fazer diário do programa e, no outro, aqueles situados na instância da consulta, análise e mediação das discussões sobre o que era sugerido. A técnica foi aplicada dessa forma, depois de observados elementos teóricos e a partir de uma escolha específica para esta pesquisa, tomando por base os registros já observados do conteúdo que foi ao ar nos programas, fruto das reuniões de pauta onde foram definidas as temáticas e nas pautas das matérias onde estão as orientações, definidas pelo grupo, para encaminhar as matérias produzidas.

Apesar da extensa quantidade de informações já reunidas na transcrição e classificação dos programas e nos documentos das pautas e scripts, ainda sentiu-se a necessidade de informações mais consubstanciadas. O intuito em realizar os grupos focais foi para que fossem reunidas mais evidências a fim de que se pudesse alcançar, com maior proximidade da precisão, os objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar as características da produção do *TV Solidária* que estão relacionadas com as práticas educacionais.
2. Identificar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção têm sobre a Educação para os Direitos Humanos no Programa *TV Solidária*.
3. Analisar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção do programa têm sobre Educação.

Morgan (1997) classifica os grupos focais como uma técnica de pesquisa de coleta de dados na qual há interações entre os grupos quando se discute um tópico

³⁴ São as manchetes das matérias lidas pelo apresentador do programa.

específico proposto pelo pesquisador. Como técnica, o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Também pode ser compreendida como um recurso para entender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001).

Largamente utilizados no marketing e na publicidade, os grupos focais tiveram papel estratégico durante a Segunda Guerra Mundial quando foram realizados para examinar os efeitos persuasivos da propaganda política, além de avaliar a eficácia do material de treinamento de tropas, e ainda para identificar os fatores que afetavam a produtividade nos grupos de trabalho. A partir da década 1980, eles passaram a ser utilizados para compreender atitudes de pacientes, o uso de métodos contraceptivos e para avaliar a interpretação da audiência em relação às mensagens midiáticas (MORGAN, 1997; VEIGA; GONDIM, 2001).

A concepção de grupos focais está embasada no desenvolvimento das entrevistas grupais (BOGARDUS, 1926; LAZARUSFELD, 1972). A diferença está principalmente no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador, na entrevista grupal, exerce uma função mais direta no grupo, uma vez que sua relação é didática, quer dizer, com cada um dos integrantes. Já no grupo focal, o moderador do grupo toma a posição de um facilitador do processo de discussão, de diálogo entre os sujeitos.

Os grupos focais podem ser empregados com objetivos diversos. Segundo Fern (2001), há pelo menos dois deles. O primeiro visa a confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria, mais utilizada por acadêmicos; a segunda se dirige para as atividades práticas, na utilização do que foi encontrado em contextos particulares.

A quantidade de sujeitos nos grupos focais é, também, outro aspecto a se destacar. Geralmente, este número varia de quatro a 10 pessoas, dependendo do nível de envolvimento de cada participante com o assunto. Se o tema desperta o interesse de um grupo em particular, os sujeitos vão ter mais o que falar e, assim, se o grupo for grande, as chances de todos participarem vão ser menores. Se o grupo tem mais de 10 pessoas e o tema é polêmico, o controle do diálogo por parte do moderador será difícil. O número de grupos também deve ser definido com base nos objetivos da investigação. Tratando-se de abordagem qualitativa, ainda que se faça um roteiro inicial, o indicador deve esgotar as possibilidades de resposta.

Para esta pesquisa, foram feitos dois grupos focais, cada um com três integrantes. O objetivo em se ter poucas pessoas em cada grupo focal foi exatamente o de obter, de cada um dos participantes, o maior número possível de informações precisas sobre o dia a dia de produção do *TV Solidária*. Pretendeu-se, ainda, criar um ambiente similar ao vivenciado pelos sujeitos durante os diálogos nas reuniões de pauta.

Assim, cada grupo foi formado por produtores e parceiros na concepção, na produção e na realização dos programas. Desta forma, reuniram-se grupos semelhantes aos que se formavam nas discussões, concepção e produção dos programas. Nestas ocasiões, todos participavam juntos, inclusive, para a tomada de decisões. Foram escolhidos sujeitos a partir de critérios que levaram em consideração a regularidade de participação efetiva na elaboração e produção dos programas. Todos os sujeitos que participaram dos dois grupos focais fizeram parte da equipe por, pelo menos, seis meses e tiveram participação direta na elaboração dos programas selecionados para esta pesquisa. O objetivo foi encontrar pessoas com um maior grau de vivência nas dinâmicas e práticas desenvolvidas no dia a dia do *TV Solidária*. Também foi observado o aspecto da identificação com a missão e o perfil do mesmo, além da diversidade de funções exercidas pelos sujeitos.

O Grupo Focal 1, composto por três sujeitos foi assim definido: o sujeito 01, Aline Lucena, Mestre em Comunicação pela UFPE, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Comunicação/UFPE e professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, foi diretora geral do programa, editora-chefe e mobilizadora de recursos; o sujeito 02, Patrícia Paixão, Mestre em Comunicação, atualmente trabalha com Comunicação para o Desenvolvimento Local como Consultora de Comunicação da organização social IADH (Instituto de Assessoria para o Desenvolvimento Humano). No *TV Solidária* foi consultora e tinha a missão de opinar sobre a linha editorial do programa com participação efetiva nas reuniões de pauta e na audiência do produto final; e o sujeito 03, Manina Aguiar é advogada, integra o Fórum de Mulheres de Pernambuco, atua na Coordenadoria da Mulher do município de Jaboatão dos Guararapes e foi apresentadora de um dos quadros do *TV Solidária*, intitulado *Um Mundo, Muitas Vozes*.

O Grupo focal 2 também composto por três sujeitos foi assim definido: o sujeito 04, Fabiana Maranhão é atualmente repórter e apresentadora da TV Jornal do Comercio/Recife, afiliada ao SBT; é vencedora de importantes prêmios na área

de Comunicação para os Direitos Humanos a exemplo do Prêmio Vladimir Herzog de Direitos Humanos e o Prêmio Tim Lopes de Jornalismo Investigativo. Foi repórter e editora de matérias e do programa; o sujeito 05, Raphael Negrão, é documentarista premiado na área de Direitos Humanos, foi produtor de reportagens e assistente de direção; e o sujeito 06, Diego Gouveia, trabalha no Setor de Comunicação da organização social SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa) e é Mestre em Comunicação pela UFPE, Doutorando do Programa de Pós Graduação em Comunicação/UFPE. No *TV Solidária* foi produtor, repórter, editor de matérias e do programa além de assistente de direção.

Durante os grupos focais, os sujeitos discutiram as temáticas relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, a partir de temas levantados pelo moderador tais como concepção de Educomunicação, concepção de Direitos Humanos. Além disso, eles também assistiram e comentaram trechos de quadros dos programas previamente escolhidos com base nos objetivos para as discussões. Foram eles: *Loucas por Direitos*, que traz a temática relacionada às mulheres, um dos temas mais recorrentes dos programas analisados durante a coleta documental; *Um Mundo, Muitas Vozes*, que apresenta a opinião dos telespectadores, uma vez que a Liberdade de Expressão é o tema mais abordado nos programas estudados; e *Educar para os Direitos Humanos*, um quadro que mostra as dúvidas e perguntas dos cidadãos e ratifica a missão do *TV Solidária* reforçada no nome do próprio quadro.

A intenção com essa escolha foi, ainda, relacionar a teoria à prática (vida cotidiana) e proporcionar uma percepção através de exemplos específicos, acontecimentos ou situações. Outro critério que embasou a escolha dos grupos focais dialogados desta forma foi o embasamento no entendimento do que Paulo Freire chama da *práxis*, o pensar-agir. "[...] a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (1983, p. 40). Neste sentido, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

3.3 Coleta de dados

3.3.1 Classificação dos programas

Para esta etapa da coleta de dados, foram classificados todos os 28 programas selecionados. O objetivo foi identificar as temáticas veiculadas pelo programa e conhecê-lo de forma mais efetiva. Em princípio, criamos categorias *a priori* a partir de uma minuciosa pesquisa e análise de documentos internos e oficiais que regem o *TV Solidária* e a Sinos, organização social que assina a realização do programa. Essas categorias surgiram dos princípios e valores norteadores das atividades desenvolvidas para a produção do programa.

De acordo com o documento *TV Solidária: Promoção dos Direitos Humanos, Visibilidade e Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada* (2008), o programa é uma ação da Sinos – Organização para o Desenvolvimento da Comunicação Social, sendo esta uma associação da sociedade civil, de direito privado e sem fins lucrativos, que veicula as ações da sociedade civil na perspectiva da valorização e promoção dos direitos humanos. Nele, a Sinos é definida como sendo “integrada por profissionais que acreditam no poder transformador da comunicação” (p. 2). A sua missão é contribuir para fortalecer e efetivar o Direito Humano à Comunicação, sendo esse direito, universal, interdependente e indivisível dos outros direitos humanos. Neste mesmo documento, os meios de comunicação são definidos como tendo um fundamental papel na efetivação e consolidação dos direitos humanos quando levam para a esfera pública casos de desrespeito e experiências inovadoras nessa área.

Sendo o *TV Solidária* uma das ações da Sinos, o programa tem como coluna os princípios, a missão e os objetivos da instituição que é responsável por sua realização. Entre os objetivos dele estão:

1. desenvolver uma política de comunicação a serviço da promoção (efetivar e ampliar), proteção (defender e evitar) e reparação (repor ou compensar os direitos violados) dos direitos humanos (direitos civis e políticos, direitos econômicos, sociais e culturais e o direito humano à comunicação);
2. lutar pela liberdade de expressão individual e coletiva, na esfera pública de comunicação, de todas as diversidades da sociedade civil (gênero, etnia/raça, geração, opção sexual, entre outras);

3. colaborar para a democratização do conhecimento (PROJETO TV SOLIDÁRIA, 2008, p. 2).

A partir da observação desses objetivos, foram definidas as categorias do *TV Solidária* que contribuem para analisar a relação entre comunicação e educação na produção do referido programa. Assim, pode-se vincular a efetiva produção do programa com as regras básicas de funcionamento da organização que o assina.

“A categorização pode partir do geral para o particular, sendo que neste caso determinam-se previamente as categorias e tenta-se arrumar o todo, ou seja, projeta-se uma ‘grade de categorias sobre o conteúdo’ apoiada no referencial teórico” (RIBEIRO, 2006, p. 106). Com base nos objetivos do *TV Solidária*, foram criadas as categorias para, então, dar-se início à análise dos temas veiculados pelo programa que contribuem para a Educação em Direitos Humanos. Nesta pesquisa, e com base nos objetivos da Sinos, foram definidas três categorias *a priori* além de 02 sub-categorias *a priori* para uma delas. Cada categoria tem relação com uma dos objetivos da Sinos. São elas:

1. Promoção e Proteção dos Direitos Humanos:
 - 1.1. Direitos Cívicos e Políticos;
 - 1.2. Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.
2. Visibilidade e Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada:
3. Reconhecimento e Efetivação do Direito Humano à Comunicação.

Figura 3 - Direitos Humanos no *TV Solidária* – categorias *a priori*



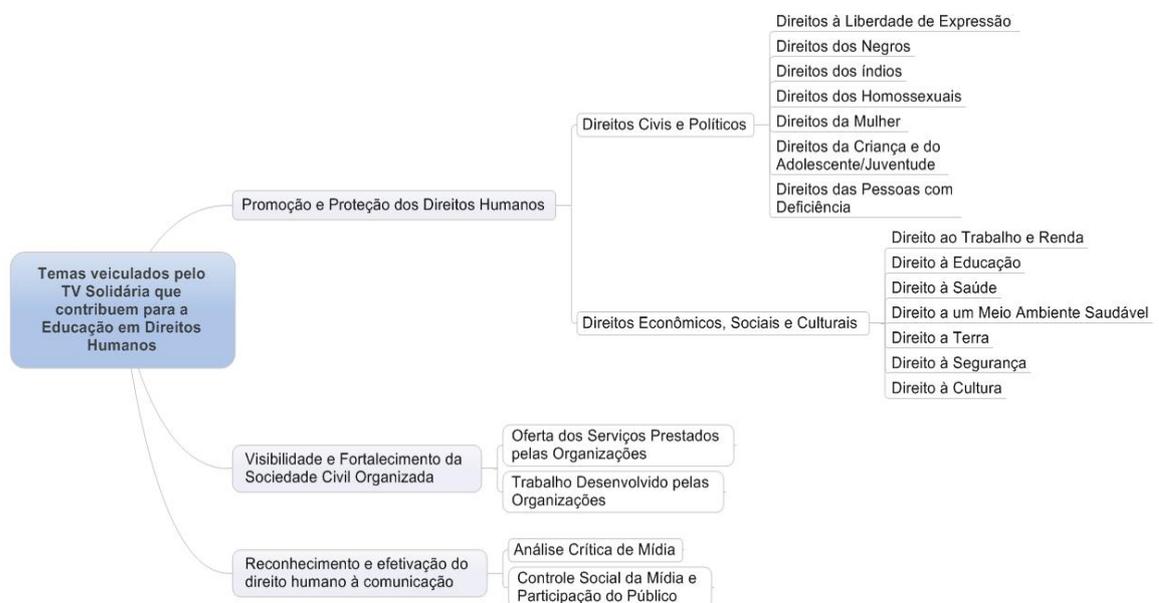
A partir da definição e identificação dessas categorias *a priori*, e depois de transcritos todos os programas selecionados, foram encontradas diversas categorias *a posteriori*. Na categoria 1. Promoção e Proteção dos Direitos Humanos,

subcategoria *a priori* 1.1 Promoção e Proteção dos Direitos Humanos Cíveis e Políticos, foram identificadas sete categorias *a posteriori*. São elas, 1.1.1 Direito à Liberdade de Expressão; 1.1.2 Direitos dos Negros; 1.1.3 Direitos dos Índios; 1.1.4 Direitos dos Homossexuais; 1.1.5 Direitos da Mulher; 1.1.6 Direitos da Criança e do Adolescente/Juventude; e 1.1.7 Direitos das pessoas com deficiência.

Outras sete categorias *a posteriori* foram encontradas na categoria *a priori* 1.2 Promoção e Proteção dos Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, quais sejam: 1.2.1 Direito ao Trabalho e Renda; 1.2.2 Direito à Educação; 1.2.3 Direito à Saúde; 1.2.4 Direito a um meio ambiente saudável; 1.2.5 Direito à Terra; 1.2.6 Direito à Segurança; e 1.2.7 Direito à Cultura.

Na categoria *a priori* 2. Visibilidade e Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada foram encontradas duas categorias *a posteriori*: 2.1 Oferta dos Serviços Prestados pelas Organizações; e 2.2 Trabalho Desenvolvido pelas Organizações. Por fim, na categoria *a priori* 3. Reconhecimento e Efetivação do Direito Humano à Comunicação foram encontradas duas categorias *a posteriori*: 3.1. Análise Crítica de Mídia; e 3.2. Controle Social da Mídia e Participação do Público. A figura abaixo explicita melhor as categorias *a posteriori* encontradas

Figura 4 - Direitos Humanos no TV Solidária – categorias *a posteriori*



Vale destacar que nem todos os direitos estão aqui representados. Como um dos critérios para categorização dos mesmos, foi arbitrado o fato de eles terem sido mencionados nos programas analisados. O que não significa dizer que em outros programas, não selecionados por esta pesquisa, eles não tenham sido discutidos. Também significa que os Direitos Humanos não se resumem apenas aos mencionados aqui. O recorte temático foi necessário para sistematizar o trabalho de pesquisa e exemplificar as questões veiculadas pelos programas estudados.

Depois de contadas as ocorrências dessas categorias e subcategorias, nos conteúdos dos programas analisados, encontrou-se um total de 464, sendo 245 ocorrências de Promoção e Proteção dos Direitos Humanos. Desses, 132 aparições dos Direitos Civis e Políticos e 113 dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais.

Entre os Direitos Civis e Políticos, os que mais aparecem são o de Liberdade de Expressão, 58 vezes, ao todo; seguido dos Direitos das Crianças e Adolescentes/Juventude com 33; Direitos da Mulher, 26 vezes; Direitos dos Homossexuais, 6; Direitos dos Negros, 5; Pessoas com Deficiência, 3 vezes e, por último, os Direitos dos índios, uma vez. Dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, foram identificadas 36 ocorrências em Direito à Educação. Na sequência, Saúde teve 24 aparições; Segurança, 23; Trabalho e Renda, 14; Cultura, 7; Meio Ambiente Saudável, 6 e Direito à Terra, 3 vezes.

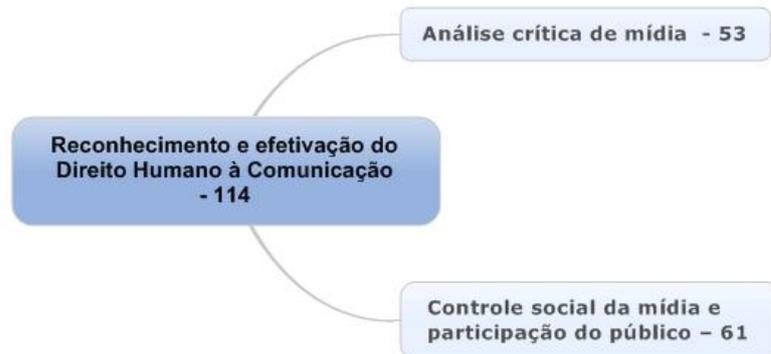
Figura 5 – Ocorrências das categorias relacionadas à Promoção e Proteção dos Direitos Humanos



O Reconhecimento e a Efetivação do Direito Humano à Comunicação teve 114 registros sendo 61 para o Controle Social da Comunicação e Participação do

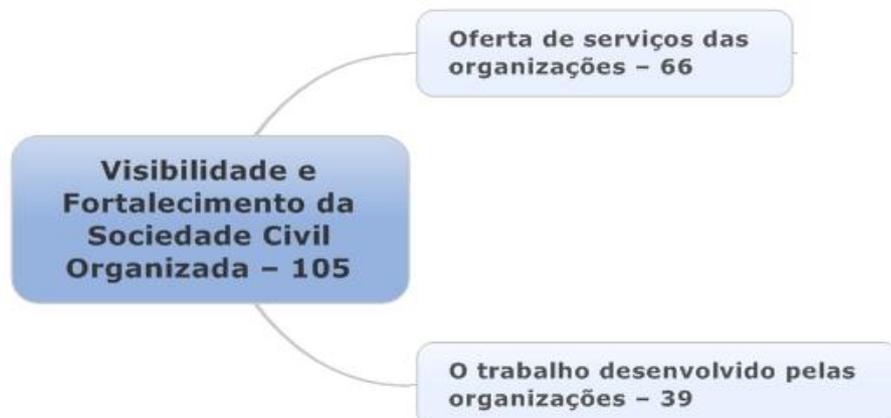
Público e 53 vezes Análise Crítica da Mídia. Na figura a seguir, as ocorrências são melhor explicitadas:

Figura 6 – Ocorrências das categorias relacionadas ao Reconhecimento e a efetivação do Direito Humano à Comunicação



Na categoria Visibilidade e Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada, 105 ocorrências foram registradas. Dessas, 66 são Oferta de Serviços por parte das instituições e 39 mostram o trabalho desenvolvido pelas mesmas.

Figura 7 – Ocorrências das categorias relacionadas ao Reconhecimento e à efetivação do Direito Humano à Comunicação



3.3.2 Grupos focais

Para a coleta de dados nos grupos focais, mais uma vez recorreremos aos objetivos específicos da pesquisa para nortear o roteiro a ser seguido pelo moderador. Desta forma, ficou assim definida a relação entre cada objetivo específico a ser alcançado e as temáticas a serem abordadas durante a coleta de dados nos grupos focais. Para alcançar o objetivo específico 1, ou seja, identificar as características da produção do *TV Solidária* que estão relacionadas com as práticas educacionais, foram feitas as seguintes perguntas para discussão dos sujeitos:

1) Como se dá o diálogo entre os integrantes do grupo de produção na definição do que será feito para a produção do TV Solidária?

2) De que maneira se dá a participação dos integrantes na tomada de decisões para a elaboração do TV Solidária?

3) Vocês consideram o modelo de produção TV SOL como algo democrático? Em que sentido? Que outros aspectos poderiam apontar que tal produção é democrática.

4) Havia muitas diferenças dentro do grupo? De que tipo? Como era conviver com tais diferenças na produção do programa?

5) TV SOL contribui para a alimentação de projetos voltados para a transformação social? Explicitem a resposta.

6) Nas práticas de produção do TV Solidária, como o grupo lida com o erro no processo de aprendizagem? Ou seja, como vocês tratavam aquilo que não dava muito certo ou não saía como tinham programado?

Já para atingir o objetivo específico 2, qual seja, identificar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção têm sobre a Educação para os Direitos Humanos no Programa TV Solidária, foi perguntado:

1) O que é Educação para os Direitos Humanos?

2) Como se dá a Educação para os Direitos Humanos através da produção do Programa TV Solidária?

Neste ponto, também foram exibidos os trechos de três quadros fixos do programa, um de cada vez, para que os sujeitos pudessem discutir entre si sem que o moderador fizesse perguntas. Foram discussões voluntárias e diálogos entre eles. Neste caso, foi exibido um trecho do quadro *Loucas Por Direitos*, parte integrante da

série de esquetes *Um Outro Nordeste é Possível* no qual um banqueiro é preso; em outro momento do mesmo quadro, dois homens aparecem lavando as roupas da família enquanto as esposas trabalham fora e um terceiro que aborda a gravidez e a religiosidade como fator repressor. Também foi exibido um trecho do quadro *Um Mundo, Muitas Vozes* no qual é perguntada a opinião das pessoas sobre a gravidez na adolescência e as alternativas para diminuir o número de adolescentes gestantes. Para finalizar esse momento, foi mostrado um trecho do quadro *Educar para os Direitos Humanos* que aborda a discussão sobre a legalidade de a mídia publicar imagens de pessoas acusadas de crimes sem que haja sentença judicial.

Por fim, e para alcançar o objetivo específico 3, ou seja, analisar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção do programa têm sobre Educomunicação, foram feitas as seguintes perguntas:

1) Nas práticas de produção do TVSOL havia intenções educomunicativas? Em que sentido?

2) Para vocês, O TVSOL se constitui numa experiência com práticas educomunicativas? Quais práticas seriam essas?

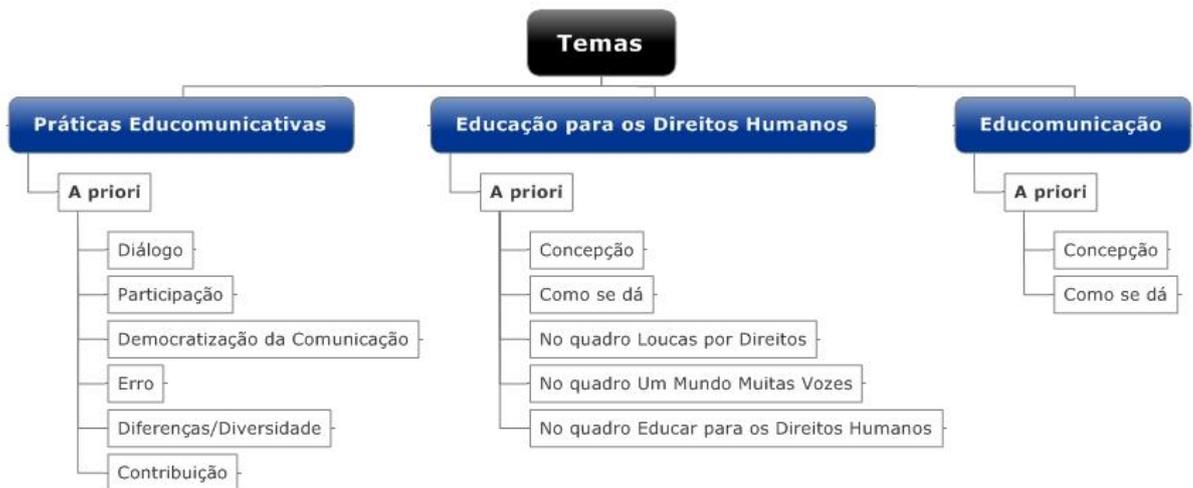
As perguntas foram elaboradas desta forma a fim de que durante a análise dos conteúdos fossem encontradas respostas para três importantes temas: 1. Práticas Educomunicativas; 2. Educação para os Direitos Humanos; e 3. Educomunicação.

As categorias, *a priori*, do primeiro tema, foram assim criadas: 1.1 Diálogo; 1.2 Participação; 1.3 Democratização da Comunicação; 1.4 Erro; 1.5 Diferenças/Diversidade; e 1.6 Contribuição. Todas as categorias *a priori* este primeiro tema foram definidas com base no pensamento de Paulo Freire e Ismar de Oliveira Soares no que se refere às temáticas que versam sobre o tema Educação/Educomunicação. O intuito foi recortar palavras dos conceitos definidos pelos autores a fim de encontrar suas evidências nos diálogos entre os sujeitos integrantes dos grupos focais.

As categorias *a priori* do tema 2 Educação para os Direitos Humanos foram: 2.1 Concepção; 2.2 Como se dá; 2.3 No quadro Loucas por Direitos; 2.4 No quadro Um Mundo Muitas Vozes; e 2.5 No quadro Educar para os Direitos Humanos. O objetivo foi verificar e entendimento teórico do grupo sobre o tema e sua relação entre conceito e aplicabilidade no dia a dia de produção do programa.

No tema 3, Educomunicação, foram criadas duas categorias a priori: 3.1 Concepção; e 3.2 Como se dá. Também buscou-se compreender o que os sujeitos entendem a respeito dos conceitos e concepções sobre o tema e de que forma a teoria era aplicada à prática cotidiana.

Figura 8 – Temas discutidos nos grupos focais



A partir da realização dos grupos focais, e com as respostas transcritas, várias outras categorias *a posteriori* foram encontradas nas respostas e na interação vivenciada pelos sujeitos. No item Diálogo, quando buscou-se verificar o diálogo existente entre os sujeitos durante as práticas educomunicativas (1.1) foi identificado que ele se dá em dois momentos distintos: 1.1.1 Entre os sujeitos que produzem o programa, ou seja, durante a definição do que será feito para a produção do TV Solidária; e 1.1.2 Com os Parceiros, por meio de sugestões do que será feito para a produção do programa.

Na participação (1.2), ou seja, onde, como e quando os sujeitos participam do que se transforma no produto final, há outras duas categorias: 1.2.1 Dos sujeitos na produção do programa, quer dizer, na tomada de decisões para a elaboração do TV Solidária; e 1.2.2 Dos parceiros na produção do programa nas sugestões de temas para a elaboração do programa. Nas categorias 1.3 Democratização, definida como dinâmicas de produção democrática, com direito a voz, 1.4 Erro, como parte do processo de aprendizagem; e 1.5 Diferenças/Diversidade, seja nas diferenças entre

os sujeitos ou na convivência entre eles, não foram encontradas categorias *a posteriori*.

Na categoria Contribuição (1.6) definida como reflexos positivos práticos para além da produção do programa foram encontradas duas categorias *a posteriori*:

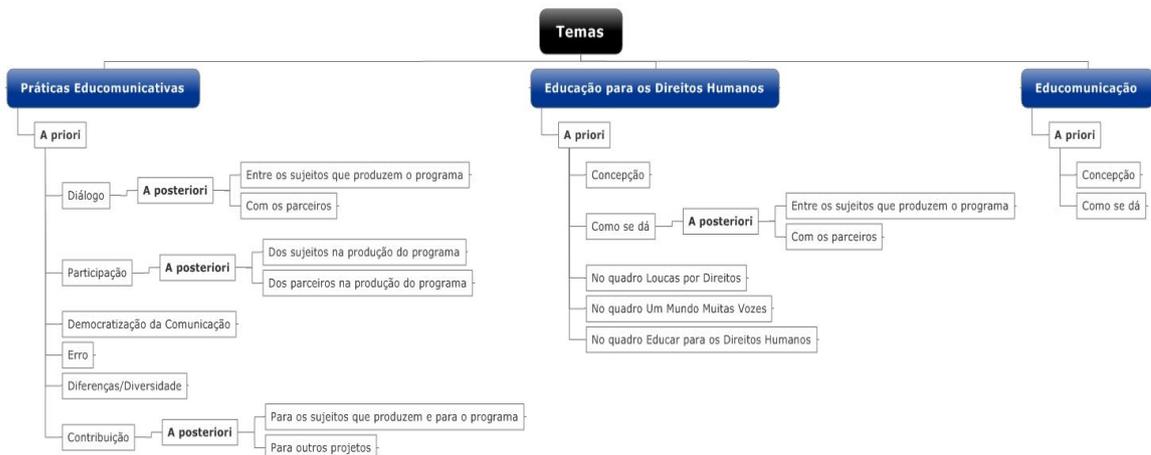
1.6.1 Para os sujeitos que produzem e para o programa na transformação social/individual; e 1.6.2 Para outros projetos na transformação social/coletivo.

Na discussão sobre a temática Educação para os Direitos Humanos, na categoria *a priori* 2.2 Como se dá, foram encontradas duas categorias *a posteriori*;

2.2.1 Entre os sujeitos que produzem o programa na Educação para os Direitos Humanos para executá-lo; e 2.2.2 Com os parceiros na Educação para os Direitos Humanos na veiculação do mesmo.

Nas demais categorias definidas *a priori* No quadro Loucas Por Direitos 2.3, No quadro Um Mundo, Muitas Vozes 2.4 e No quadro Educar Para os Direitos Humanos 2.5, nas especificações dos quadros assistidos e, ainda, na Concepção 3.1 e Como se dá 3.2 a Educomunicação (tema 3), não foram encontradas categorias *a posteriori*.

Figura 9 – categorias *a priori* e *a posteriori*



Todas as unidades de contexto, somadas, totalizaram 120 unidades de registro assim distribuídas: 82 unidades de registro no tema 1. Práticas Educomunicativas, sendo 14 para 1.1 Diálogo. Dentre estas, foram 14 unidades em 1.1.1 Entre os sujeitos e duas unidades em 1.1.2 Com os parceiros; 11 Unidades foram verificadas na categoria 1.2 Participação, entre as quais, 09 em 1.2.1 Dos

sujeitos e duas em 1.2.2 Dos parceiros; na categoria 1.3 Democratização foram cinco unidades registradas; em 1.4 Erro, 12 unidades foram verificadas; em 1.5 Diferenciação/Diversidade, sete; e em 1.6 Contribuição fora 17 registros sendo quatro em 1.6.1 Para os sujeitos e 13 para 1.6.2 Para outros projetos.

O tema 2. Educação para os Direitos Humanos apresentou 29 unidades de registro sendo que três em 2.1 Concepção e 9 em 2.2 Como se dá, das quais 05 em 2.2.1 Entre os sujeitos e 2.2.2 Com os parceiros. Por fim, o tema 3. Educomunicação apresentou 21 unidades de registro sendo 13 em 3.1 Concepção e 08 em 3.2 Como se dá.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A classificação dos programas

A partir dos dados coletados na classificação dos programas estudados, podemos verificar que a Liberdade de Expressão é o item mais recorrente entre os Direitos Civis e Políticos e como unidade de registro é o que mais aparece em todos os programas analisados. Vale ressaltar que foi utilizado como conceito de Liberdade de Expressão o que está dito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, no artigo XIX.

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, informação eletrônica)³⁵.

No *TV Solidária*, a Liberdade de Expressão, neste sentido, é verificada em situações diversas. Um exemplo disso é no formato de matérias sem texto de repórter, o *off*, onde há a colagem de falas dos sujeitos envolvidos com a temática, como na matéria sobre a comunidade da Ilha de Deus, no Recife, veiculada no dia 29 de abril 2006. Na reportagem de Aline Lucena e Fabiana Maranhão, com

³⁵ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 05 nov. 2009

produção de Andréa de Paula, podem ser observadas nove entrevistas diferentes onde os próprios moradores contam a história da localidade. São eles: a líder comunitária Renaide Sacramento; a educadora Josenilda Pedro da Silva; a pescadora Josefa Paula dos Santos; o líder comunitário Edson Fly; o estudante Michel Emerson; o pescador José Antônio da Silva; a artesã Valéria Alves; o pescador José Luís dos Santos e a aposentada Arlinda Alves.

A Liberdade de Expressão também aparece em quadros como o *Educar Para os Direitos Humanos* e *Um Mundo, Muitas Vozes* onde o microfone, símbolo do poder da mídia, é entregue ao público para que façam perguntas ou deem opiniões sobre assuntos ligados aos Direitos Humanos.

Esta constatação está em consonância com a missão do programa presente no documento intitulado Projeto TV Solidária, produzido em 2006, internamente, pela Sinos – Organização para o Desenvolvimento da Comunicação Social, que realiza o mesmo, onde se delega à democratização da comunicação o papel de fio condutor no processo de educação para os direitos humanos através dos meios de comunicação. Por isso, a Liberdade de Expressão é o assunto mais citado, mais registrado e pulverizado por toda extensão dos 30 minutos do TV Solidária, presente em entrevistas, perguntas do telespectador, quadros fixos e reportagens como matéria prima para a formatação do mesmo.

Entre os Direitos Econômicos Sociais e Culturais, Educação, Saúde e Segurança têm pequena diferença na quantidade de vezes em que são abordados. Educação (36), Saúde (24) e Segurança (23) aparecem em entrevistas e reportagens de forma imbricada, entrelaçados, reforçando a posição do programa de pensar os Direitos Humanos enquanto direitos interdependentes e indivisíveis. Não se pode pensar que o cidadão terá direito à educação sem saúde para estudar ou segurança para frequentar os espaços onde são ofertados os serviços de educação e saúde.

Essa pequena diferença no número de aparições dos principais direitos, e a forma de tratá-los de forma interligada, é um indicativo de que há uma preocupação em distribuir de forma mais equânime as temáticas relacionadas ao propósito do *TV Solidária*, qual seja, Educar para os Direitos Humanos. Um exemplo disso é o quadro *Um Mundo, Muitas Vozes* exibido no dia 18 de março de 2006 onde aparecem dois destes direitos: à Educação e à Saúde. Ao ser perguntado sobre sua opinião a respeito dos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano do Recife, que

constatou que 30,21% das adolescentes do bairro de Joana Bezerra/Coque, com idades entre 15 e 17 anos, já têm um filho, o professor Eduardo Cavalcanti sugeriu como alternativa para reverter os números: “Políticas públicas na área da saúde e da educação. O principal termômetro disso é a intervenção do Estado com políticas públicas” (Programa TV Solidária, exibido em 2006).

A categoria Visibilidade e Fortalecimento das instituições da Sociedade Civil Organizada que militam na área dos Direitos Humanos revela os serviços ofertados pelas mesmas: foram 66 ao todo que vão desde cursos, concursos e estágios a inscrições para prêmios e financiamentos para iniciativas de promoção dos Direitos Humanos. Eles estão presentes em todos os programas, o que evidencia o que consta do documento *TV Solidária: Promoção dos Direitos Humanos, Visibilidade e Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada* (2008). Nele, o *TV Solidária* é definido como um programa que veicula as ações da sociedade civil na perspectiva da valorização e promoção dos direitos humanos.

No mesmo sentido, nos programas analisados, 39 vezes foi verificada a presença de representantes de instituições e organizações da sociedade civil detalhando seus trabalhos e áreas de atuação para os telespectadores. Um exemplo disso é quando Eleonora Pereira, da coordenação da Casa de Passagem, que trabalha com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, foi entrevistada no programa do dia 6 de maio de 2006. A ONG Ventilador Cultural exibiu seu vídeo sobre a TV Digital, no programa 18 de março de 2006. O Centro de Cultura Luís Freire (CCLF) teve seu trabalho detalhado na entrevista de André Luís, exibida no dia 27 de maio de 2006. Já a instituição feminista SOS Corpo foi representada por Solange Rocha, no programa de 03 de junho de 2006.

Estes dados revelam, ainda, o grande espaço dado pelo programa às instituições da sociedade civil que também militam na área dos Direitos Humanos o que acarreta na publicização das mesmas, reforçado a importância do papel que elas desempenham na promoção de direitos.

Já no item Reconhecimento e Efetivação do Direito Humano à Comunicação, que teve 114 registros, pudemos perceber, nos programas estudados, uma prioridade e estímulo ao Controle Social da Mídia e a Participação do Público na comunicação social. Em todos os programas foram veiculados e-mail ou telefone de contato como no *TV Solidária*, como no programa veiculado no dia 29 de abril de 2006: “Para fazer com a gente o *TV Solidária*, mande uma sugestão de matéria ou

entrevista para o seguinte endereço eletrônico: pauta@sinos.org.br – TV Solidária, pelo Direito Humano à Comunicação” (TV Solidária, 2006).

Há também divulgação de órgãos que trabalham com violações dos Direitos Humanos na Mídia. No programa, exibido no dia 6 de maio de 2006, o locutor Mário Oliveira que em *off* (quando o repórter apenas narra mas não aparece) informa: “Para denunciar violações de direitos humanos cometidas pelos veículos de comunicação ligue 0800 619619 ou 0800 2819455. Você também pode denunciar pelo site: www.eticanatv.org.br” (TV Solidária, 2006). Mais uma vez, a democratização dos meios de comunicação através da participação do telespectador é reforçada no conteúdo do programa como estratégia para garantir diálogo com quem está assistindo a TV.

4.2 Análise de conteúdos dos grupos focais

A análise de conteúdo originou-se no final do século XIX, mas foi nos últimos 50 anos que suas especificidades foram mais desenvolvidas. Trata-se de uma técnica utilizada na pesquisa com o propósito de descrever e interpretar dados. Aplicada a conteúdos, falas ou discursos diversos, a análise de conteúdo transita entre a objetividade e a subjetividade e, com ela, o que se investiga é o que se encontra escondido, não explícito, nem aparente nas mensagens. Para Bardin, analisar o que se capturou em entrevistas consiste em “desocultar” algo, onde o pesquisador é uma espécie de “agente duplo, detetive, espião” (BARDIN, 1977, p. 9), uma vez que em um texto qualquer, onde se observa uma opinião, à primeira vista, clara, ali se esconde, também, um significado, um sentido que é importante desvendar (BARDIN, 1977, p. 14).

Dessa forma, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de “técnicas de análise das comunicações”, pois “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos”. Portanto, “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base” (BARDIN, 1977, p. 31). Neste sentido, quando se faz análise de conteúdo de mensagens se deve ir para além do que aparece, do que se expressa; é imprescindível descobrir o texto que está por trás das palavras ditas.

Então, segundo Bardin (1977), podem ser interpretadas mensagens que não são tão explícitas, ambíguas, que demandam observação cuidadosa, nas quais se esconde um sentido. Na análise de conteúdo, o pesquisador está à procura de um

texto atrás de outro texto, uma informação que não está aparente na primeira leitura e por isso mesmo, carece de uma metodologia para ser decifrado. Atualmente, a análise de conteúdo desperta, sobretudo, o interesse dos estudiosos da linguística, da história, da educação, das ciências políticas e do jornalismo e é compreendida não somente com um alcance descritivo, mas com um objetivo de interferir, quer dizer, pelos resultados da análise, poder-se chegar às causas.

Na análise de conteúdo, pode-se destacar dois importantes pontos: o rigor e a possibilidade de ir além do que está aparente. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo de mensagens tem duas funções. A primeira, uma função heurística, ou seja, de elaboração, organização e desenvolvimento dos pensamentos na qual a análise de conteúdo enriquece a exploração do tema, aumenta as possibilidades de descobertas; e uma função de administrar a prova, quer dizer, aquilo que se encontrou do que se estava procurando, na qual, hipóteses construídas no formato de questões ou de afirmações servindo como diretrizes vão apelar para o método de análise para verificações no sentido de confirmação ou afirmação. Na prática essas duas funções se complementam (BARDIN, 1977).

Na presente pesquisa, a análise de conteúdo foi desenvolvida nas três etapas previstas. A primeira delas, a pré-análise, foi o momento para organização do material, que constitui o corpus da pesquisa com a escolha dos documentos a serem analisados. Foram definidos documentos a partir do que foi produzido especificamente para este estudo, aqueles que foram construídos para a pesquisa, quais sejam, os grupos focais realizados na coleta de dados. A exploração do material foi a segunda etapa desta fase, a mais longa e cansativa, na qual se concretizaram algumas decisões tomadas na pré-análise. Nela, foram codificados os dados brutos, transformados de forma organizada e agregados em unidades, a fim de possibilitar sua descrição. A terceira etapa, o tratamento dos resultados, se constituiu na inferência para, posterior interpretação. Nela, foi feita a escolha de unidades de registro (recorte) como temas, palavras e frases. O texto foi recortado em função da unidade de registro. Em todos os casos, todas as palavras foram levadas em consideração como unidades de registro. A presença de alguns elementos foi significativa. A ausência poderia significar bloqueios ou traduzir uma vontade escondida, como acontece, frequentemente, nos discursos dos políticos, mas não foi o caso. A frequência com que algumas palavras aparecem uma unidade de registro denota sua importância. A intensidade pode ser medida através dos

tempos do verbo (condicional, futuro, imperativo), dos advérbios de modo, adjetivos e atributos qualificativos. A ordem de aparição das unidades de registro não foi levada em consideração, pois, os discursos foram fruto de grupos focais a partir de temáticas específicas levantadas em função de objetivos bem definidos. A maior parte dos procedimentos organizou-se em torno das categorias definidas *a priori* cujo objetivo foi reunir um grupo de elementos (unidades de registro) em torno de características comuns. No decorrer do processo, foram surgindo categorias *a posteriori* em função da demanda de informações a partir dos diálogos dos sujeitos em torno das temáticas exploradas.

Os critérios para a escolha das categorias *a priori* foram norteados pelos objetivos específicos levando-se em consideração aspectos como: semântico (temas), sintático (pronomes), léxico (juntos pelo sentido das palavras, agrupados). A categorização permitiu reunir um maior número de informações a partir de uma esquematização e, desta forma, correlacionar classes de discursos para ordená-los. A categorização representou a passagem dos dados brutos a dados organizados. As categorias *a posteriori* surgiram nesse caminho.

Para categorizar, foi empregado o seguinte processo: estabelecido o sistema de categorias, baseado em hipóteses teóricas, foram repartidos os elementos à medida em que foram sendo encontrados. É o procedimento de "caixas de sapato", conforme Bardin (1979, p. 119). Levando-se em consideração as unidades de registro ou de codificação (BARDIN, 1977, p. 36) das mensagens dos sujeitos e do roteiro da entrevista, foram definidas as categorias de análise das mensagens. O autor as compara a "caixas de sapatos dentro das quais são distribuídos objetos"; como se fossem uma "espécie de gavetas" que possibilitam a classificação dos referidos elementos (BARDIN, 1997, p. 64).

Assim, as categorias têm uma relação entre si. A partir delas, foram denominadas as subcategorias, de forma a classificar de forma ainda mais específica as unidades de registro. No tratamento dos resultados encontrados, ao se descobrir um tema nos dados, foram comparados enunciados e ações entre si, para constatar a existência de um conceito que os unificasse. Durante a interpretação dos dados, se fez necessário retornar atentamente aos marcos teóricos, que legitimam a investigação, pois, são eles que dão o embasamento e as perspectivas significativas ao estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dá sentido à interpretação. O que se interpreta a partir das inferências é no sentido de

procurar o que se esconde debaixo da realidade aparente, o que significa de fato o discurso, o que diz, em profundidade, certas afirmações, em princípio ditas de forma superficial.

Sendo assim, nos conteúdos analisados a partir da realização dos grupos focais, foi verificado que na categoria 1.1 Diálogo, existem duas modalidades do mesmo, sendo que na primeira, os sujeitos envolvidos na produção do programa dialogam para definir o programa e, na segunda, os parceiros o fazem enquanto apresentação de sugestões, como uma espécie de nível mais superficial de diálogo.

Os sujeitos que produzem o programa também dialogam em maior escala, exaustivamente, muito mais que os parceiros. Um exemplo de como o grupo de produtores dialogava antes de tomar as decisões pode ser encontrada na fala do sujeito 1 a respeito dos diálogos entre os produtores:

Nas conversas, nas reuniões [...] E a gente discutia e começava a pensar as temáticas. [...] A chefe de produção/editora-chefe e a diretora geral batiam o martelo, mas a gente discutia. [...] Havia alguém que amarrava o montante das sugestões que o grupo fazia. [...] Esse poder que a gente fala não era esse poder... Porque a coisa era muito solta, muito tranquila. Tinham tantas ideias. [...] Quando eu falo que era a pessoa que costurava, era porque ela coordenava o grupo, mas não significava, por exemplo, que, por ela ser a diretora de produção, a opinião dela ia valer mais do que a do estagiário ou do repórter que é estudante ainda. Não.

O sujeito 6 confirma a existência da presença desse diálogo livre quando diz que “Todo mundo acabava contribuindo, sugerindo. [...] Todo mundo falava. Agora, é claro que havia um consenso de como as matérias eram pertinentes ou não”. Há muito claramente a preocupação do grupo em que o diálogo fosse exauridos, que as pessoas fossem ouvidas, como dito pelo sujeito 6: “e mesmo que todas as ideias não fossem acatadas, elas eram pelo menos ouvidas, discutidas. Se iam ser levantadas as matérias, entrevistas e entrevistados.” Complementado pelo sujeito 5: “eu não tinha barreira não. Até porque na reunião, todo mundo falava, sugeria.” No quadro a seguir, a unidades de contexto são melhor detalhadas.

Quadro 5 – Unidades de Contexto (UC)
Diálogo entre os sujeitos produtores

Sujeito 1: (UC 2) Nas conversas, nas reuniões [...] E a gente discutia e começava a pensar as temáticas. (UC 7) A chefe de produção/editora-chefe e a diretora geral batiam o martelo, mas a gente discutia. (UC 8) Havia alguém que amarrava o montante das sugestões que o grupo fazia. (UC 9) Esse poder que a gente fala não era esse poder... Porque a coisa era muito solta, muito tranquila. Tinham tantas ideias. (UC 10) Quando eu falo que era a pessoa que costurava, era porque ela coordenava o grupo, mas não significava, por exemplo, que, por ela ser a diretora de produção, a opinião dela ia valer mais do que a do estagiário ou do repórter que é estudante ainda. Não.

Sujeito 6: (UC 7) - Todo mundo acabava contribuindo, sugerindo. (UC 74) Todo mundo falava. Agora, é claro que havia um consenso de como as matérias eram pertinentes ou não. (UC 80) E mesmo que todas as ideias não fossem acatadas, elas eram pelo menos ouvidas, discutidas. Se iam ser levantadas as matérias, entrevistas e entrevistados.

Sujeito 5: (UC 75) Você consegue sugerir, ser ouvido. Eu acho que, muitas vezes, eu consegui pautar, digamos, a questão da diversidade. (UC 76) Eu não tinha barreira não. Até porque na reunião, todo mundo falava, sugeria.

Por outro lado, na instância de diálogos com os parceiros, estes dialogam sugerindo seja em fax, telefonemas, *e-mails* ou conversas informais. Mas isso não significa que a sugestão seja acatada. Significa apenas que serão ouvidas as sugestões, levadas para a reunião de pauta e discutidas entre os produtores do programa porque os produtores dialogam para definir. O sujeito 1, assim define essa relação: “um dos grandes desafios é a cooperação com as organizações. Elas poderem estar dialogando com o programa também. Porque eu acho que todo mundo participa, dá opinião e todo mundo tem muita liberdade.” Para o sujeito 5, esse diálogo, apesar de ser desenvolvido em menor escada, se comparado com o diálogo entre os produtores, é de suma importância: “educava as pessoas, mas também se educava com as pessoas que estavam lá (das organizações).” Eis trechos que reforçam este aspecto.

Quadro 6 – Unidades de Contexto (UC)
Diálogo entre os parceiros

Sujeito 1: (UC 23) Um dos grandes desafios é a cooperação com as organizações. Elas poderem estar dialogando com o programa também. Porque eu acho que todo mundo participa, dá opinião e todo mundo tem muita liberdade.

Sujeito 5: (UC 100) Educava as pessoas, mas também se educava com as pessoas que estavam lá (das organizações).

Levando-se em consideração o exposto acima, pode-se afirmar que o diálogo, presente nas produções do *TV Solidária* estão em conformidade com o pensamento de Paulo Freire quando o autor diz que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). No programa, o diálogo reverbera entre seus interlocutores, mas também, entre aqueles que tomam a iniciativa de se inserir na produção do mesmo, a exemplo dos parceiros.

No que se refere à participação, há um reforço da existência dessas duas instâncias: participação entre os sujeitos produtores e participação entre os parceiros. Sendo que desta vez são os sujeitos que participam **produzindo** os programas e os parceiros que participam **sugerindo** pautas para o programa. São duas formas diferentes: dos sujeitos na produção do programa, quer dizer, na tomada de decisões para a elaboração do TV Solidária e dos parceiros integrantes das organizações sociais na produção do programa através de sugestões de temas para a elaboração do programa. Isso reforça a constatação que há, de fato, dois tipos de participação bem definidas - embora todos possam participar. Há de se considerar que quando o sujeito estava presente nas discussões era o diálogo presencial.

Outra informação que aparece nos conteúdos, ora destacados, é que essa participação se dá com diferentes participantes em cada reunião, e eles é que davam forma ao programa a ser elaborado, produzido e executado. O grupo não era sempre o mesmo. Mais uma vez, os sujeitos presenciais participavam mais que os parceiros que enviavam as sugestões. Segundo o sujeito 6: “das reuniões de pauta, participavam todos”. O que confirma a declaração do sujeito 1, quando afirma que “todo mundo assumia muita responsabilidade”. Mas é o sujeito 5 que define bem essa participação: “Eu sentia que havia uma integração.” No quadro abaixo, outras declarações que confirmam a existência da participação dos sujeitos na produção do *TV Solidária*:

Quadro 7 – Unidades de Contexto (UC)
Participação dos sujeitos na produção

Sujeito 6: (UC 72) Das reuniões de pauta, participavam todos.

Sujeito 1: (UC 65) Todo mundo assumia muita responsabilidade.

Sujeito 2: (UC 11) Era um público muito flutuante. O público não era o mesmo.

Sujeito 1: (UC 13) Houve uma rotatividade de repórteres e estagiários de produção. (UC 24) A estagiária pode sair pra fazer a matéria sozinha, ela decidia como ela ia fazer, o repórter também editava sua matéria. Todo mundo tem muita liberdade, inclusive, para errar.

Sujeito 4: (U78) Eu acho que essa questão mais democrática, onde todos acabavam fazendo de tudo. Um não era sempre repórter, sempre produtor. Acabava desempenhando várias funções e eu acho que isso é bem diferente de uma TV comercial. (UC79) No TV Solidária, havia essa possibilidade de você fazer tudo. Você quer fazer tudo? Tem tempo de fazer tudo? Você poderia fazer tudo.

Sujeito 5: (UC 84) Eu sentia que havia uma integração.

Quadro 8 – Unidades de Contexto (UC)
A participação dos parceiros

Sujeito 3: (UC 5) Porque como era de ONG's e gente de movimentos sociais também, existia um grupo que fazia atuação em comunidades, eles também pautavam uma ação ou um evento ou do Movimento de Mulheres ou uma data importante. Eu via que apesar de ter uma coluna central, mas havia a mobilidade de a gente está inserindo e respeitando a contribuição dos que não estavam diretamente ligados à produção como um todo.

Sujeito 1: (UC 6) Porque a gente recebia pauta por *e-mail*. O pessoal enviava as pautas..... então tinha essa parceria. De alguma forma, as organizações também pautavam o programa na medida em que elas enviavam a pauta.

Levando-se em consideração os exemplos de participação verificados na produção do *TV Solidária*, é possível afirmar que os pressupostos levantados pelo professor Ismar de Oliveira Soares, quando define a mesma nas práticas educacionais, estão presentes na rotina de elaboração do mesmo. Para ele, a ligação entre Educação e Comunicação existe também no fato as tecnologias educacionais informatizadas terem a capacidade de promover a integração e a participação democrática de todos os indivíduos aos benefícios que produzem. (SOARES, 2006, p. 15) e esta evidência é bastante presente nas falas dos sujeitos nos grupos focais.

A **Democratização da Comunicação** está presente nas dinâmicas de produção do programa. Segundo os sujeitos, isso ocorre tanto no acesso às informações do grupo, como também ao debate uma vez que é possível aos participantes que as diferentes posturas sejam respeitadas dentro da equipe durante os diálogos nas reuniões. Isso fica evidente na experiência individual de participação igualitária dos diferentes sujeitos. Pelos relatos, há um ambiente favorável ao compartilhamento das falas com respeito às posições. Outra pista que evidencia a democratização da comunicação nas práticas do TV Solidária é a constatação de que cada sujeito tem espaço garantido para protagonizar suas habilidades, opiniões e sugestões na produção dos conteúdos. O quadro abaixo mostra essas evidências.

Quadro 9 – Unidades de Contexto (UC)

A Democratização da Comunicação

Sujeito 1: (UC 22) Eu acredito que é democrático porque todo mundo termina participando. Do cinegrafista, passando pela universidade, todo mundo acaba interagindo, colaborando. E as próprias ONG's. (UC 15) O programa estava cumprindo na prática, o que ele se propunha na teoria. Porque o que era que a gente se propunha? A gente se propunha a ser um espaço democrático, a ser um espaço de oportunidades, de diversidade, ter várias vozes. (UC 26) Eu acho que a gente percebe quando tem democracia quando as pessoas têm liberdade para criar. E eu acho que as pessoas tinham liberdade para criar. (UC 27) A gente respeita as posturas.

Sujeito 5: (UC 81) A questão dessa hierarquia. Um produtor não se sentia subutilizado, pelo contrário. Até porque, quando sugeria: fulano pode ser entrevistado? Não? Mas pode ser no próximo programa. Sempre tinha uma brechinha pra gente dar a opinião da gente. Não me sentia castrado nas minhas ideias.

Aqui mais uma vez, aqui, encontram-se elementos que corroboram com o pensamento de Soares (1999, p.19) quando ele defende que a Educomunicação “é um processo de democratização da Comunicação em que todas as pessoas que fazem os produtos comunicacionais são parceiras na produção desses produtos”. A relação hierarquicamente horizontal entre os sujeitos demonstra a forma democrática com a qual todos se relacionavam. A fala do sujeito 1 confirma: “eu acho que a gente percebe quando tem democracia quando as pessoas têm liberdade para criar”.

Um outro pilar das práticas educacionais, o **erro como parte do processo de aprendizagem**, é citado por praticamente todos os sujeitos que participaram dos grupos focais. Ele é admitido, aceito e utilizado como importante ferramenta no

processo de construção do programa. Na elaboração dos conteúdos que são veiculados, segundo os sujeitos, o processo em si é mais valorizado do que o produto final que foi construído. Isto está presente na palavra do sujeito 1: “às vezes, as pessoas criticavam quando havia um erro, mas a gente sempre entendia: mas o conteúdo tá ótimo porque a gente falou de coisas importantes”.

Há a adoção da prática do “aprender-fazendo” e, mesmo que a produção verificada ao final não tivesse o nível desejado, nunca deixou-se de veicular os produtos por este motivo. O Sujeito 3 é quem melhor define essa prática: “aqueles erros, se é que a gente pode dizer que eram erros, era a verdade de quem estava fazendo parte do processo, do aprender e fazer”.

Quadro 10 – Unidades de Contexto (UC) Erro, parte do processo de aprendizagem

Sujeito 1: (UC 25) Às vezes, as pessoas criticavam quando havia um erro, mas a gente sempre entendia: mas o conteúdo tá ótimo porque a gente falou de coisas importantes. (UC16) Não tinha treinamento específico. Chegava e já estava na reunião, vai pra rua. E vai errando e vai fazendo. (UC 17) Nunca deixava de exibir. O TV Solidária é um projeto social acima de qualquer coisa. Ele é um programa jornalístico, mas o projeto é maior que a estética do programa, do que a técnica do programa. O conteúdo é o mais importante. UC20 O personagem Maria Fuxico é um exemplo disso. Ela foi indo pra rua e crescendo. No final, já estava bem e completamente à vontade. As Loucas também.

Sujeito 3: (UC 19) Aqueles erros, se é que a gente pode dizer que eram erros, era a verdade de quem estava fazendo parte do processo, do aprender e fazer.

Sujeito 2: (UC21) Eram pessoas que se agregavam por outros valores, por outras crenças. Não da perfeição, de não errar, de ter uma boa imagem, de falar bem, de ter uma dicção perfeita. Então, o que estava por trás disso, a concepção, era mais importante do que o que ia pro ar.

Sujeito 6: (UC86) A gente aprendia em cima do erro também. E a gente errou bastante. (UC 90) Não era: olha, vou te punir por este erro. Era: na próxima, vamos tentar fazer do jeito mais adequado.

Sujeito 5: (UC87) A gente brincava com o erro. Logicamente que na reunião, se falava sério. Tinha o aprendizado. Por exemplo, porque não usar determinados termos, mas era tudo na brincadeira. Era como se fosse uma escola realmente. UC89 (o erro) Era um incentivo.

Sujeito 4: (UC 88) Era mais ou menos assim: não era: a gente errou? Erramos de graça. Pronto. Não. Era: a gente errou? Então tá certo. Mas vamos acertar na próxima. Era sempre tentando acertar. (UC 91) Não é a questão punitiva. É de aprendizado. A gente erra pra aprender.

O *erro* é também entendido como um degrau para a construção dos saberes, de caráter educativo. Não há punição para o *erro*, mas ele serve de ponto de partida para um diálogo, uma reflexão, onde o ponto de chegada não é um ponto final, uma vez que o entendimento é de que o aprendizado não é um ciclo que se fecha em si. O erro está entre os valores educativos que dão suporte às articulações exercidas no campo da Educomunicação. Além de optar-se pelo trabalho em equipe, com respeito às diferenças, também há a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem (O que é Educomunicação, 2009, informação eletrônica).

No que se refere à convivência com as **diferenças** entre os sujeitos, a **diversidade**, nas falas elas são definidas como uma prática cotidiana. O sujeito 1 exemplifica: “As pessoas que entravam eram muito diferentes. [...] Isso foi legal porque enriqueceu o programa, essa diversidade. Cada um que entrava, mesmo verde, enriquecia ali dentro”.

A diversidade pode ser percebida em diversos níveis como, por exemplo, nos de domínio técnico dos sujeitos quando da entrada na equipe produtora do programa. Como explica o sujeito 4. “e havia tanto diferença de experiência técnica como formação social. Eu cresci muito no TV Solidária nessa parte: na parte técnica, reportagem e edição que eu nunca tinha feito; e questão de formação mesmo”. Da mesma forma pode-se verificar diferentes níveis entre os sujeitos no que tange ao domínio sobre as temáticas e conteúdos referentes aos direitos humanos de um modo geral – tema central do programa. O sujeito 5 percebeu isso bem claramente: “não separavam (as diferenças). Pelo contrário. Era um aprendizado. [...] Contagiava pra você aprender mais”. O quadro abaixo retrata melhor essas evidências.

Quadro 11 – Unidades de Contexto (UC) Diversidades/Diferenças

Sujeito 4: (UC 83) E havia tanto diferença de experiência técnica como formação social. Eu cresci muito no TV Solidária nessa parte: na parte técnica, reportagem e edição que eu nunca tinha feito; e questão de formação mesmo. De você estar acompanhando e fazendo esse tipo de conteúdo. Eu notava que havia essa diferença, mas não era: eu sei mais e você sabe menos. Era uma troca muito grande e era algo muito natural que você acabava aprendendo fazendo. Porque havia essa liberdade. E de você fazendo e aprendendo.

Sujeito 1: (UC12) As pessoas que entravam eram muito diferentes. (UC14) Isso foi legal porque enriqueceu o programa, essa diversidade. Cada um que entrava, mesmo verde, enriquecia ali dentro. (UC28) Diferenças como níveis de experiências. O que existia de comum entre o grupo?

Ideologicamente o grupo se afinava: projeto de sociedade, defesa dos Direitos Humanos.

Sujeito 6: (UC 82) Eu acho que era bem heterogêneo. Uma das primeiras pessoas que começou a colaborar um pouquinho com o TV Solidária foi Geisa. E Geisa já vinha da experiência da TV Globo. Ela era totalmente articulada, desenrolada e eu não tinha trabalhado em TV nenhuma ainda. Eu não tinha o mesmo ritmo dela pra marcar matéria, conseguir personagem. Eu não tinha essa mesma articulação que ela tinha. E a gente fazia o mesmo trabalho. Mesmo sem a experiência que cada um tinha, a gente fazia o mesmo trabalho.

Sujeito 5: (UC 85) Não separavam (as diferenças). Pelo contrário. Era um aprendizado. [...] Contagiava pra você aprender mais. (UC 96) Você fala em aborto, homossexualidade, prostituição, tudo isso vinha à tona de uma forma bem *light*. Todos os atores sociais falando. Interessante.

Para os sujeitos, as diferenças são não apenas admitidas, respeitadas como também elas colaboram no processo de construção de saberes dentro do grupo de produção do TV Solidária, uma vez que propicia aprendizado entre os sujeitos na relação cotidiana do dia a dia do trabalho – em consonância com as práticas educacionais.

O TV Solidária **contribui** tanto para aqueles que o fizeram do ponto de vista prático como também para os parceiros, organizações sociais que tiveram suas iniciativas mostradas nos programas. Isso pode ser visto tanto no que se refere às contribuições para os sujeitos individualmente ou para o programa produzido por eles como também para outros projetos, que participaram efetivamente menos da produção, se comparados aos sujeitos produtores, mas que acabaram por dialogar e serem influenciados pela produção dos conteúdos.

Há o relato do sujeito 3 que passou da condição de telespectador para parceiro: “eu me vi dos dois lados. Eu me vi assistindo o *TV Solidária* e depois eu me vi fazendo o *TV Solidária*. O *TV Solidária* era uma alternativa diante da programação que estava sendo exibida”. Há que se ressaltar, aqui, que muito mais exemplos foram dados para a contribuição aos parceiros como detalha o sujeito 1: “as organizações passaram a ter o espaço para reivindicar”. Isso demonstra o caráter disseminador dos conteúdos do programa, como mostram os dois quadros abaixo.

Quadro 12 – Unidades de Contexto (UC)

Contribuições do TV Solidária para os sujeitos que produzem e para o programa:

Sujeito 3: (UC 69) Eu me vi dos dois lados. Eu me vi assistindo o *TV Solidária* e depois eu me vi fazendo o *TV Solidária*. O *TV Solidária* era uma alternativa diante da programação que estava sendo exibida. E depois eu passei por todas as experiências, de estar no meio das pessoas e receber esse resultado.

Sujeito 1: (UC 30) Acho que em vários níveis. Eu acho que tem o nível de formação. Os profissionais que passaram pelo *TV Solidária* e saíram com nova concepção de comunicação. Um novo olhar pra mídia.

Sujeito 5: (UC 104) No começo, eu era verdinho e tinha medo de bater de frente com minhas opiniões. Depois fui ganhando mais confiança. É porque as pessoas precisavam ser convencidas no argumento. E isso eu aprendi.

Sujeito 4: (UC 101) Eu acho que o *TV Solidária* foi meio que aprendendo a criar, não uma fórmula, mas um jeito de fazer isso. De promover a Educação para os Direitos Humanos aos poucos.

Quadro 13 – Unidades de Contexto (UC)

Contribuições do TV Solidária para outros projetos

Sujeito 2: (UC 29) Quando a gente fala sobre violência contra a mulher, isso serve para esclarecer muita coisa. As mulheres denunciarem mais. Saber em que instâncias elas podem recorrer. Isso é bem importante.

Sujeito 1: (UC 31) As organizações passaram a ter o espaço para reivindicar. UC32 Recebemos carta do Ministério Público quando entrevistamos um procurador sobre direitos do idoso dizendo que depois da entrevista dele foram recebidas várias denúncias. Ele agradeceu o espaço porque houve uma repercussão e houve um retorno da entrevista porque os telespectadores procuraram o Ministério Público.

Sujeito 2: (UC 33) Nós usávamos muito o programa para veicular porque era um jornalismo diferente, não só nos espaços da formação de comunicadores locais, mas também de universidades.

Sujeito 1: (UC 34) As Loucas (de Pedra Lilás) nem imaginavam em trabalhar com vídeo. Era teatro de rua. E a partir de uma parceria com o instituto Papai a gente pensou num quadro com as Loucas. Elas não imaginavam como seria isso. Terminou que a partir da experiência com o *TV Solidária*, hoje, as Loucas têm feito, têm projetos aprovados só pra vídeo por conta do (quadro) Loucas por Direitos. O Loucas por Direitos, que nasceu no *TV Solidária* como quadro do *TV Solidária* ganhou vida própria e hoje é um projeto, um programa importantíssimo dentro da ONG Loucas de Pedra Lilás.

Sujeito 1: (UC 35) A parceria com a própria universidade porque muitos dos estagiários que passaram pelo *TV Solidária* eram estudantes da Aeso (Faculdades Integradas Barros Melo) e eu acho que era importante o programa estar dentro de um espaço acadêmico sendo apoiado por uma universidade.

Sujeito 3: (UC 36) Como o TV Solidária falava sobre Direito Humano à Comunicação as rádios divulgavam a programação do TV Solidária que era aos sábados. Então, isso pras rádios comunitárias foi importante porque foi um período de enfrentamento mais acirrado de perseguição às rádios comunitárias. E quando se pautava alguma matéria sobre a rádio comunitária, a gente tinha certeza que nesses locais, onde existiam rádios comunitárias, estavam sintonizados para ver a reportagem.

Sujeito 3: (UC 37) Como o TV Solidária chegava às comunidades, era a comunidade se vendo de uma outra forma. Com uma dignidade. Com o direito a falar. A ser vista, reivindicando seus direitos, mostrando sua cultura, o seu fazer diário. Eu acho que isso gerou, dentro dessa proposta de transformação social, eu acho que aí estão os verdadeiros frutos. Porque a comunidade se via fortalecida e fazia com que outras comunidades, sabendo dessa luz, tá reforçando e se comunicando.

Sujeito 5: (UC 92) O projeto jovens comunicadores do qual eu fiz parte. A gente deu uma alavancada na audiência do programa (de rádio). Porque era um projeto. Os Jovens Comunicadores trabalhavam com jovens, o Estatuto, o direito das mulheres. (UC93) O Loucas de Pedra Lilás se fez mais conhecido depois do TV Solidária. Eu acho que o Gajop também. Essa questão dos Direitos Humanos...

Sujeito 6: (UC 94) Eu acho que o Serta também Eu acho que com os Agentes de Desenvolvimento da Comunicação.

Sujeito 5: (UC 95) O próprio Fórum Pernambucano de Comunicação, o Fopecom. Acho que era a grande vitrine. O TV Solidária dá essa vitrine para os movimentos sociais.

Sujeito 4: (UC 103) O foco do TV Solidária era muito no conteúdo. Então, a forma, às vezes ficava chata, meio quadrada. Com o tempo e o diálogo, isso foi sendo modificado.

Observando a extensa contribuição do *TV Solidária*, não apenas para os sujeitos produtores, mas, e, principalmente para os parceiros, percebe-se que o ecossistema comunicacional proporcionado por suas práticas favorecem o ambiente definido pelos conceitos de educomunicação como algo necessário para validar sua existência. A produção de ações voltadas para o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos, abertos, democráticos e participativos cujo objetivo é a promoção da cidadania. (SOARES, 2006, p. 179).

A concepção do **conceito de Educação para os Direitos Humanos** não foi um tema muito discutido nem aprofundado pelos sujeitos que participaram dos dois grupos focais. Isso pode demonstrar certa ausência de consciência das temáticas teóricas que permeiam o assunto nas vivências do dia a dia da produção do programa. Neste caso, o silêncio, ou pouca fala sobre o assunto, denota uma falta de

afinidade com as questões mais conceituais relacionadas à temática, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 14 – Unidades de Contexto (UC)
Concepção Educação pra os Direitos Humanos

Sujeito 1: (UC 41) Era no sentido de fornecer para o expectador informação e conhecimento sobre a temática.

Sujeito 1: (UC 42) Não tem mais como você desvincular a mídia como um espaço crucial pra socialização do conhecimento, pra construção de uma cultura em Direitos Humanos.

Sujeito 1: (UC 43) O que a gente faz com o TV Solidária não é só informar: “seus direitos são esses”. Mas é de criar, contribuir para a construção de uma cultura de paz, de solidariedade das pessoas escutarem a expressão Direitos Humanos e se sentirem fazendo parte.

No entanto, quando os sujeitos foram provocados a exemplificar **como se dá**, na prática, essa educação na execução do programa, o que se percebe é que os exemplos são diversos, variados, como o que está presente na fala do sujeito 1: “No próprio dia a dia, no próprio contato, no próprio lidar”. Isso demonstra um exercício cotidiano na rotina do *TV Solidária*. As práticas que confirmam seu foco voltado para a *Educação para os Direitos Humanos*. Outra vez, foi verificado que há duas instâncias: entre os sujeitos que produzem e com os parceiros. O que nota-se é que entre os parceiros, os exemplos ainda são em maior quantidade. Abaixo um recorte dos exemplos verificados nos grupos:

Quadro 15 – Unidades de Contexto (UC)
Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos entre os sujeitos

Sujeito 1: (UC 46) Chegamos a fazer reuniões para socializar conhecimento, para discutir alguns temas como democracia. [...] (UC 47) No próprio dia a dia, no próprio contato, no próprio lidar. O cuidado que a gente tem, por exemplo, quando a gente orienta a repórter: cuidado com termos, não se usa mais a palavra menor, agora é adolescente. Aí a gente explicava.

Sujeito 2: (UC 48) A gente também convidava quem estava no TV Solidaria para fazer oficinas mesmo que o público fosse outro. A gente chamava como ouvinte. E aí sempre tinha toda uma discussão sobre direitos humanos.

Sujeito 1: (UC 49) A grande maioria dos que passaram pelo TV Solidária fizeram oficinas de sensibilização e de formação de agentes de comunicação.

Sujeito 4: (UC 97) Ser algo mesmo que escola. Bem didático. Olha, o que é Direito Humano? Eu acho que o TV Solidária conseguiu colocar isso em prática. Não só dando voz, mas sendo meio que um professor na TV.

Quadro 16 – Unidades de Contexto (UC)
Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos com os parceiros

Sujeito 1: (UC 38) A necessidade primeira de os Direitos Humanos aparecerem na televisão de alguma forma. É expressão, discurso: direitos humanos. (UC 39) As pessoas virem na televisão o discurso “Direitos Humanos” vinculado à educação, à saúde, moradia, questão da terra.

Sujeito 1: (UC 40) Quando a gente entrevistava alguém do MST para falar sobre reforma agrária a gente estava falando de Direitos Humanos. Quadro Loucas por Direitos, direitos das mulheres. A gente estava falando sobre Direitos Humanos. Inclusive, sempre no editorial, a gente explicava. O editorial sempre trazia alguma coisa, em algum momento a gente dizia que é o espaço de Direitos Humanos na televisão pernambucana.

Sujeito 3: (UC 44) Quando a gente fazia o quadro que ia pra comunidade, pra falar, a comunidade exercia esse direito de se expressar e de se comunicar. E sobre temas que geralmente são protagonistas, mas são como vilões ou estão sofrendo, mas, nunca opinando, nunca dando oportunidade de falarem. Dizerem o que pensam.

Sujeito 3: (UC 45) A gente chegou a colocar no ar um homem que acreditava que se a mulher merecesse devia apanhar e aí a gente colocou um professor como contraponto. Isso é muito importante para que a gente dê a chance das pessoas refletirem sobre o que dizem e vendo o contraponto.

Sujeito 6: (UC 98) Ao mesmo tempo não era só aquela educação bancária. As perguntas eram feitas a Jaime (Benvenuto, advogado que responde às perguntas do telespectador no quadro “Educar para os Direitos Humanos”) pra ele poder responder. Então as perguntas vinham da rua pra ele respondesse.

Sujeito 5: (UC 99) O diferencial é que não é uma coisa imposta. Existe diálogo, essa dialética. Levam a informação, trocar. Porque existe muita pergunta aberta. E aí interessante essa interação com o telespectador que tá lá. Mas não de uma forma impositiva onde você que é o apresentador tem o conhecimento.

A falta de consciência dos conceitos, da abordagem teórica, aqui, se revela, nas preocupações e iniciativas em fornecer capacitação para os sujeitos produtores no que se refere à temática dos Direitos Humanos. Segundo o sujeito 1: “chegamos a fazer reuniões para socializar conhecimento, para discutir alguns temas como democracia”. Capacitando os produtores para nivelar o grupo e, por consequência, formando a opinião pública, a iniciativa tenta nivelar os saberes específicos.

Durante os grupos focais, quando foram exibidos trechos dos programas e os sujeitos puderam falar espontaneamente sem que o moderador interferisse nas respostas em relação às especificidades de cada quadro, o que se verificou foi um exercício do diálogo entre os sujeitos, tal qual se desenrola nas reuniões de pauta que definem o contorno dos programas a serem produzidos.

Neste aspecto, é possível perceber a presença voluntária de diversas práticas consideradas educacionais relacionadas ao diálogo, à democratização da comunicação e a práxis defendida por Paulo Freire: que a democratização da comunicação é um exercício presente na rotina dos sujeitos durante os debates, inclusive com algumas discordâncias de ponto de vista; que há reflexão e discussão com sugestões para questões em que não há consenso; e que se verifica o respeito às diferentes posturas acerca do mesmo tema como pode-se perceber a seguir nos diálogos travados nos três trechos exibidos ao grupo:

Quadro 17 – Unidades de Contexto (UC)

Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos no quadro Loucas de Pedra Lilás

Sujeito 1: (UC 50) Eu acho que é um dos quadros mais críticos [...] São várias falas sobre a questão da mulher, diversidade, corrupção, homem que faz serviço de casa, um presidente de um banco sendo preso. (UC 51) Elas escreviam o roteiro. Nossa única participação direta era técnica, cinegrafia e direção.

Sujeito 4: (UC 102) Não era de forma explícita. Com brincadeiras, falando de coisas sérias.

Sujeito 3: (UC 52) Muito desse material do TV Solidária também era utilizado nas oficinas e eu sempre lembro que o quadro das Loucas de Pedra Lilás era colocado nas discussões sobre saúde da mulher, do SUS, do exame de prevenção. Servia de temática para que as mulheres discutissem. E a reação das mulheres era muito positiva porque como é um linguajar muito direto e também lúdico instigava o interesse. Era utilizado como material didático.

Quadro 18 – Unidades de Contexto (UC)

Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos no quadro Um Mundo, Muitas Vozes

Sujeito 4: (UC 105) Esse quadro é uma tentativa de aumentar a participação do público. Saber o que eles acham o que não acham.

Sujeito 5: (UC 101) O quadro Maria Fuxico era massa porque a solução vinha do povo da rua: “o que é que você acha?”

Sujeito 6: (UC 106) Dá a possibilidade de outras pessoas falarem. E falas, inclusive, às vezes contrárias.

Sujeito 3: (UC 54) O quadro conseguiu ganhar identidade com Maria Fuxico. Ficou mais leve. Conseguiu reunir mais as pessoas dos bairros.

Quadro 19 – Unidades de Contexto (UC)
Como se dá a Educação pra os Direitos Humanos no quadro

Sujeito 2: (UC 53) Sempre querendo ouvir as pessoas, alertar, com viés educativo.

Sujeito 3: (UC 53 A) A cabeça preparava o público em casa, nivelava pra poder ouvir opiniões diferenciadas. Porque a sociedade é isso mesmo, a mistura, a partir dessa informação é que vai conceituando. Dá vez e voz, a fala, a oportunidade de se expressar, de opinar dentro da Educomunicação.

Sujeito 2: (UC 55) Um dos aspectos mais inovadores e relevantes do TV Solidária é falar da própria mídia, da própria comunicação, do Direito Humano à Comunicação. **Sujeito 1:** (UC 56) Falava simples como poucos. (UC 57) Porque quando ele diz assim, de forma bem objetiva, bem óbvia, a imagem das pessoas, você tem que ter cuidado. É um crime se for deturpada. Então procure o Ministério Público, procure um advogado, procure uma entidade de Direitos Humanos. Isso é educativo. **Sujeito 3:** (UC 58) A forma como esse quadro é feito, sem imposição, é um educar, um cuidar, um dar, um informar, um repartir, um acolher.

Sujeito 4: (UC 107) Era um quadro bem didático, né? Tanto pelo formato dele com pergunta. Era uma pergunta simples, de coisas do cotidiano. E ele explicava também de uma forma muito simples. Era muito daquilo que a gente falou da Educação para os Direitos Humanos. Era na tentativa de educar mesmo. Vamos usar a TV para educar o telespectador.

Sujeito 5: (UC 108) Eu discordo um pouco. Às vezes eu acho que era cansativo. Muito termo técnico. Algumas palavras que ele usava. Às vezes eu achava que ele era prolixo. Eu acho que podia mudar e ser outras pessoas. Tinha essa necessidade. Eu sinceramente achava chato só Jaime lá. Só ele que tem respaldo pra falar, apesar de ser uma pessoa maravilhosa, de ser uma pessoa expert. A gente recebia comentários pelo e-mail: “só esse cara fala?” Eu acho que apesar de ser um quadro interessante, era chato. Acho que podia diversificar a fala.

Sujeito 4: (UC 109) Acho que talvez a gente pudesse incluir imagens para tornar mais dinâmico. Mas a proposta é muito interessante.

Os trechos acima podem perfeitamente ilustrar o caráter dialógico e democrático das práticas do TV Solidária a partir do pensamento de Roberto Éfrem Filho quando define: “não há democracia sem diálogo, assim como não há diálogo sem igualdade que respeite as diferenças” (ÉFREM, 2005, p. 10).

Éfrem também dialoga com Freire. Nesse sentido, o educador assinala que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. (FREIRE, 2002, p. 83). Freire ainda pode ser citado nas práticas cotidianas do diálogo entre os sujeitos que produzem o *TV Solidária* porque também propõe um diálogo problematizador que propicie o despertar do outro sujeito para a leitura crítica do mundo e a conscientização de todos na busca da verdade (FREIRE, 1979).

Na **concepção** dos sujeitos sobre **Educomunicação**, outro tema mais teórico, conceitual, volta-se a perceber que também se demonstra, nos grupos focais, certa falta de proximidade do grupo com as questões mais aprofundadas. O sujeito 6 admite: “ainda não se falava muito sobre Educomunicação, mas havia textos”. Ao que o sujeito 4 complementa: “a gente fazia sem a consciência de que era”. São muitos os momentos em que isso ficou bem evidenciado nos grupos focais, como detalha o quadro a seguir:

**Quadro 20 – Unidades de Contexto (UC)
Concepção sobre Educomunicação**

Sujeito 1: (UC 59) Se há, não é consciente. A gente nunca discutiu isso. Nem consciência, nem conhecimento sobre Educomunicação. (UC 60) A intenção existia no que se refere a educar o público. Era no sentido de mostrar que era importante possibilitar o espaço das diversas vozes. Vozes silenciadas pela mídia comercial. É a questão dos Direitos Humanos, mas não tinha nenhuma discussão sobre Educomunicação.

Sujeito 2: (UC 61) Se Direito Humano à Comunicação da maneira que a gente encara, vê, enxerga, que faz... A gente trabalha formação de pessoas a partir da Comunicação como Direito Humano. Se isso é Educomunicação, então, a prática do TV Solidária bebe desta fonte.

Sujeito 1: (UC 62) A gente nunca usou esta expressão.

Sujeito 2: (UC 63) Eu vejo que dentro do quadro *Um Mundo Muitas Vozes* com a presença da Maria Fuxico, quando ela foi pra rua, quando ela interage com a comunidade, quando ela recebia as informações da sociedade, da comunidade a gente estava praticando, levando a cabo a questão da Educomunicação, a questão da troca, do aprender, do fazer, se apropriar. Cada um vai entrando dentro dos seus conhecimentos, dentro da sua bagagem e vai colocando.

Sujeito 6: (UC 111) Ainda não se falava muito sobre Educomunicação, mas havia textos. E alguns, na época, já lia sobre isso. (UC 112) Eu acho que começou a gente fazendo sem se dar conta. Mas a medida que a gente teve acesso a textos sobre Educomunicação, a gente percebia, identificava com o programa.

Sujeito 4: UC113 A gente fazia sem a consciência de que era. E eu acho que fazia, mas não se discutia. Não se tinha essa consciência de que era Educomunicação. Mas aí depois passou a ser.

Sujeito 6: (UC 114) Eu acho que se fosse pra usar termos teóricos, acho que o Direito Humano à Comunicação seria o grande guarda chuva do TV Solidária e a Educomunicação, na verdade, é uma prática, é um processo, que a gente não falava sobre Educomunicação no script do programa.

Sujeito 6: (UC 115) Não se usava o termo Educomunicação, mas havia a prática.

Sujeito 4: (UC 116) Não no sentido teórico mas de que era algo que unia a Comunicação e a Educação.

Sujeito 5: (UC 118) E você associar. É o diálogo entre a Comunicação e a Educação.

Sujeito 6: (UC 120) Educomunicação é uma forma de capacitar pessoas a trabalharem com meios de comunicação para educar em amplo sentido. No caso do TV Solidária, educar para os Direitos Humanos.

Apesar das práticas demonstrarem, posteriormente, uma afinidade, a intenção não é exatamente no nível da consciência em realizar um trabalho com tal objetivo. Vale ressaltar, ainda, que há diferenças entre os níveis de entendimento dos sujeitos: há os que compreendem de forma mais particularista; outros não conseguem conceituar; há ainda os que têm consciência de que não há, ainda, entendimento sobre a Educomunicação. Mas é possível fazer associações entre conceito e prática. Assim, no dia a dia da produção dos programas, há uma maior compreensão da forma como se dá os processos educacionais nas práticas de produção, como se revela nos quadros a seguir.

Quadro 21 – Unidades de Contexto (UC)
Como se dá a Educomunicação na prática

Sujeito 3: (UC 64) Havia os momentos internos, de gravação interna e os momentos de interação com a comunidade, junto com as pessoas. Tanto num ambiente como no outro havia esse diálogo, essa rotatividade, esse nivelamento de ações, de interesses pra se discutir com comunicação.

Sujeito 1: (UC 66) Eu acho que o TV Solidária é um exemplo de comunicação enquanto práxis: que as pessoas pensavam, refletiam, discutiam aquilo, pensavam a comunicação, pensavam os conteúdos e colocavam em prática isso.

Sujeito 1: (UC 67) O exercício de cada um. O exercício de você pensar a realidade, transformar essa realidade e atuar nessa transformação utilizando o espaço da mídia.

Sujeito 1: (UC 68) A gente pensa em um outro modelo de mundo. E aí, como é que a gente vai contribuir utilizando a televisão pra esse novo mundo, esse mundo que a gente deseja? Falando das coisas que a gente deseja nesse mundo. Falando de Direitos Humanos. Mostrando que pessoas estão construindo esse mundo nas comunidades, nos movimentos sociais.

Sujeito 2: (UC 70) A produção de conteúdos é de todos.

Sujeito 5: (UC 110) Além das dicas de texto, nas sugestões de novas perguntas, às vezes no espelho, no script. Melhor do que minha professora de televisão. Existia paciência. Não era uma coisa forçada.[...] O amor era tão grande à causa que existia essa troca. Com certeza, havia uma troca muito grande. Esse diálogo.

Sujeito 6: (UC 117) Depois que a gente leu textos sobre Educomunicação a gente chegou à conclusão de que o TV Solidária é uma experiência assim.

Sujeito 4: (UC 119) Eu entendo Educomunicação como algo de formação. Mas não só formação. Você também está interagindo. Tem os quadros e tem essa interação, essa comunicação entre a comunidade, entre a população e o programa e os movimentos sociais.

Pelo que se pode perceber nestes dados coletados a partir dos conteúdos exibidos nos 28 programas analisados e nos dois grupos focais realizados, o TV

Solidária, tem características particulares no que diz respeito à sua produção como a possibilidade de qualquer pessoa participar, a valorização do conteúdo em detrimento da forma e a relação dialógica, democrática e participativa. Os elementos mais presentes nas práticas educacionais definidas por Soares (2004) como o diálogo, a participação e a valorização do erro estão amplamente presentes. No que se refere às concepções tanto da educação quanto da educação para os Direitos Humanos, pode-se perceber uma certa falta de consciência de entendimento mas que todos esses temas são postos em prática nas produções do programa.

Na grade da programação dos canais de TVs locais de Pernambuco e da Região Nordeste, ele é comprometido em dar visibilidade à sociedade civil organizada e aos temas ligados aos direitos humanos como um todo com propósitos educativos através do meio de comunicação televisivo. Pode-se refletir, então, que o *TV Solidária* é raro exemplo de uso da tecnologia em benefício da educação para efeitos de democratização. Embora, saiba-se que ele não garante sozinho o papel educativo que a TV pode assumir nem seja a única forma de possibilitar o reconhecimento e efetivação de direitos humanos no seio da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância em se buscar afirmar e positivar um novo modelo teórico para o estudo desse novo campo denominado Educomunicação, bem como pesquisar e identificar práticas que o confirmem, é simplista acreditar que apenas uma estratégia pode desempenhar esse papel balizador de forma isolada das outras demandas sociais através das práticas educacionais. É necessário muito mais, como por exemplo, a implementação de políticas públicas, com foco voltado para objetivos educativos. No entanto, nada impede que essas novas propostas possam provocar brechas no atual modelo vigente e comecem a transformar essa realidade que é construída dialeticamente e não de forma linear. As demandas em relação à Educação estão no bojo das questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas e carecem de mudanças estruturais que não podem ser realizadas apenas por iniciativas pontuais, como um programa de TV.

Este início de século é um tempo de fantásticos avanços na tecnologia e em todo universo da comunicação e da educação. Um período em que as crianças estão acompanhando de perto, que os jovens vivenciam a digitalização da informação e a convergência de suportes técnicos, conteúdos e serviços que permitem enxergar uma sociedade cada vez mais da informação e da comunicação como uma nova fórmula de organização hegemônica no regime capitalista. E é justamente nesse momento que se torna imprescindível aprofundar o debate sobre o uso crítico dos meios, educação pelos meios, como um novo campo educacional. Um campo social mais adequado para atender, nas sociedades da informação e da comunicação, as inesgotáveis demandas e expectativas de avanço crescente da democracia, da igualdade em todo o mundo.

Esta pesquisa, que não se esgota com esta dissertação, pretende ser uma contribuição para essa reflexão a partir das conclusões a que se chegou depois de observadas e checadas as premissas que embasaram o estudo. Educadores e comunicólogos - educadores por que não assim dizer - comprometidos com a transformação dos espaços de construção dos saberes em ambientes não escolares, certamente, terão pela frente um longo caminho a percorrer no sentido de aprofundar e propor novas estratégias mais eficazes para alcançar uma sociedade mais desenvolvida por meio da Educação.

Não de uma Educação bancária, mas, numa lógica que admita a possibilidade de o outro ter identidade própria, falar, ser ouvido e respeitado como propôs Paulo Freire. Com um diálogo que problematize, que desperte o outro para a leitura crítica do mundo e a conscientização de todos na busca da verdade (Freire, 1979). Onde os professores desaprendem a ensinar e buscam educar-se junto com os alunos, numa troca entre os campos educacional e comunicacional.

Essa nova prática já proposta por Freire busca a transformação da sociedade, onde a educação contribui para que o ser humano se torne sujeito por meio da reflexão sobre sua própria condição, situação (FREIRE, 1980). E para o educador, só há uma forma de se chegar a essa transformação: o diálogo, que implica um pensar crítico, que é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 2002).

Com base nas leituras sobre o tema e com o amparo dos dados coletados, analisados e legitimados pelos principais pesquisadores das temáticas, é possível afirmar que o programa *TV Solidária* produz práticas educomunicativas que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na TV e tem fundamentos dialógicos. Foram encontradas evidências, durante o processo de elaboração do mesmo, de que há a presença dos pressupostos definidos pelos pesquisadores da Educomunicação a exemplo da democratização da informação, o diálogo feito de forma horizontal, sem hierarquias, além de contribuições para o favorecimento ao exercício da cidadania.

Os sujeitos que produzem do *TV Solidária* podem ser considerados educomunicadores, uma vez que a **Educomunicação** aproxima a educação da comunicação, segundo o que define o termo a partir das experiências do professor Ismar de Oliveira Soares. Na produção do *TV Solidária*, verificou-se, ainda, que os sujeitos admitem o erro como parte do processo de aprendizagem, lidam bem com as diferenças e a diversidade entre si e favorecem mais os processos educativos que os próprios produtos finais adquiridos com suas práticas.

Vale aqui lembrar mais uma vez que estão definidos como "valores educativos" nas práticas educomunicativas, a opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças; a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem; e a alimentação de projetos voltados para a transformação social (O que é Educomunicação, 2009, informação eletrônica).

Por tudo que já foi exposto, mediante a pesquisa, foram confirmadas as duas hipóteses levantadas, quais sejam, a primeira: a de que o programa TV Solidária se constitui em uma experiência com práticas educacionais de forma participativa e dialógica que contribui para a Educação em Direitos Humanos porque conta com o envolvimento efetivo não somente dos sujeitos que o produzem como também de parceiros de organizações sociais.

Da mesma forma, confirmou-se a segunda hipótese: a de que o programa TV Solidária produz práticas educacionais que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na TV, apesar dos sujeitos envolvidos na elaboração e produção do mesmo não possuírem consciência dos pressupostos que embasam os conceitos que definem tais práticas - o que não significa dizer que os integrantes da produção não desenvolvam tais práticas. Elas são vivenciadas a partir de contribuições pontuais dos sujeitos, mas sem a sistematização teórica.

Assim, portanto, o **objetivo geral** da pesquisa foi alcançado. Foi analisado se o programa TV Solidária possui práticas educacionais de produção que contribuem para a Educação em Direitos Humanos na televisão. Da mesma maneira, os **objetivos específicos**:

1. Identificar as características da produção do *TV Solidária* que estão relacionadas com as práticas educacionais como o erro que faz parte do processo de aprendizagem, o favorecimento ao ecossistema comunicação, as práticas voltadas para a promoção da cidadania, entre outras.

2. Identificar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção têm sobre a Educação para os Direitos Humanos no Programa *TV Solidária*.

3. Analisar a concepção que os sujeitos envolvidos na produção do programa têm sobre Educomunicação.

Assim, é possível afirmar que o programa *TV Solidária* se configura em uma experiência que confirma a existência do novo campo de intervenção social definido como Educomunicação pois foram identificadas as evidências que ratificam os preceitos definidos pelos pesquisadores do campo da Educomunicação.

O *TV Solidária* ilustra uma nova postura no que se refere ao reconhecimento de que a Comunicação para a Educação precisa ser colocada no mesmo andar em que estão as políticas públicas essenciais, equiparando-o à educação básica, saúde, alimentação, saneamento, trabalho, segurança, entre outras, dada sua transversalidade em relação a todos esses direitos.

Não seria retrocesso buscar nos ideais de Paulo Freire alternativas para consolidação deste campo. Em seus escritos, o educador afirma: “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” (2002, p. 69). O que tem-se entendido como Educação e Comunicação nos dias atuais senão partes que carecem de diálogo entre si e para além de seus limites.

O documento que originou a criação do Laboratório de Políticas Públicas (LPP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, afirma que ao passo em que o mercado não reconhece os direitos dos cidadãos, “a função central que ele vai assumindo na reformulação das relações econômicas e sociais representa uma transformação do que era direito em um bem negociável no mercado” (Laboratório de Políticas Públicas, 2006, informação eletrônica)³⁶.

A comunicação é compreendida na ideologia liberal das sociedades de mercado como a principal garantidora e, mesmo, alavancadora da liberdade de mercado. O capitalismo advoga a teoria do livre fluxo da informação, segundo a qual toda ação seja do Estado, seja da sociedade sobre os meios de comunicação torna-se automaticamente uma ação censória e, por isso, uma ameaça a todos os direitos e a toda liberdade. É necessário que se reformule essa lógica.

Tome-se novamente o conteúdo do Relatório McBride como fonte de reflexão, documento este que considera que a comunicação se configura como um aspecto dos direitos dos cidadãos.

Mas esse direito é cada vez mais concebido como o direito de comunicar, passando-se por cima do direito de receber comunicação ou de ser informado. Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes - individuais ou coletivos - mantêm um diálogo democrático e equilibrado.³⁷

Atualmente, um dos maiores desafios na luta por um Estado democrático contemporâneo é resgatar o espaço público como formador das políticas sociais mediante a inclusão crescente de todos os atores sociais. Só é possível conceber essas políticas democráticas, amplamente debatidas pela sociedade no espaço público, se concomitantemente houver uma democratização crescente desse espaço

³⁶ Disponível em <<http://www2.uerj.br/lpp>>. Acesso em 15 nov. 2006.

³⁷ Relatório McBride ou *Um mundo e muitas vozes*, foi publicado no Brasil pela Fundação Getúlio Vargas, em 1983.

mediante políticas democráticas de comunicação que alcancem as “minorias invisíveis”. Também se faz necessário dar o devido valor à Educação. Unir Educação e Comunicação nos espaços públicos é uma demanda crescente na sociedade contemporânea.

Paulo Freire defende a transformação social na participação efetiva dos diversos atores críticos e atuantes, protagonistas. Para ele, a educação com diálogo com a comunicação pode ser uma alternativa para se chegar a tais objetivos.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 67).

Educadores e comunicólogos comungam do mesmo questionamento quanto às formas de garantir a elevação da qualidade educativa da sua programação televisiva, e mais, como usá-la criticamente em benefício da Educação. É possível utilizar as possibilidades pedagógicas dos recursos da TV na sala de aula e até fora dela. É necessário que se entendam, todos, o papel da TV numa sociedade democrática. Outra necessidade que urge é o domínio técnico necessário. É ponto pacífico a discussão acerca da função e do potencial educativo da televisão na construção de uma sociedade que não se limite a apenas poder dizer o que se pensa, *mas e, principalmente*, produza e transmita conhecimentos. É chegado o tempo de os telespectadores se apropriarem de mecanismos para regular a Comunicação com fins educativos.

Se falta participação da sociedade na televisão é hora de levar a TV a apresentar programas mais participativos e que representem os diferentes grupos sociais, proporcionando educação através dos meios de comunicação com pluralidade e mais representatividade social.

A comunicação social nas sociedades contemporâneas tem um papel definido. Ela é coformadora dos espaços públicos mais decisivos para o exercício da cidadania e conseqüente prática da democracia. É um importante instrumento de educação e hoje chega a ocupar espaços semelhantes aos da família, da escola, das religiões, não só cívica e política, mas também formal, com sua conseqüente função de determinar valores na sociedade. É um importante instrumento de formação cultural, não apenas a partir das funções descritas acima, mas também por sua capacidade de promover entretenimento e lazer - necessários ao pleno funcionamento da vida social.

A comunicação social também é um importante instrumento de difusão de informações que resulta em um processo educativo social. Inevitável remeter-se ao pensamento de Freire (1987) que vincula a verdadeira comunicação à efetivação da educação. A comunicação é importante instrumento na formação do caráter nacional, tanto no aspecto político, de soberania enquanto Nação, e da sociedade de um modo geral. A comunicação social também é responsável pela preservação e afirmação de valores educacionais, culturais, a começar pela defesa da língua e suas manifestações literárias, além da preservação, afirmação e promoção da expressão artística. A comunicação social é, ainda, importante instrumento de integração e afirmação da cultura como forma de projeção autônoma de nosso poder. Como diz Freire, “comunicação é interação cultural, é diálogo, enquanto a extensão é monólogo, invasão cultural (1987, p. 59).

Tem-se que compreender e debater o Capítulo da Comunicação Social da Constituição Federal, e propor eventuais revisões e novas proposições que aprimorem os marcos fundadores do sistema brasileiro de comunicação social, em especial no que diz respeito à programação dos meios de comunicação; a relação entre meios de comunicação, crianças e adolescentes; à desconcentração da propriedade dos meios de comunicação e à descentralização da produção; à diferenciação e à regulamentação dos sistemas estatal, público e privado de comunicação, como forma de dar pluralidade democrática à propriedade dos meios de comunicação; ao controle social de meios de comunicação brasileiros; ao modo de regulação desses meios, bem como à participação ampla da sociedade em todos os processos e procedimentos regulatórios.

Essas mudanças levam conseqüentemente à participação da sociedade nos processos de produção da comunicação que é um mecanismo para efetivação do Direito Humano à Comunicação como parte da estratégia para o Desenvolvimento Social. Para a professora Marilena Chauí, que, em meados de 2005, redigiu uma carta aberta à população para justificar seu silenciamento diante da mídia:

a liberdade não é uma escolha entre vários possíveis, mas a fortaleza do ânimo para não ser determinado por forças externas e a potência interior para determinar-se a si mesmo. A liberdade, recusa da heteronomia, é autonomia [...] e essa apenas se conquista no

fazer, com condições iguais de acesso e oportunidade (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2005, informação eletrônica).³⁸

E é esse fazer que pode responder às inquietações citadas na introdução deste texto que afligem comunicadores e educadores, que buscam, por meio da comunicação social, contribuir para a construção da sociedade com mais justiça, mais igualdade, por meio do diálogo, participação, liberdade, como algo intimamente ligado à Educação. Por meio da Educação, é possível acreditar na transformação social, a partir da participação ativa dos sujeitos sociais críticos e atuantes, protagonistas. A educação dialógica, proposta por Freire, é uma alternativa para alcançar tais objetivos. Ele incentiva os que assim também acreditam a perseguir tais ideais.

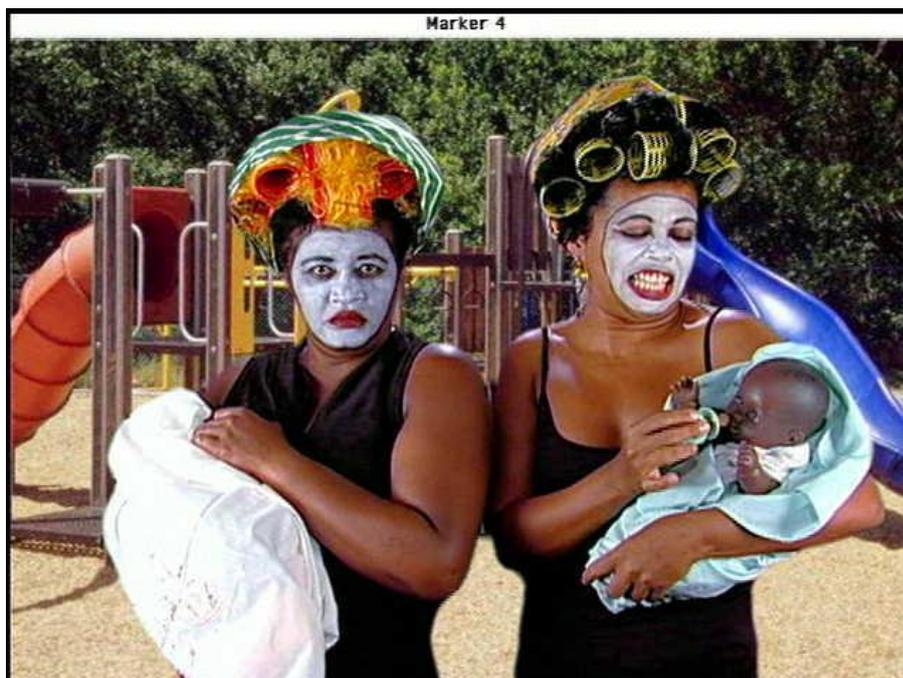
Com este projeto de pesquisa, abre-se espaço para reflexão de que é perfeitamente possível que a TV favoreça a Educação para os Direitos Humanos. Com isso, contribui-se para diminuir a distância entre o que se fez e o que se faz, como propunha o pensamento de Paulo Freire. Deseja-se ainda fazer uma autocrítica lúcida do papel social da televisão, sobretudo no que se refere à Educação de um modo geral e em específico aos Direitos Humanos. Com isso, comunicadores e educadores, educomunicadores terão uma contribuição para pensar as práticas didáticas seja em sala de aula ou na sala de estar diante da TV, educadora, educomunicadora que é. Não se pretende, com isso, a crítica infundada, nem fazer um produto acabado, mas, propor um debate, um diálogo, uma troca, em benefício da participação social, do desenvolvimento social, em prol dos indivíduos que desejam não ser apenas consumidores, mas, produtores de educomunicação.

³⁸ A carta, endereçada aos alunos da USP, está publicada na íntegra no site do Observatório da Imprensa, disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=347ASP012>. Acesso em 18 de dezembro de 2006.

ANEXO



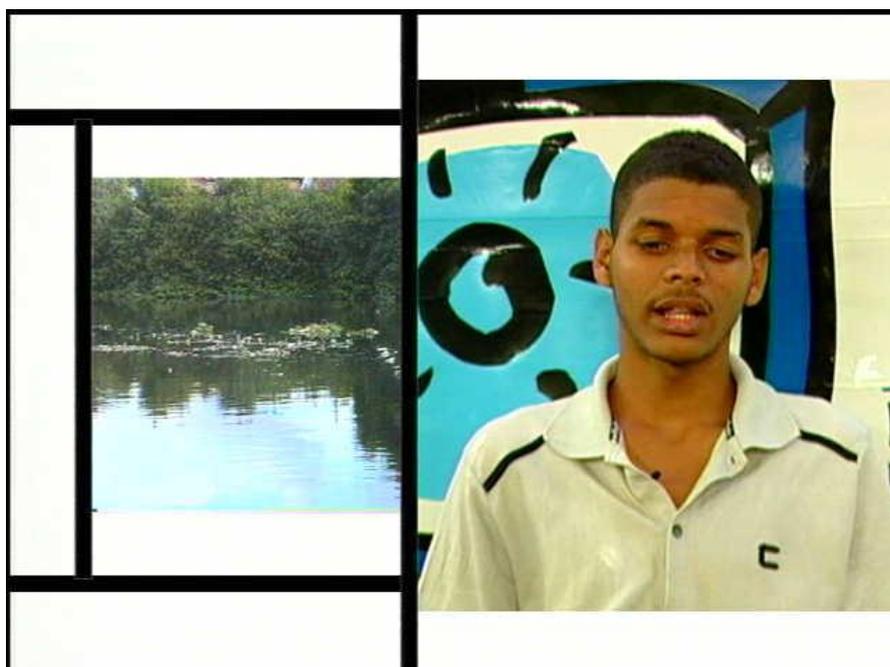
ENTREVISTA COM LEONARDO BOFF



QUADRO "LOUCAS POR DIREITOS"



ENTREVISTA COM JULIO JACOBO – UNESCO



DOCUMENTA, JOVEM!



MATÉRIA COM AACD



MATÉRIA COM JOVENS COMUNICADORES

PAUTA/ENTREVISTADOS/ MÊS DE AGOSTO 19.07.2005

Silvinha, aí estão os entrevistados de hoje. Olha, confirmei com todos hj pela manhã e pedi para que chegassem 15 minutinhos antes pra conversar contigo.

ENTREVISTADOS:

14:30HS – IVAN MORAES FILHO – JORNALISTA.

FONE: 9609 4093

TRABALHA NO CENTRO LUÍS FREIRE. É RESPONSÁVEL PELO BLOG OMBUSDS-PE ONDE MONITORA O TRABALHO DA IMPRENSA EM PERNAMBUCO.// NELE, MOSTRA A COBERTURA QUE OS VEÍCULOS DÃO AOS ASSUNTOS DO DIA A DIA MOSTRANDO QUE ÀS VEZES A VERDADE NÃO VEM A TONA, UNS VEÍCULOS SÃO TENDENCIOSOS.// PODE FALAR SOBRE A DEMISSÃO DE UM JORNALISTA, CÍCERO BELMAR, POR CAUSA DE UMA MATÉRIA PUBLICA NO JC.// PODE FALAR SOBRE O EPISÓDIO ENVOLVENDO O ASSASSINATO DE DOIS INDIOS TRUKÁ POR POLICIAIS EM QUE A IMPRENSA NÃO CORREU ATRÁS DA VERDADE.//

15:30HS – JORDANA SEIXAS – PSICÓLOGA DO GRUPO GTP+

FONE - 9934 9596.//

DESENVOLVE TRABALHO COM PACIENTES SOROPOSITIVOS. DESENVOLVE UM PROJETO DE INTERCÂMBIO COM A FRANÇA.// PODEMOS FLAR TAMBÉM SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DAS SOCIEDADE, COMO A MÍDIA TRATA OS SOROPOSITIVOS, MERCADO DE TRABALHO, ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA DOENÇA E COMO A SOCIEDADE DEVE ENCARAR OS PACIENTES.//

16:00HS – JOBA ALVES – DO SETOR DE DIREITOS HUMANOS DA DIREÇÃO ESTADUAL DO MST.

FONE: 9913 0016

VAI FALAR SOBRE A LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA NO CAMPO.// PODEMOS FALAR DA CONJUNTURA NACIONAL: COMO FICOU O MST DEPOIS QUE UM GOVERNO DE ESQUERDA ASSUMIU? AQUI NO ESTADO, QUAL É A DIFICULDADE? PORQUE AINDA HÁ TANTA VIOLÊNCIA NO CAMPO? PORQUE O CUMPRIMENTO DE MANDADOS DE REINTEGRAÇÃO SÃO TÃO TENSOS? O QUE O MST FAZ PRA EVITAR O CONFRONTO?

16:30HS – JANE ANDRADE – UNICEF

FONE: 9262 6488

VAI FALAR SOBRE A INFÂNCIA.A IMPORTÂNCIA DOS OS PRIMEIROS ANOS.// PORQUE A ESCOLA E A LIMENTAÇÃO SÃO IMPORTANTES. ELA TEM UM LIVRO SOBRE A O MUNICÍPIO E A CRIANÇA QUE PODE SER EXPLORADO MOSTRAR O QUE O LIVRO TRAZ.// TAMBÉM PODEMOS FALAR SOBRE OS 15 ANOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A INFÂNCIA: QUE AVANÇOS, QUAL O BALANÇO DAS CONQUISTAS?

PAUTA DA ENTREVISTA BEGÔNIA
ASSUNTO: IMAGEM DA MULHER NA PUBLICIDADE

Entidades que integram o Fórum de Mulheres de Pernambuco estão se articulando para tentar barrar judicialmente a exploração da imagem da mulher nas propagandas das cervejarias. Uma denúncia já foi formalizada no Ministério Público federal aqui em Pernambuco, solicitando o ajustamento de conduta das campanhas publicitárias onde foi entregue um cd com várias imagens, fotos e campanhas que estão sendo veiculadas. Os argumentos da ação foram de machismo e preconceito.

Mas no despacho, o promotor da cidadania não acatou as denúncias sob alegação de que quem era realmente lesado era o homem, o consumidor de cervejas que, pensavam estar comprando a cerveja e a mulher e, no entanto só estava comprando a cerveja.

As mulheres estão preparando, ou prepararam uma carta de repúdio porque ele não entendeu o sentido da denúncia e errou o foco.

Além das cervejarias a imagem da mulher também é explorada de maneira equivocada nas comerciais de sandálias (melissa) e de margarina.

Bruno, eis um breve resumo da bronca da mulherada que vai dar margem a tua entrevista. É bom vc conversar dois minutinhos antes com Begônia, antes da entrevista. E começar dizendo que as entidades não estão nada satisfeitas com a exploração da imagem da mulher em alguns comerciais.

PAUTA / MATÉRIA QUEIMADURAS 26.07.2005

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA A REPORTAGEM:

VAMOS FAZER TIPO UM DOCUMENTÁRIO.// DIEGO PODE FAZER PERGUNTAS QUE PODEM APARECER NA EDIÇÃO.// NA PARTE DE LUISA, QUE SERÁ A ABERTURA DA REPORTAGEM, BOTA ELA MESMA DIZENDO QUE AS CRIANÇAS ESTÃO EXPOSTAS AO RISCO DAS QUEIMADURAS EM CASA NÃO SOMENTE NO PERÍODO JUNINO MAS DURANTE TODO O ANO E AÍ ELA EXPLICA QUAIS SÃO AS CIRCUNSTÂNCIAS QUE ESTÃO DETALHADAS NA PROPOSTA DA PAUTA: ALCOOL, FOGO A LENHA, ETC.// VAMOS FAZER ELA CITANDO AS CIRCUNSTÂNCIAS DO RISCO E O CINEGRAFISTA ACOMPANHANDO COM A CÂMERA PARA MOSTRAR OS CENÁRIOS QUE ELA VAI MOSTRAR ENQUANTO ELA EXPLICA.// VAI FICAR COMO SE A EXPLICAÇÃO DELA FOSSE O OFF.// DEPOIS DE MOSTRAR ISSO VAMOS PRO HOSPITAL DA RESTAURAÇÃO.// VAMOS FAZER UNS TAKES DA FACHADA DO HOSPITAL PRA SER O CORTE.// LÁ, A GENTE PODE UNIR COM UMA PERGUNTA DE DIEGO DIZENDO: ENTRE OS PACIENTES QUE CHEGAM A UNIDADE DE QUEIMADOS DO HR HÁ MUITAS CRIANÇAS? E AÍ O MÉDICO VAI RESPONDER.// NESSA RESPOSTA ELE PODE TÁ PARADO MAS IMEDIATAMENTE VOCÊS PODEM COMEÇAR A ANDAR ENTRANDO NA UNIDADE E ELE DANDO MAIS INFORMAÇÕES.// ESSE PAPO COM ELE PODE SER COBERTO POR IMAGENS DE QUEIMADURAS DOS PACIENTES.// PRECISAMOS TER CUIDADO PARA NÃO EXPOR AS CRIANÇAS.// VAMOS MOSTRAR DETALHES DA QUEIMADURAS, MÃOS, BRAÇOS, ETC.// E VAMOS TAMBÉM CONVERSAR COM AS MÃES PARA ELAS CONTAREM COMO FOI.// NÃO ESQUEÇA DE PEGAR NOME, SOBRENOME E PROFISSÃO DE TODO MUNDO COM QUEM CONVERSAR.// DIEGO, PENSE NUM ROTEIRO DE PERGUNTAS PRA LUISA, PRO MÉDICO, PRAS MÃES.// LEMBRE-SE QUE NÃO HAVERÁ OFF E AÍ TODO MUNDO VAI TER QUE SER CONTADOR DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA.// É UM DESAFIO, UM MODELO NOVO DE FAZER MATÉRIAS.// PROCURE COLOCAR TODO SEU PROFISSIONALISMO E CRIATIVIDADE PRA FORA.// VAMOS CREDITAR: REPORTAGEM: DIEGO GOUVEIA.//

PROPOSTA DA MATÉRIA:

QUEM PENSA QUE É SOMENTE NO PERÍODO JUNINO QUE AS CRIANÇAS ESTÃO EXPOSTAS ÀS QUEIMADURAS ESTÁ ENGANADO.// QUEIMADURAS COM LÍQUIDOS QUENTES COMO ÁGUA OU LEITE FERVENTE; INFLAMÁVEIS, PRINCIPALMENTE ÁLCOOL; CHOQUES ELÉTRICOS, INCÊNDIOS, FOGOS DE ARTIFÍCIOS E FOGÃO A LENHA.// ESTES E OUTROS FATORES REPRESENTAM UM RISCO À SEGURANÇA DAS CRIANÇAS INDENPENDENTE DA ÉPOCA DO ANO.// NA NOSSA MATÉRIA VAMOS MOSTRAR OS CUIDADOS QUE OS PAIS E RESPOSÁVEIS POR CRIANÇAS DEVEM TER NO DIA A DIA.// NOSSO PONTO DE PARTIDA É O TRABALHO DESENVOLVIDO PELA ONG CRIANÇA SEGURA QUE ATUA NESSA ÁREA.// PARA JUSTIFICAR NOSSA PREOCUPAÇÃO VAMOS TAMBÉM ATÉ A UNIDADE DE TRATAMENTO DE QUEIMADOS DO HOSPITAL DA RESTAURAÇÃO MOSTRAR OS NÚMEROS DE CASOS E INFORMAR O QUE SE DEVE FAZER QUANDO A QUEIMADURA JÁ ACONTECEU.// TAMBÉM

VALE MOSTRAR O QUE NUNCA DEVE SER FEITO EM CASO DE QUEIMADURAS COMO COLOCAR MANTEIGA OU PASTA DE DENTE.//

INFORMAÇÕES SOBRE QUEIMADURAS:

DE ACORDO COM ESTATÍSTICAS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE, A PRIMEIRA CAUSA DE MORTES, ENTRE OS ACIDENTES, NA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE, SÃO AS QUEIMADURAS. // A CADA ANO, CERCA DE 30 CRIANÇAS MORREM QUEIMADAS NA RMR.// ESSE DADO É ALARMANTE, AINDA MAIS QUANDO COMPARAMOS COM OS NÚMEROS NACIONAIS E DE CIDADES COMO SÃO PAULO E CURITIBA, ONDE ESSA LESÃO SÓ É RELEVANTE EM RELAÇÃO À MORBIDADE. SEWGUNDO LUISA BATISTA COORDENADORA DA ONG CRIANÇA SEGURA// DE ACORDO COM O CHEFE DO CENTRO DE TRATAMENTO DE QUEIMADOS DO HR, DR. MARCOS BARRETO, EM 2004 QUASE 800 CRIANÇAS SE INTERNARAM POR ESTA CAUSA, REPRESENTANDO MAIS DE 50% DOS INTERNAMENTOS EM TODAS AS FAIXAS ETÁRIAS.// O ÍNDICE DE MORTALIDADE PÓS-INTERNAMENTO É EM MÉDIA 2%.// **NA MAIORIA DAS VEZES ESSAS CRIANÇAS MORREM NO LOCAL DO ACIDENTE.//**

ROTEIRO:

MARCADO NA QUARTA-FEIRA 27.07.05 - LUISA VAI PEGAR O CINEGRAFISTA NA AESO ÀS 07:30HS E VAI PRO CRIANÇA SEGURA ONDE SE ENCONTRA COM DIEGO.// DEPOIS OS LEVA PARA O HR E DEPOIS LEVA OS MENINOS PRA A AESO DE VOLTA E BRUNO ATÉ A FOLHA.//

ÀS 08HS NA ONG CRIANÇA SEGURA.// VAMOS MOSTRAR NOS CENÁRIOS, FOLDERS E CARTAZES IMAGENS DAS CIRCUNSTÂNCIAS ONDE A CRIANÇA FICA EM RISCO DE SE QUEIMAR.// PARA CHEGAR: ILHA DO LEITE, EDIFÍCIO DANZA LUZ VENTER ENTRE O POSTO PETROMEGA E O SKILOS. 6º ANDAR SL 603

ÀS 10HS NO HR VAMOS CONVERSAR COM O CHEFE DA UNIDADE DE QUEIMADOS, MARCOS BARRETO, PARA MOSTRAR Nº DE CASOS E CONVERSAR COM AS MÃES DE CRIANÇAS QUE SE QUEIMARAM PARA ELAS CONTAREM COMO FOI.//

VAMOS NOS DIRIGIR À PORTARIA SOCIAL, O DR MARCOS BARRETO JÁ ESTÁ À NOSSA ESPERA, SE HOVER DIFICULDADE VAMOS LIGAR PRA FRANCI.//

CONTATOS:

LUISA BATISTA – 9292 1901 / 3223-0598

MARCOS BARRETO - 9976 5384 / 3421 5426

FRANCI – ASCOM DO HR – 9907 5514

SCRITP TV SOLIDÁRIA

TV Solidária - Sábado 29 de outubro de 2005

TÉC: VINHETA ABERTURA TV SOLIDÁRIA

LOC: BOA TARDE. // ESTÁ ENTRANDO NO AR O TV SOLIDÁRIA.// O ÚNICO PROGRAMA DA TELEVISÃO PENAMBUCANA QUE TEM O CONTEÚDO BASEADO NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS.// NOS PRÓXIMOS 30 MINUTOS VOCÊ VAI CONHECER MAIS SOBRE SEUS DIREITOS.// NOSSAS MATÉRIAS E ENTREVISTAS FALAM SOBRE SAÚDE, EDUCAÇÃO, TRABALHO, TRANSPORTE, MORADIA...// O QUE QUEREMOS É SENSIBILIZAR A SOCIEDADE PARA QUE VOCÊ CONHEÇA E APRENDA A EXIGIR SEUS DIREITOS GARANTIDOS POR LEI.//

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: NO PROGRAMA DE HOJE.....//

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: AS ENTIDADES QUE INTEGRAM O FÓRUM DE MULHERES DE PERNAMBUCO NÃO ESTÃO NADA SATISFEITAS COM A EXPOSIÇÃO FEMININAS NA PUBLICIDADE.//

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: O CENTRO POPULAR ARTICULADO DE RECICLAGEM, CEPARE, ESTÁ LEVANDO GERAÇÃO DE RENDA PARA CATADORES.//

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: O QUADRO EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS DE HOJE VAI AJUDAR VOCÊ A ENTENDER MAIS SOBRE A LEGISLAÇÃO QUE TE GARANTE DIREITOS.//

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: NO QUADRO LOUCAS DE PEDRA LILÁS O DIREITO À SAÚDE.//

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: DICAS DE CURSOS, CONCURSOS E SERVIÇOS ? VOCÊ ENCONTR AQUI NO TV SOLIDÁRIA.//

TÉC: VINHETA AGENDA SOLIDÁRIA

TÉC: VINHETA ENTREVISTA

TÉC: ENTREVISTA EDITADA

LOC: NO PRÓXIMO BLOCO VOCÊ ACOMPANHA A EXPERIÊNCIA DO CEPARA NA RECICLAGEM DE MATERIAIS.//

TÉC: VINHETA ESTAMOS APRESENTANDO

TÉC: SOLTA VÍDEO INSTITUCIONAL

TÉC: VINHETA VOLTAMOS A APRESENTAR

TÉC: VINHETA AGENDA

TÉC: MATÉRIA EDITADA

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: JOVENS DESCOBRIRAM QUE PODEM TRANSFORMAR A REALIDADE UTILIZANDO OBJETOS QUE NÃO SERVEM MAIS.// A RECICLAGEM TROUXE UMA ESPERANÇA DE DIAS MELHORES PARA ELES.//

TÉC: MATÉRIA EDITADA

TÉC: PISCA VINHETA

LOC: O TV SOLIDÁRIA FOI ÀS RUAS PARA PERGUNTAR ÀS PESSOAS A OPINIÃO DELAS SOBRE TEMAS DISCUTIDOS DURANTE A SEMANA.//

TÉC: VINHETA/QUADRO UM MUNDO MUITAS VOZES

LOC: NO PRÓXIMO BLOCO: A SAÚDE DA MULHER NO QUADRO LOUCAS POR DIREITOS.//

TÉC: VINHETA ESTAMOS APRESENTANDO

TÉC: SOLTA VÍDEO INSTITUCIONAL CRIANÇA SEGURA

TÉC: VINHETA VOLTAMOS A APRESENTAR

TÉC: VINHETA AGENDA SOLIDÁRIA

LOC: ACOMPANHE AGORA O TEMA DE HOJE NO QUADRO EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS.//

TÉC: VINHETA QUADRO / EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS

TÉC: VINHETA/QUADRO LOUCAS POR DIREITOS

LOC: E POR HOJE É SÓ.// O TV SOLIDÁRIA SE DESPEDE DESEJANDO A VOCÊ UMA ÓTIMA SEMANA.// NO PRÓXIMO SÁBADO NÃO ESQUEÇA.// EU TE ESPERO PARA CONVERSARMOS SOBRE DIREITOS HUMANOS EM MAIS UM TV SOLIDÁRIA, A PARTIR DAS DUAS DA TARDE.//

TÉC: VINHETA CHAMADA DO PROGRAMA GRAVADA POR MÁRIO

TÉC: FICHA TÉCNICA

ATT BRUNO: CABEÇA PARA ESTA ENTREVISTA/ + PERGUNTAS:

ENTIDADES QUE INTEGRAM O FÓRUM DE MULHERES DE PERNAMBUCO ESTÃO SE ARTICULANDO PARA TENTAR BARRAR JUDICIALMENTE A FORMA COMO A IMAGEM FEMININA ESTÁ SENDO EXPLORADA NA PUBLICIDADE.// PARA FALAR MAIS SOBRE ESTE ASSUNTO, RECEBEMOS AQUI NO TV SOLIDÁRIA BEGÔNIA IBARRA, DO FÓRUM DE MULHERES DE PERNAMBUCO.// BEGÔNIA, BOA TARDE, OBRIGADA PELA SUA PRESENÇA AQUI COM A GENTE, QUAIS SÃO AS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS QUE MAIS DETURPAM A MULHER.//

* QUAL É A BASE JURÍDICA, LEGAL PRA INICIATIVA DO FÓRUM DE MULHERES?

* COMO VOCÊS ESTÃO PROCURANDO JUDICIALMENTE REPARAR O QUE AS CAMPANHAS TÊM FEITO? VOCÊS ACIONARAM O MINISTÉRIO PÚBLICO?

* E COMO O MINISTÉRIO SE POSICIONOU?

* E AGORA, O QUE SE PRETENDE FAZER PRA REVERTER ESSE QUADRO?

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. **Monografia no curso de administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **As linguagens da comunicação**. São Paulo: Senac, 2000.

_____. Novas tecnologias, novas sensibilidades. **Revista Comunicação & Educação**. n. 18. São Paulo: Segmento, 2000. p. 7-14.

BARBOSA Bia; MODÉ, Giovanna (Ed.). **A Sociedade ocupa a TV: o caso Direitos de Resposta e o controle público da mídia**. - São Paulo: Interozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, Rodrigues Carlos. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. São Paulo: UNESP Editora, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

CARMONA, Beth. **O Desafio da TV Pública: uma reflexão sobre sustentabilidade e qualidade**. Rio de Janeiro: Editora Mec, 2003.

CARVALHO, Mariana Martins de. **Ambiguidade no princípio da complementaridade entre sistemas de radiodifusão na Constituição Federal: inoperância regulatória, crise do Estado e domínio privado**. 2009. 205 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CARVALHO, Mariana Martins de. **Políticas de comunicação no Brasil: na contramão do interesse público.** Uma análise da TV Universitária do Recife. Recife, 2005, mimeo.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Alcino. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COMPARATO, Fábio. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2001, 228 p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERN, E. F. **Advanced focus group research.** California: Thousand Oaks, 2001.

FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (Diálogos).** vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOMES, Raimunda Aline Lucena. **A Comunicação como direito humano: Um Conceito em Construção.** 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação, Centro de Artes e Comunicação, UFPE, Recife, 2007.

GROS ESPIELL, Hector. **Los derechos económicos, sociales y culturales em el sistema interamericano.** San José, 1986, p.16-17

GUARESCHI, P. **RBS e eleições**: Meditações sobre 27 de outubro de 2002. Centro de Mídia Independente Brasil, 07 nov. 2002. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/front.php3?article_id=41287&group=webcast>. Acesso em 28 dez. 2009.

GUTIERREZ, F. **Linguagem Total**. Uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e democracia**. Entre faticidades e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v.II.

HUERGO, J. **La popularización de la Ciencia y la tecnología**. Interpelaciones desde la Comunicación. RED-POP - Cono Sur. La Plata: 2001. Disponível em: <<http://www.redpop.org/publicaciones/mainlapopularizacion.html>> Acesso em: 27 maio 2003.

HUSBAND, Charles. Differentiated Citizenship and the Multi Ethnic Public Sphere. **Journal of International Communication**, Vol. 5, No. 1&2, 134-148. 1998.

LIMA Jr., Jayme Benvenuto. **Os direitos econômicos, sociais e culturais**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001, p. 122-123.

LIMA, V. A. de. **Mídia**. Teoria e Política. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001

MARTÍN-BARBERO, J. M. Cidade Virtual: Novos Cenários da Comunicação. **Revista Comunicação & Educação** n 11. São Paulo: Moderna, 1998, p.53-67.

MORAN, J. M. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

_____. **Mudanças na Comunicação Pessoal**. São Paulo: Paulinas, 1998, p. 10-16.

MOREIRA, E. **Análise de Conteúdo**: duas perspectivas metodológicas para interpretação de variáveis qualitativas e quantitativas. http://www.funesc.com.br/engenh2/textos/ecul_x02.htm em 02/01/11.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

O'SULLIVAN, T.; HARTLEY, J. ; SAUNDERS, D.; MONTGOMERY, M.; FISKE, J. **Conceitos-chave em Estudos de Comunicação e Cultura**. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

Orlandi, E. P. **Análise de discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

OROZCO, Guillermo. Televidencia, perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva. **Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales** 6, México: Universidad Iberoamericana, 1994.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos**. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: EDUSP, 1999.

QUIRINO, Célia Galvão; MONTES, Maria Lúcia. **Constituições brasileiras e cidadania**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Ismar de O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Educação e Arte**. Brasília: UNB, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar., 1999.

_____. **A Educomunicação e suas áreas de intervenção**. Educom/TV, tópico 1, ECA/USP, 2002c. Disponível mediante senha em: [<http://www.educomtv.see.inf.br/>]. Acesso em 3 nov. 2003.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n.23, p.16-25, jan./abr., 2002a.

_____. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In: BACCEGA, M. A. (Org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002b.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. São Paulo: Summus Editorial, 2004.

TEIXEIRA, Cristina. **TV Universitária, o que é e para que serve?** Projeto de Pesquisa Pibic. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

UNESCO. **Um mundo e muitas vozes: comunicação e informação na nossa época**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. 2(1), 1-15, 2001.