

EDUCOMUNICAÇÃO POPULAR E PERIFÉRICA E O RECONHECIMENTO DAS PERIFERIAS

[ARTIGO]

Juliana Salles de Souza

Universidade de São Paulo

Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

Em ambientes de educação não-formal nas periferias urbanas latino-americanas, iniciativas de educomunicação têm sido realizadas por coletivos de comunicação, em especial a partir da década de 2010. Nesse contexto, emerge a questão: como esse tipo de educomunicação contribui para o reconhecimento dos territórios periféricos? Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é analisar ações de coletivos de comunicação que visam ao reconhecimento institucional, social, político e cultural de tais territórios. A investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso comparativo entre processos educacionais em coletivos de comunicação nas cidades de São Paulo (Brasil) e Medellín (Colômbia).

Palavras-chave: Comunicação. Educação popular. Educomunicação. Periferia. Território.

In spaces of non-formal education in the Latin American urban peripheries, educommunication initiatives have been carried out by communication collectives, specially from the 2010s. This context gives rise to the question: how does this type of educommunication contributes to recognizing peripheral territories? Thus, the general aim of this work is to analyze actions of communication collectives that aim to at the institutional, social, political, and cultural recognition of such territories. The investigation was carried out with a comparative case study between educational processes in communication collectives in the municipalities of São Paulo (Brazil) and Medellín (Colombia).

Keywords: Communication. Popular education. Educommunication. Periphery. Territory.

En entornos de educación no formal en las periferias urbanas latinoamericanas se han llevado a cabo iniciativas de educomunicación por parte de colectivos de comunicación, especialmente desde la década de 2010. En este contexto, se plantea el siguiente interrogante: ¿de qué manera contribuye este tipo de educomunicación al reconocimiento de los territorios periféricos? Así, el objetivo general de este trabajo es analizar acciones de los colectivos de comunicación con vistas al reconocimiento institucional, social, político y cultural de dichos territorios. Esta investigación realizó un estudio de caso comparativo entre procesos educativos en colectivos de comunicación de las ciudades de São Paulo (Brasil) y Medellín (Colombia).

Palabras clave: Comunicación. Educación popular. Educomunicación. Periferia. Territorio.

(Edu)comunicar nas periferias urbanas

Nas periferias urbanas de diversos países da América Latina, com destaque nas duas primeiras décadas do século XXI, grupos compostos por jovens – com passagem ou não pelos bancos universitários – começaram a contar fatos de seu cotidiano por meio de palavras, fotografias, vídeos, áudios, memes e outras linguagens. Entre os assuntos abordados, observa-se um denominador comum, a luta pela garantia de direitos humanos: direito à saúde, à educação, à cidade, à moradia, à renda, à vida digna, à comunicação e à vida. Como bandeira, os discursos desses jovens trazem à tona a necessidade da democratização da comunicação, em especial em países nos quais a concentração da propriedade da mídia é muito alta, como Argentina, Brasil, Colômbia, México e Peru (MOM-RSF, 2019). Inspirados pelas experiências de rádios comunitárias e responsáveis por utilizar redes sociais digitais para divulgar discursos ligados às territorialidades, esses grupos são conhecidos como coletivos de comunicação:

Em meio às contradições de uma civilização engendrada pela ação direta do capital, as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) passam por um processo de ressignificação: a intencionalidade do processo tecnológico nesse âmbito era tornar-se um mecanismo de comunicação alternativa aos meios tradicionais no contexto da Guerra Fria. Após o fim da bipolarização mundial, as NTICs foram incorporadas ao *modus operandi* da globalização do capital. A apropriação das NTICs por coletivos de comunicação é um

exemplo de ressignificação e de contradição desse processo. A concretização da globalização como possibilidade decorre da insatisfação de sujeitos com a desumanização do ser humano no contexto da ação direta do capital. A partir de tal princípio impulsionador, Oliveira identifica três características dos novos protagonismos midiático-jornalístico-culturais: elementos da tradição, formas próprias de organização e compartilhamento de saberes (SOUZA, 2019, p. 115-116).

Caracterizados pela organização e trabalho com tendência à horizontalidade, os coletivos comunicacionais periféricos são classificados teoricamente como novos protagonismos midiático-jornalístico-culturais, marcados também pela produção sobre, para e a partir das periferias, pelo estabelecimento de narrativas a partir delas e pelo compartilhamento de vivências associado a descobertas dentro dos próprios territórios. Ademais, ocorre a ressignificação territorial a fim de mostrar que, pela presença de articulações com outros atores sociais no âmbito das glocalidades¹, é possível evidenciar as potências periféricas, por vezes invisibilizadas no discurso midiático hegemônico, além da busca pela cidadania comunicativa (Ibidem, p. 118). De acordo com Gladys Acosta Valencia (2016, p. 110, tradução nossa):

Os coletivos de comunicação operam como sujeito coletivo que, por um lado,

1 O neologismo “glocalidade” será utilizado neste artigo para representar a união entre os termos global e local. O acréscimo do sufixo “-dade” designa “estado de”. Desse modo, “glocalidade” é uma expressão que pode ser entendida como estado de união entre local e global.

atualiza práticas, fundamentadas na apropriação e na gestão de meios alternativos, cidadãos ou comunitários; por outro lado, é um sujeito – projeto que potencializa (a partir de processos de formação e da promoção de modos de relacionamento) a constituição de subjetividades individuais.

Enquanto **sujeitas e sujeitos periféricos** (D'ANDREA, 2020), integrantes de coletivos de comunicação são pessoas que reconhecem o assujeitamento das opressões sistêmicas mas têm orgulho de pertencer e habitar as periferias, por reconhecerem as potências presentes nelas. Por conseguinte, sujeitas e sujeitos periféricos buscam agir politicamente nos territórios que ocupam e, nesse contexto, uma de suas estratégias é a atuação comunicacional, que trata-se de praticar ações a partir do conhecimento que se detém (D'ANDREA, 2013). Aliás, a organização em coletivos é uma das várias características identificadas nesses indivíduos, que também buscam sistematizar a própria história ao deixar a posição de objeto de estudo para a de sujeito de conhecimento, sair da situação de estigma para o orgulho, debater e agir a respeito das opressões raciais e de gênero, defender o direito à diferença, abordar a consciência ecológica e os direitos LGBTQIA+, além de trazer conceitos como periferia, periférica, periférico e favela como posicionamento político-territorial (D'ANDREA, 2020).

Para concretizar o agir político nas periferias, uma das estratégias utilizadas por sujeitas e sujeitos periféricos é o direcionamento para a informação e formação de pessoas que habitam esses territórios. No âmbito da comunicação, essa preocupação também se faz presente entre os

coletivos, e é por isso que surgem os processos educacionais realizados pelos grupos de jovens focados em conhecer e comunicar direitos humanos, bem como apresentar aos educandos os territórios periféricos e suas potencialidades. A educação – palavra que começou a ser usada pela UNESCO na década de 1980 – trata-se de iniciativas multimetodológicas, que percorrem os territórios, ocupam espaços públicos, promovem debates, realizam investigações participativas focadas nas periferias, bem como organizam oficinas de escrita de texto, produção audiovisual, entre outras expressões.

Pode-se considerar também que esses processos educacionais concretizam a perspectiva de denúncia (de violações de direitos, nesse contexto) e anúncio (das potencialidades dos territórios periféricos) explanadas por Paulo Freire (2000). Ao abordar esses temas, busca-se, em última instância, a formação de novas(os) sujeitas e sujeitos periféricos. Esse fenômeno foi descrito de forma detalhada na dissertação *Entre quebradas e comunas: educação popular e periférica em São Paulo e Medellín* (SOUZA, 2019), da autora deste artigo. As análises apresentadas nesse texto fazem parte da pesquisa realizada durante seu mestrado, sistematizadas de forma completa.

Neste trabalho, a educação é abordada a partir de uma perspectiva ressemantizada em território latino-americano, em especial pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP). Tal ressignificação corresponde a uma visão da comunicação como direito universal baseada na educação popular freireana, além das práticas e escritos de

Mário Kaplún. São princípios educomunicativos a serem destacados nesse âmbito de diálogo permanente e continuado, a interatividade, a produção participativa de conteúdos, a transversalidade, o compromisso com a proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular, da democratização e do direito à comunicação, além do compromisso com a não-discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana (SOARES, 2011). Ao se adicionar o nome “popular”², busca-se reafirmar a interligação entre essa reinvenção freireana e a educação popular precursionada pelo autor. Inclusive, pode-se considerar a expressão “educação popular em comunicação” como um conceito muito próximo da educomunicação popular. Entretanto, segundo Oscar Jara Holliday (2018; 2020), a educação popular não é homogênea, tampouco uniforme. Desse modo, incluiu-se o adjetivo “periférico” para demonstrar a interligação desses processos educacionais com os territórios abordados.

2 A utilização de mais um adjetivo ao lado do conceito de “popular” tem fundamentação nos Estudos Culturais Latino-americanos, com a localização das discussões teóricas sobre a reconfiguração do popular no âmbito da globalização trazidas por Nestor García-Canclini (1988). Nesse contexto, o autor defende que o popular pode ser subalterno ou alternativo como modelo o qual é caracterizado por práticas adaptativas aos contextos vivenciados e pela construção de resistências. Ainda nesse âmbito, Peruzzo (1998) destacou três correntes ligadas ao popular: o popular-alternativo (popular ligado à reprodução social, às práticas adaptativas e à possibilidade de construção de resistências), o popular-folclórico (mais vinculado a manifestações culturais tradicionais dos povos) e o popular-massivo (que pode, inclusive, ser vinculado a um caráter popularesco e sensacionalista quando se analisa a comunicação). Pode-se verificar que os coletivos de comunicação nas periferias e seus respectivos processos educomunicativos estão localizados em uma perspectiva do popular-alternativo.

De forma sintetizada, a educomunicação popular e periférica pode ser descrita como um processo ocorrido no âmbito de coletivos de comunicação que envolve sujeitos mediatizados por cotidianidades periféricas, em atividades de reflexão crítica que problematizam vivências, observações e investigações em tais espaços. Expressa por meio de textos, fotos, vídeos, memes e outros veículos, a educomunicação popular e periférica privilegia processos em comparação com os produtos e rejeita visões adultocêntricas ao entender, de forma prática, a inconclusão ontológica do ser humano, estabelecendo diálogos de saberes com diferentes atores sociais (SOUZA, 2019).

De que maneiras, então, a educomunicação popular e periférica contribui para o reconhecimento dos territórios periféricos? Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é verificar as ações de coletivos de comunicação que visam ao reconhecimento institucional, social, político e cultural dos territórios periféricos. São objetivos específicos caracterizar a educomunicação popular e periférica e descrever as metodologias que contribuem para as diferentes formas de reconhecimento e ressignificação das periferias. A pesquisa foi exploratória, com procedimento de investigação com fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo. O corpus de pesquisa foi composto pelos processos “Repórter da Quebrada” e “Você, Repórter da Periferia” (São Paulo) e “Escuela de Comunicación Comunitaria” e “Revelando Barrios” (Medellín).

Para abordar como os processos de educomunicação popular e periférica contribuem para o reconhecimento institucional, político, social e cultural dos territórios, este artigo apresentará as características

da educomunicação popular e periférica, as inter-relações que o conceito possui com perspectivas da educação popular e da decolonialidade e as metodologias de reconhecimento das periferias nos aspectos institucionais, políticos, sociais e culturais por meio dos exemplos dos estudos de caso.

Trajetos educacionais nas periferias: reinvenções de Paulo Freire

Observar, narrar e agir politicamente sobre as cotidianidades periféricas implica reconhecer e transformar os territórios em salas de aula. No contexto da educomunicação popular e periférica, educadores-educandos buscam formar **multiplicadores críticos**, definidos como educandos-educadores que participam de produções compartilhadas de saberes, marcadas por debates e reflexões sobre temas voltados à emancipação e ao enfrentamento de opressões. Em geral, esses diálogos ocorrem por meio de encontros entre educadores e educandos, mas também podem acontecer em coberturas jornalísticas de eventos e coletivas de imprensa com sujeitas e sujeitos periféricos que compartilham vivências de luta pela garantia de direitos humanos. Durante ou após essas conversações, por vezes, os educandos-educadores multiplicam esses debates, mas sem uma mera reprodução dos discursos com os quais tiveram contato: nessas situações, inclui-se, a cada multiplicação, visões críticas sobre o assunto abordado. Da mesma maneira, a partir da inconclusão ontológica do ser humano (FREIRE, 2019) – um permanente

processo de incompletude no tocante aos saberes e conhecimentos que impulsiona a busca permanente de ser mais, de se humanizar – os educadores-educandos também ampliam horizontes de saberes sobre os territórios nos quais habitam.

A formação de sujeitas e sujeitos periféricos por meio da educomunicação popular e periférica geralmente tem início no uso da palavra como práxis, ou seja, pronúncia do mundo a fim de modificá-lo (Ibidem). Presente nos debates e nos discursos comunicacionais formatados em linguagens diversas, o exercício da palavra-práxis também envolve outro neologismo verbal: sentipensar as periferias para, assim, narrá-la. A expressão “sentipensar”, que nas chaves freireanas implica um exercício de reflexão e observação crítica do cotidiano, tem origem na Colômbia, com os camponeses momposinos da Costa Atlântica do país, e foi popularizada por Orlando Fals Borda, que sistematizou a metodologia da investigação ação-participativa (IAP), segundo Jefferson Jaramillo Marín (2012). Em linhas gerais, sentipensar significa combinar razão e emoção, corpo e coração em todas as ações do sujeito (JAMARILLO MARÍN, 2012). Dentro da educomunicação popular e periférica, essa ação envolve percorrer diferentes pontos dos territórios, desvelar histórias, silenciamentos e formas de resistências. Sentipensar implica igualmente ouvir, perceber os movimentos e expressões dos(as) entrevistados(as), comparar documentos que englobam direitos variados e realidades que demonstram a não-garantia dessas práticas. Trata-se de uma atividade que ajuda a romper com estigmatizações: ao se conhecer diferentes faces de uma periferia, é possível mudar a visão que se tinha sobre aquele território. Entre os(as)

entrevistados(as) no processo de pesquisa da dissertação *Entre quebrada e comunas: educação popular e periférica em São Paulo e Medellín*, houve diversos relatos sobre o tema, entre eles:

[...] uma das coisas que o *Periferia em Movimento* fez muito foi mostrar lugares. Conhecer o Cedeca foi muito importante na minha trajetória porque nunca pensei que existisse um espaço que acolhesse as pessoas, principalmente adolescente, que está passando pela aquela fase de transição que é turbulenta, cheia de conflito [...] Acho que o mais marcante foi a entrevista Maria Vilani no Cedeca, foi um momento marcante, teve Maria Vilani, Bruno Cesar, Tati, muito marcante que eu ouvi coisas que eu nunca tinha ouvido antes. Eu acho que os momentos mais marcantes do *Periferia em Movimento* para mim era quando se falava do bairro porque eu tinha um contato com o bairro de forma muito negativa o Grajaú é uma periferia horrível, aqui é violento e quando eles falam que não aqui tem arte, aqui tem cultura, aqui é legal, vamos ficar aqui na praça, vamos para o centro cultural, vamos atravessar a balsa. Então todas as vezes que a gente falava da periferia da minha quebrada, eu me sentia feliz. Já não era mais a minha quebrada que eu escondia dos meus amigos que não eram da quebrada, era a quebrada que eu chego na roda de amigos e falo eu moro no Grajaú, esse bairro aqui é f.., é meu bairro (V., 2018 apud SOUZA, 2019, p. 376).

Ao sentipensar as periferias, inicia-se ou fortalece-se um processo de pertencimento aos territórios, que está presente também na linguagem, a exemplo do

protagonismo do pronome pessoal do caso reto “nós”. Para fomentar essas características, dentro de uma perspectiva freireana, os processos de sentipensar são privilegiados em comparação com os produtos comunicacionais (documentários, reportagens, fotografias, entre outros registros). Trata-se também de uma construção constante das cotidianidades, que envolve uma pedagogia crítica e decolonial³, com o protagonismo a partir das periferias, articulações e diálogo de saberes com atores sociais para potencializar processos de educação popular e periférica (a exemplo de escolas), incentivo à participação por meio de metodologias que potencializam a contribuição dos envolvidos, bem como o incentivo à curiosidade epistemológica⁴ de educadores e educandos e a rejeição às posturas adultocêntricas⁵

3 Em linhas gerais, uma pedagogia crítica e decolonial pode ser definida como “processo e prática sociopolítico produtivo e transformativo assentado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas do povo, vividas em um mundo regido pela estruturação colonial” (WALSH, 2010, p. 13-14, tradução nossa). Nesse contexto, essas pedagogias levam em consideração as resistências ao eurocentrismo, à geopolítica do conhecimento, bem como analisam histórias de povos oprimidos e fortalecem memórias e narrativas sob a perspectiva da América Latina.

4 A curiosidade epistemológica é uma categoria trabalhada por Paulo Freire em *A pedagogia da autonomia* (1996) e consiste em uma diferenciação da curiosidade ingênua ao propor um distanciamento com relação ao senso comum e a consequente transformação da reflexão crítica sobre as cotidianidades em uma ação cada vez mais rigorosa sobre o ponto de vista metódico.

5 “No âmbito da educação, pode-se considerar o adultocentrismo como a análise de fenômenos partir de olhares que assujeitam, em diferentes níveis, as opiniões e criações de crianças e adolescentes. Desse modo, a análise do adulto torna-se hierarquicamente superior às palavras de seres dessas faixas etárias. Nesse raciocínio, costuma-se afirmar que o jovem “ainda vai ser”. Ao se recusar o adultocentrismo, considera-se a criança e o adolescente como sujeitos

quando as iniciativas envolvem crianças e adolescentes como educandos. Além disso, os processos envolvem redes formadas por coletivos que buscam potencializar a formação de sujeitas e sujeitos periféricos.

Sentipensar, reconhecer, ressignificar

Em meio às metodologias sentipensantes da educomunicação popular e periférica, torna-se possível para educadores e educandos reconhecer as periferias como territórios de saberes. Nesse contexto, ocorrem diferentes mobilizações para romper com as estigmatizações desses territórios. Um dos exemplos dessas mobilizações vem da Agência Mural de Jornalismo das Periferias, integrante da Rede Jornalistas das Periferias, que reúne coletivos e grupos de São Paulo. Organizadores da iniciativa educamunicativa “Mural nas Escolas”, a equipe também é bastante focada na produção de conteúdos. Em um texto que trata sobre os dez princípios da cobertura jornalística das periferias, o grupo chama a atenção para o fato de que, por vezes, as mídias hegemônicas retratam os territórios periféricos como lugares de carência e ausência, sem olhar para as potências desses espaços:

em muitos veículos de comunicação, onde periferia surge apenas como um lugar de exclusão, violência e vitimização.

histórico-sócio-culturais que “já são”, ou seja, elaboram reflexões e ações com base em suas vivências e conhecimentos” (SOUZA, 2019, p. 298).

No lugar de discursos engessados e carregados de preconceitos, este guia propõe dialogar com os múltiplos sentidos das periferias, trazendo para a cobertura vozes que são pouco ouvidas na imprensa, ou seja, na arena pública de debates das grandes cidades. A proposta é conferir um novo olhar para a pauta, que considera as periferias dentro de suas diversidades. Ao mesmo tempo em que deve ser apontada a falta de infraestrutura e serviços públicos, também é preciso dar destaque para movimentos culturais e outras iniciativas culturais, sociais, políticas e econômicas próprias que surgem das bordas da cidade⁶.

Se as mídias hegemônicas optam, por vezes, por trajetos de subestimação e estigmatização, entre os coletivos, por conta do desejo de compartilhar vivências e de um diagnóstico de concentração de recursos técnicos e informacionais nos centros de comunicação, há a perspectiva de se visibilizar as lutas, expressões culturais e políticas periféricas. Nesse contexto, a educomunicação popular e periférica representa uma forma de concretizar uma globalização como possibilidade de lutar pela garantia de direitos humanos.

Nos casos estudados no corpus deste artigo, foi possível categorizar quatro formas de reconhecimento: institucional, político, cultural e social. Nesse contexto, a compreensão dos mecanismos de reconhecimento, representação e ressignificação das periferias perpassa as mediações sociocomunicativas da

⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3NLTou9>. Acesso em: 25 ago. 2021.

cultura (MARTÍN-BARBERO, 2004), conceito integrante dos Estudos Culturais Latino-Americanos: “o conjunto composto por processos culturais, sociais e econômicos que atribuem sentidos às mensagens e podem conduzir a reapropriações e reconstruções por parte do receptor” (SOUZA, 2019, p. 198-199).

Ao longo de sua trajetória acadêmica e intelectual, Jesús Martín-Barbero identificou maneiras pelas quais as relações entre matrizes culturais, lógicas de produção, competências de recepção ou consumo e formatos industriais impactam as significações que os indivíduos constroem, resultando em institucionalidades⁷, socialidades⁸, tecnicidades⁹ e ritualidades¹⁰.

7 Resultado das relações entre matrizes culturais e lógicas de produção, as institucionalidades consistem na “configuração dos meios de comunicação como serviço público (a partir do Estado) ou livre comércio (a partir do mercado); mediação de interesses e poderes contrapostos que afeta a regulação dos discursos de maiorias e minorias; análise da comunicação a partir dos meios” (SOUZA, 2019, p. 202).

8 Resultado das relações entre matrizes culturais e competências de recepção ou consumo, as socialidades consistem em “relações cotidianas ocorridas a partir da reunião de seres humanos; espaços nos quais acontecem os processos primários de constituição de sujeitos e identidades, dando à comunicação o sentido de **finalidade**; polissemia da interação social” (Ibidem, p. 202, grifo próprio).

9 Resultado das relações entre lógicas de produção e formatos industriais, as tecnicidades consistem em “inovação técnica de formatos associada à competitividade técnica e industrial; sedimentação de saberes e constituição das práticas; organizador perceptivo em meio ao movimento de intertextualidades e intermedialidades” (Ibidem, p. 203).

10 Resultado das relações entre formatos industriais e competências de recepção ou consumo, as ritualidades consistem em “diferentes usos das mídias associados múltiplos trajetos de leitura que se

Com o tempo, Martín-Barbero também trouxe à tona mais detalhes sobre as mudanças tecnológicas na sociedade, a exemplo da atenção para a fragmentação do tempo, a espacialidade e a influência nos modos de apropriação dos espaços urbanos, a mobilidade e o surgimento de novas sensibilidades a partir das experiências, o descentramento de saberes e o foco na formação das identidades.

A partir de vivências mediadas por socialidades, ritualidades, tecnicidades, cognitividades, institucionalidades e identidades, é possível construir diferentes representações sobre as periferias, conceito que envolve as noções de significação e ideologia. Na visão de Stuart Hall (2013), não existem práticas sociais além do discurso, pois elas necessitam da interação entre significado e representação¹¹. Desse modo, os discursos, além de representar as periferias, podem contribuir para um reconhecimento de questões invisibilizadas por mídias hegemônicas, assim como extrapolar essas fronteiras e trazer novos significados. Por exemplo, quando um coletivo de comunicação privilegia a cobertura de uma feira de literatura periférica ao invés de apenas visibilizar aquele território quando ocorre um crime nele, o grupo constrói a representação de uma cultura periférica, contribui para que se reconheça

diferenciam conforme as peculiaridades do público” (Ibidem, p. 203).

11 “Os sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros. Reconhece que o conhecimento ideológico resulta de práticas específicas – as práticas envolvidas na produção do significado” (HALL, 2013, p. 206).

uma produção literária que ainda sofre com marginalizações na cobertura midiática e no conhecimento de indivíduos de diferentes regiões de uma cidade, bem como ressignifica as visões sobre as periferias, de modo a diminuir estigmatizações.

Bairros invisíveis: reconhecimento institucional, social e político das periferias

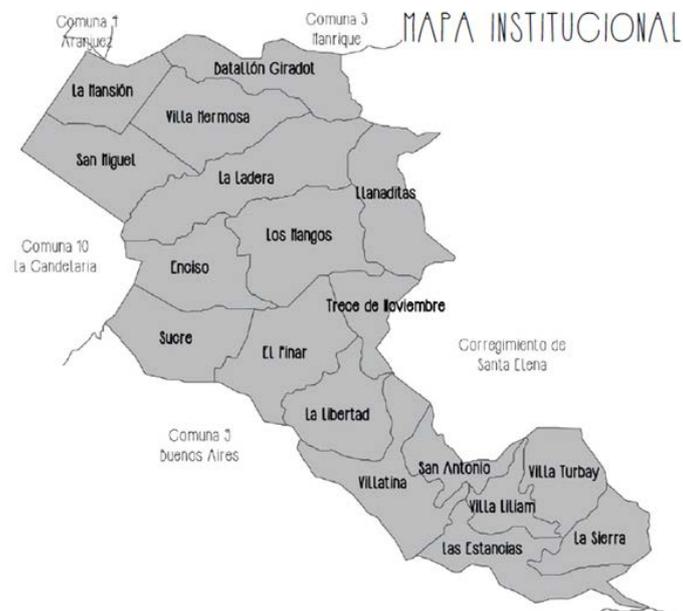
Na América Latina, existem cidades que ainda não reconhecem oficialmente bairros formados recentemente e, por conta disso, negam aos moradores direitos como acesso à educação, à saúde, ao transporte público e à cidade como um todo. Em outras palavras, essas localidades não têm escolas, unidades públicas de saúde, transporte público legalizado, tampouco logradouros oficiais. Trata-se de uma forma de violência institucional que, neste estudo, foi vista em Medellín, cidade que conta com bairros não reconhecidos oficialmente pelo poder público. Por vezes, esses espaços foram formados a partir da imigração e do deslocamento forçado em território colombiano, por conta do conflito armado e do paramilitarismo. Foi nesse contexto, inclusive, que Medellín tornou-se a capital de departamento da Colômbia que recebeu o segundo maior número de deslocados internos no país: 4,6% dos *desplazados* buscam abrigo na cidade da eterna primavera (CNMH, 2015). De um modo geral, os bairros mais periféricos da capital da Antioquia foram formados com contingentes populacionais com essa origem e, em muitas

ocasiões, demoraram a obter reconhecimento em âmbito municipal.

Nesse contexto, em Medellín, foi possível observar mobilizações pelo reconhecimento institucional de bairros periféricos por meio de estratégias diversificadas de coletivos de comunicação, com destaque para a cartografia social, um dos trajetos percorridos pela educomunicação popular e periférica. Nessa metodologia, é comum a realização prévia de debates sobre a ocupação territorial da região, com momentos para o compartilhamento das memórias afetivas quanto ao território e para denúncias sociais (Figura 1) sobre temas como acesso à água, ausência de escolas, bem como demarcação de locais importantes para a mobilização barrial, a exemplo de sedes de organizações sociais. Em uma comparação entre o mapa institucional (Figura 2) e comunitário (Figura 3) da Comuna 8, na qual atua o coletivo Ciudad Comuna, um dos responsáveis pela Escola de Comunicação Comunitária, é possível perceber que há dezenas de bairros invisíveis aos olhos da prefeitura de Medellín na localidade.

No caso brasileiro, o recurso de percorrer os territórios contribui para o reconhecimento de demandas ligadas à moradia. No contexto do projeto “Repórter da Quebrada”, por exemplo, o coletivo Periferia em Movimento, responsável pela organização do processo educacional, realizou uma oficina sobre jornalismo e direitos humanos direcionada para crianças e adolescentes em uma ocupação de moradia. Em outros momentos, os educandos foram convidados a entrevistar pessoas que militam pelo direito à moradia ou a visitar ocupações.

[Figura 2]
Mapa institucional da Comuna 8 de Medellín¹²



Fonte: Malcangi (2018, p. 25).

[Figura 3]
Mapa comunitário da Comuna 8 de Medellín¹³



Fonte: Malcangi (2018, p. 25).

12 Mapa elaborado com base na lista de bairros disponibilizada no documento *Comuna 8 – Villa Hermosa*, elaborado pela Prefeitura de Medellín em 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3S0kWYM>. Acesso em: 10 jan. 2019.

13 Mapa elaborado por moradores da Comuna 8 em atividades relacionadas à memória, comunicação e educomunicação entre os anos de 2015 e 2016.

Sentipensar territórios, fotografar e/ou filmar pessoas e mobilizações, entrevistar (de forma individual ou com vários entrevistadores, de maneira coletiva) e narrar são estratégias metodológicas da educomunicação popular e periférica que contribuem diretamente para o reconhecimento social e político das periferias. Como maneira de denunciar a ocupação territorial a partir do capital, concretizada por meio de megaprojetos arquitetônicos¹⁴, a consequente gentrificação e outras violações de direitos humanos, coletivos de comunicação em São Paulo e Medellín criam documentários, reportagens multimídia, meme-reportagens¹⁵, entre outras estratégias, com o intuito de promover um reconhecimento político e social dos territórios. Trata-se de representações que trabalham com institucionalidades, identidades, socialidades e ritualidades, contribuindo para ressignificar as lutas por direitos humanos nessas localidades.

Periferias como territórios de saberes e conhecimentos

No contexto do processo educutivo “Você, Repórter da Periferia”, organizado pelo coletivo de comunicação

¹⁴ Ver mais em *Entre quebradas e comunas: educomunicação popular e periférica em São Paulo e Medellín* (SOUZA, 2019, p. 182-183).

¹⁵ Uso da linguagem virtual caracterizada pelo uso de imagens, frases curtas, geralmente com o uso de humor, para construir narrativas jornalísticas que atendem à profundidade de informações exigida pelo gênero textual reportagem e, ao mesmo tempo, abordam os direitos humanos.

Desenrola e Não Me Enrola e realizado com adolescentes e jovens moradores de bairros periféricos da cidade de São Paulo e municípios da Região Metropolitana, aborda-se o jornalismo cultural periférico. Nessa perspectiva, busca-se reconhecer esses territórios como detentores de saberes e conhecimentos que, em sua pluralidade, merecem ser valorizados e divulgados, em um trabalho que aborda as socialidades e ritualidades de educandos, educadores e do público não envolvido com a produção de conteúdo:

Ao chegar à livraria e biblioteca FiloCzar, no Capão Redondo, Júlia Cruz, nascida no Jardim Ângela, lançou um olhar de estranhamento para aquele espaço cultural na Zona Sul: “Na periferia, eu nunca tinha visto tantos livros” (CRUZ et al., 2018, p. 72).

Mesmo possuindo noção de toda narrativa estereotipada criada sobre as periferias pela grande mídia, ainda assim não enxergava meu próprio território como espaço de produção de conhecimento, potencial cultural e artístico, além da possibilidade de lazer que ele oferece. Enxerguei isso primeiro em outros territórios, e só algum tempo depois passei a enxergar meu próprio território como potencialidade (VILHENA, 2018, p. 85).

A observação de Júlia Cruz, que foi educanda e hoje é educadora do processo “Você, Repórter da Periferia”, revela que, por vezes, sujeitas e sujeitos periféricos em formação não conhecem os territórios que habitam de forma mais ampla e, inclusive, podem ter mais contato com visões estigmatizadas sobre as periferias do que com as potências desses espaços. Nesse sentido,

além das reportagens feitas pelos educandos, coletivos tendem a realizar mapeamentos sobre as expressões culturais nos territórios periféricos (o grupo Periferia em Movimento, por exemplo, já realizou um mapeamento denominado *Grajaú, Território de Artistas*¹⁶, no qual listou 168 agentes e 50 espaços culturais no distrito.

O reconhecimento individual torna-se coletivo nos processos de educomunicação popular e periférica durante as partilhas realizadas e, posteriormente, torna-se ainda mais socializado por meio das narrativas. Nos quatro processos analisados no corpus desta investigação, tanto em São Paulo como em Medellín, educadores(as) percorrem os diversos eventos culturais desses territórios: feiras literárias, saraus, apresentações musicais, exposições de grafite, (cine)debates, entre outras atividades.

Considerações finais

Neste artigo, observou-se que a educomunicação popular e periférica possibilita, entre outros itens: percorrer territórios periféricos variados – legitimados ou não pelo poder público – para a realização de processos educacionais, reconhecer e potencializar saberes das periferias, fortalecer o pertencimento às periferias, bem como formar multiplicadores críticos por meio da produção partilhada de saberes e da preocupação com a informação

e formação de sujeitas e sujeitos periféricos. Dessa maneira, verificou-se também que as características da educomunicação popular e periférica contribuem e favorecem diferentes formas de reconhecimento desses territórios.

Além disso, as experiências relacionadas a narrar as próprias histórias e ao anseio por democratizar o cenário comunicacional, ressignificar territórios, (in)formar e produzir conhecimentos contribuem para comunicar resistências, estabelecer diálogos entre os saberes de educandos, educadores e territórios e, ainda, para colocar em prática metodologias como a cartografia social, o percorrer de territórios, entrevistas coletivas, debates e oficinas de pauta, entrevista, edição e técnicas audiovisuais. Dessa maneira, possibilita-se assim incidir nas mediações de forma a representar e ressignificar os territórios. Trata-se de um exercício de construção do conhecimento popular periférico (CRUZ et al., 2018).

Predominantemente veiculados de forma online, os produtos da educomunicação popular e periférica ainda passam por desafios relacionados ao alcance da conectividade digital em determinadas localidades. Deve-se considerar também as incertezas que os coletivos enfrentam quanto ao financiamento de suas atividades. Desse modo, observa-se uma necessidade do fortalecimento de políticas públicas que fomentem processos de educomunicação nas periferias, cuja coordenação esteja nas mãos de sujeitas e sujeitos periféricos que possuam meios para o reconhecimento dos territórios.

Dos mapas que buscam visibilidade aos documentários que trazem à

¹⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3tBL6be>. Acesso em: 1 set. 2021.

tona pautas urgentes para os territórios; das reportagens construídas por meio de memes às coberturas jornalísticas de feiras literárias nos territórios, assim como as condições de opressão descritas por Carolina Maria de Jesus e outros autores e intelectuais periféricos em suas obras, a produção cultural e a busca pela incidência política nos territórios ganha cada vez mais força, apoiada em perspectivas vivenciais, descrições minuciosas e desejo de mudar a realidade. ■

[JULIANA SALLES DE SOUZA]

Doutoranda no Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP), na linha de pesquisa “Comunicação e Cultura”, desde 2020. Mestre pelo mesmo programa (2019) e bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (2015) também pela USP.
E-mail: jusalles94@gmail.com

Referências

ACOSTA VALENCIA, Gladys Lucía. Cavilaciones en torno a un diálogo de saberes. In: ACOSTA VALENCIA, Gladys Lucía; PINTO ARBOLEDA, María Cristina; TAPIAS HERNÁNDEZ, César Augusto. (ed.). **Diálogo de saberes en comunicación: colectivos y academia**. Medellín: Universidad de Medellín, 2016.

CNMH – Centro Nacional de Memoria Histórica. **Una nación desplazada**: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: CNMH – UARIV, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3vcIvER>. Acesso em: 4 dez. 2020.

CRUZ, Julia et al. **Você repórter da periferia**: visões e vivências do jornalismo nas periferias. São Paulo: FiloCzar, 2018.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/T.8.2013.tde-18062013-095304.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos *periferia e sujeitas e sujeitos periféricos*. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, 2020. DOI: 10.25091/S01013300202000010005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCÍA-CANCLINI, Nestor. Culturas transnacionales y culturas populares. In: GARCÍA-CANCLINI, Nestor; RONCAGLILO, Rafael (org.). **Cultura transnacional y culturas populares: bases teórico-metodológicas para la investigación**. Lima: IPAL, 1988.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. In: GUELMAN, Anahí; CABALUZ, Fabián; SALAZAR, Mónica (coord.). **Educación popular y pedagogías Críticas en América Latina y Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3NLgz1j>. Acesso em: 24 dez. 2018.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La educación popular latinoamericana**: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. Luján: EdUNLu, 2020.

JARAMILLO MARÍN, Jefferson. Orlando Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*. **Latinoamérica**, Cidade do México, n. 54, p. 315-324, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/41LSTzJ>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MALCANGI, Maria Bruna. **Territorios de memória**. El caso de Ciudad Comuna. 2018. Dissertação (Mestrado em Cooperação ao Desenvolvimento) – Universitat Politècnica de València, Valência, 2018.

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

MOM-RSF – Media Ownership Monitor Latin America. La propiedad de los medios importa. **MOM-RSF**, [s. l.], 12 set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/48r2oGU>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUZA, Juliana Salles de. **Entre quebradas e comunas**: educomunicação popular e periférica em São Paulo e Medellín. 2019. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/D.84.2019.tde-24052019-122218.

VILHENA, Evelyn. Evelyn Vilhena. In: CRUZ, Julia et al. **Você repórter da periferia**: visões e vivências do jornalismo nas periferias. São Paulo: FiloCzar, 2018. p. 85.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3vgYJgk>. Acesso em: 28 dez. 2023.