

# EDUCOMUNICAÇÃO E DIÁLOGO DE SABERES NAS PERIFERIAS DE SÃO PAULO E MEDELLÍN



**IV SICCAL**

**[ GT 2 - COMUNICAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE ]**

**Juliana Salles de Souza**  
*Universidade de São Paulo (USP)*

**[ RESUMO ABSTRACT RESUMEN ]**

O trabalho tem como objetivos descrever e analisar, a partir da perspectiva do diálogo de saberes (ACOSTA VALENCIA; PINTO ARBOLEDA; TAPIAS HERNÁNDEZ, 2016a), processos formativos de coletivos de comunicação em periferias latino-americanas, os quais se aproximam da concepção de educação popular proposta por Paulo Freire (1978; 1983; 2002). A metodologia consistiu na realização de oficinas de memória nos coletivos de comunicação *Periferia em Movimento* (São Paulo, Brasil) e *Ciudad Comuna* (Medellín, Colômbia), em uma etapa integrante de um processo de sistematização de experiências com ambos os coletivos. Por meio da pesquisa, foi possível identificar momentos significativos, desafios e potencialidades dos processos educativos dos coletivos, os quais configuram, em perspectiva comparada, uma educomunicação popular e periférica nos coletivos, uma reinvenção freireana em construção.

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

The paper aims to describe and analyze, from the perspective of the dialogue of knowledge (ACOSTA VALENCIA; PINTO ARBOLEDA; TAPIAS HERNÁNDEZ, 2016a), formative processes of communication collectives in Latin American peripheries, which approach the conception of popular education proposed by Paulo Freire (1978, 1983, 2002). The methodology consisted in the realization of memory workshops in the communication groups *Periferia em Movimento* (São Paulo, Brazil) and *Ciudad Comuna* (Medellín, Colombia), in an integral stage of a systematization process of experiences with both groups. Through the research, it was possible to identify significant moments, challenges and potentialities of the educational processes of the collectives, which configure, in a comparative perspective, a popular and peripheral educommunication in the collective, a Freirean reinvention in construction.

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

El trabajo tiene como objetivos describir y analizar, desde la perspectiva del diálogo de saberes (ACOSTA VALENCIA; PINTO ARBOLEDA; TAPIAS HERNÁNDEZ, 2016a), procesos formativos de colectivos de comunicación en periferias latinoamericanas, los cuales se aproximan a la concepción de educación popular propuesta por Paulo Freire (1978; 1983; 2002). La metodología consistió en la realización de talleres de memoria en los colectivos de comunicación *Periferia em Movimento* (São Paulo, Brasil) y *Ciudad Comuna* (Medellín, Colombia), en una etapa integrante de un proceso de sistematización de experiencias con ambos colectivos. Por medio de la investigación, fue posible identificar momentos significativos, desafíos y potencialidades de los procesos educativos de los colectivos, los cuales configuran, en perspectiva comparada, una educomunicación popular y periférica en los colectivos, una reinvencción freireana en construcción.

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

## Introdução

---

O estudo do campo da comunicação popular, alternativa e comunitária na América Latina (PERUZZO, 2009a; PERUZZO, 2009b) tem como um de seus fenômenos o nascimento e trajetória de coletivos de comunicação em territórios periféricos. Tal denominação é utilizada para fazer referência a grupos cuja produção midiático-cultural trata sobre acontecimentos sobre, para e a partir das periferias. As narrativas de tais coletivos são criadas a partir do compartilhamento de vivências associado à ressignificação territorial, articulações com outros atores sociais com atuações semelhantes, além da busca pela garantia de direitos humanos em um contexto neoliberal, em especial, do direito à comunicação. (cf: SOUZA, 2019).

A partir do questionamento “de que maneiras a comunicação e o território contribuem para a construção de processos educacionais em coletivos de comunicação que atuam nas periferias latino-americanas?”, o presente artigo tem como objetivo geral descrever e analisar processos formativos de coletivos de comunicação em periferias latino-americanas, cujos processos e práticas aproximam-se da concepção de educação popular proposta por Paulo Freire (1978; 1983; 2002).

São objetivos específicos da investigação: verificar se há processos de ressignificação de educandos-educadores e educadores-educandos em relação aos territórios periféricos das cidades em que vivem; e comparar os temas abordados por educadores-educandos nos processos educacionais estudados. Faz-se necessário ressaltar que o

presente artigo traz recortes da dissertação de Mestrado *Entre Quebradas e Comunas: Educomunicação Popular e Periférica em São Paulo e Medellín* (2019), redigida pela pesquisadora-autora deste texto.

Como pressuposto teórico-metodológico da investigação, adotou-se o *diálogo de saberes* em comunicação (ARBODELA; HERNANDEZ; VALENCIA, 2016), baseado, entre outras fontes, na ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007). Para que tal diálogo concretizasse, faz-se necessário reconhecer, respeitar e desierarquizar os diferentes saberes, em um contexto de pensamento crítico, compreensão mútua, coletividade, solidariedade, ação e reflexão, consciência da inconclusão humana e problematização do cotidiano, em um exercício das pedagogias freireanas (FREIRE, 1975; FREIRE, 1978; FREIRE, 1983; FREIRE, 1992; FREIRE; NOGUEIRA, 1993; FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995; FREIRE, 1997; FREIRE, 2000; FREIRE, 2002).

O *diálogo de saberes* tem dimensões políticas, epistêmicas, intersubjetivas e estéticas e possui como aspectos-chave o dissenso, encontros, vínculos, além do reconhecimento de subjetividades (ARBODELA; HERNANDEZ; VALENCIA, 2016). Desse modo, pode-se afirmar que pesquisas realizadas na perspectiva do *diálogo de saberes* reconhecem a complexidade de fenômenos ligados à comunicação e cultura no contexto latino-americano, produzem conhecimento a partir de uma noção de desierarquização e descolonização de saberes e aprofundam conhecimentos acerca de grupos que promovem a apropriação social de meios de comunicação como instâncias de denúncia e participação.

A pesquisa foi qualitativa, teve caráter exploratório, perspectiva comparada e fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo. O *corpus* de investigação residiu nos processos educacionais *Repórter da Quebrada*, realizado pelo coletivo de comunicação *Periferia em Movimento* (São Paulo - SP, Brasil), e *Escuela de Comunicación Comunitaria*, do coletivo comunicacional *Ciudad Comuna* (Medellín - Antioquia, Colômbia). Ambos criados em 2009, os coletivos concentram atuações no Extremo Sul da capital paulista e na Comuna 8 de Medellín, respectivamente. O *Periferia em Movimento* foi escolhido para a investigação por fazer parte de uma rede de 13 coletivos - Rede Jornalistas das Periferias - e trabalhar com um modelo comunicacional híbrido, com características de diferentes modelos do campo da comunicação popular, alternativa e comunitária, denominado como "jornalismo de quebrada". Tal modelo inclui, entre outros itens, a disputa de imaginários, preocupação com a informação e formação do leitor, militância pela garantia dos direitos fundamentais e emancipação das periferias (SOUZA, 2015). Já o *Ciudad Comuna* foi selecionado por atuar em uma cidade a qual tem o maior número de iniciativas de comunicação comunitária da América Latina, de acordo com a Universidad Estadual a Distancia de Costa Rica (UNED)<sup>1</sup>, por ter reconhecimento em forma de prêmios relacionado a seus processos e produtos, bem como precursorou projetos educacionais em territórios periféricos. A seleção também foi subsidiada por

meio de revisões de literatura sobre coletivos de comunicação latino-americanos.

Como procedimento específico de investigação, em coerência com a perspectiva teórico-metodológica do *diálogo de saberes*, adotou-se uma proposta inspirada na sistematização de experiências (JARA, 1994; 1998; 2012). Com adaptações à proposta de Jara, a etapa empírica enfocou os processos realizados em 2015 em ambos os países e foi percorrida em cinco passos: (1) o ponto de partida (recuperação de registros sobre os projetos); (2) as perguntas iniciais (entre elas, "que aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar?"), (3) a recuperação dos processos vividos, com entrevistas semi-estruturadas com participantes das oficinas e aprofundamento, por meio de pesquisas documentais, acerca da estrutura organizacional, jornalística, comunicacional e educacional dos coletivos; (4) a reflexão de fundo (por que aconteceu o que aconteceu?; por que não aconteceram outros fatos?), proposta de atividades com os educandos-educadores e educadores-educandos, com sistematizações, análises e interpretações críticas sobre as iniciativas educacionais nos coletivos de comunicação; (5) e os pontos de chegada, com formulação de conclusões e comunicação das aprendizagens (SOUZA, 2019).

Para responder à pergunta-problema desta pesquisa, o artigo terá como trajeto aprofundamentos sobre a perspectiva do *diálogo de saberes* no campo da educação popular e da educomunicação em coletivos de comunicação, explanações sobre características e processos das sistematizações de experiências e os resultados da investigação, os quais delineiam uma educomunicação denominada popular e periférica.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.medellincuenta.com/?NavigationTarget=navurl://244fe6ec2f3af426af4758093850b732>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

## **Diálogo de saberes: horizontalidades, transversalidades e (co)produção de conhecimentos**

---

O diálogo é um fenômeno humano cuja noção-chave é a palavra. Na perspectiva de Paulo Freire (1983), a ação e a reflexão são dimensões constitutivas de um vocábulo. Nesse sentido, existem três tipos de palavras: inautênticas ( não têm o intuito de transformar a realidade), ativistas (ênfase na ação, mas com o abandono do exercício reflexivo) e *práxis* (intuito de pronunciar o mundo, de forma a modificá-lo). Ainda na concepção freireana, faz-se necessário destacar que o diálogo é interpretado como exigência existencial, por conta da inconclusão ontológica do ser humano. Em outras palavras, os humanos estão em um processo permanente com relação à incompletude de saberes e conhecimentos, desse modo, há uma busca constante pela humanização e pela construção permanente de conhecimentos. Em tal perspectiva, conhecer é um verbo que pode ser considerado coletivo - processo realizado em conjunto - e transitivo - em permanente movimento.

Um diálogo é estabelecido entre diferentes, mas nunca entre antagônicos (cf: FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995). Por meio de um diálogo, é possível mobilizar vivências, observações e repertórios diversos. Tal ação envolve, desse modo, diferentes saberes que, articulados entre consensos e respeito a dissensos, concretizam a palavra como *práxis*, ou seja, como ação e reflexão conjuntas. Nesse sentido, o *diálogo de saberes* está presente em diferentes áreas do conhecimento (saúde, educação, artes, participação

infantil, cultura urbana, meio ambiente/biodiversidade, entre outras) e, no campo comunicacional, consiste em “un espacio de encuentros y de reconocimientos en la diversidad, que privilegia relaciones de tipo horizontal, al tiempo que valora el disentir y las tensiones que ponen a prueba la creatividad de los participantes para construir propuestas inéditas” (ACOSTA VALENCIA; PINTO ARBOLEDA; TAPIAS HERNÁNDEZ, 2016a, p. 41-42).

Além do embasamento freireano, o *diálogo de saberes* tem outra sustentação, a qual é advinda da ideia de ecologia de saberes (SANTOS, 2007). Inserida na lógica do cosmopolitismo subalterno de oposição<sup>2</sup>, a ecologia de saberes baseia-se no reconhecimento da pluralidade e diversidade epistemológica do mundo. Constata-se que há vários conhecimentos heterogêneos, incluindo a ciência moderna, e que eles interagem sem comprometimento

---

2 De acordo com Santos (2007), o cosmopolitismo subalterno de oposição é uma forma de expressão cultural e política a qual concretiza uma globalização contra-hegemônica. Iniciado na década de 1970, o processo ocorre por meio de projetos emancipatórios que têm reivindicações e critérios de inclusão social para além dos horizontes do capitalismo global. Santos esclarece que o sentido de cosmopolitismo empregado em tal conceito relaciona-se com as noções de tolerância, universalismo, cidadania global, entre outras. Gladys Lucia Acosta Valencia e César Augusto Tapias Hernández (2016) esclarecem que o cosmopolitismo subalterno é uma resistência epistêmica que deve embasar uma resistência política, além de funcionar como “um pensamento alternativa de alternativas” (ACOSTA VALENCIA; TAPIAS HERNÁNDEZ, 2016a, p. 31). A organização de movimentos pertencentes ao cosmopolitismo subalterno ocorre por meio de redes, organizações e coletivos, com base nos princípios de igualdade e reconhecimento de diferenças. O sentido de incompletude, contemplado no pensamento de Paulo Freire, também se faz presente no conceito formulado por Santos.

da autonomia. Desse modo, todo conhecimento passa a ser visto como interconhecimento (cf: SANTOS, 2007, p. 22-23). Tal ecologia pressupõe ainda que o conhecimento é intervenção no real, não uma mera representação da realidade. Perguntas constantes e respostas incompletas também caracterizam a ecologia de saberes (SOUZA, 2019).

Ao se ter o *diálogo de saberes* como pressuposto teórico-metodológico, é preciso levar em conta também que, para construir conhecimentos, é necessário desierarquizar e dialogar. Há experiências, fenômenos, cotidianos os quais as vivências possibilitam enxergar com maior nitidez. Desse modo, o olhar acadêmico desenvolvido fora do contexto de diálogo, desconectado da realidade, o qual não reconhece a produção de conhecimento não-acadêmicos e/ou que se considera, de alguma forma, superior ou mais válido do que os saberes produzidos fora dos limites da academia corre o risco de ser míope. Por outro lado, o *diálogo de saberes* entre conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos também pode resultar em ampliação de visões para coletivos e movimentos sociais (SOUZA, 2019). Nesse sentido, Maria Cristina Pinto e Leonardo Jiménez-García (2016b) ressaltam que

La academia debe salir de la zona de confort que le ofrece ser legitimada por un marco institucional que reconoce y valida sus formas de acción, para hacer alianza con organizaciones que desde el territorio complementarían sus prácticas, didácticas y, en general, los alcances que le han sido encomendados en el plano social.

La apropiación de los objetos teóricos y del conocimiento de las técnicas para la

generación de productos y servicios que detenta el espacio de la academia puede ser muy provechosa para complementar el saber - hacer de los colectivos, al tiempo que los vínculos con el territorio, las didácticas de conocimiento compartido, el uso de la comunicación como elemento mediador de procesos sociales que garanticen prácticas para el buen vivir, deben ser valorados y aprendidos por la universidad para acercarse de una forma más adecuada a las problemáticas de un contexto local y global. Es precisamente desde una perspectiva de diálogo de saberes, como se puede lograr una forma de resistencia a los modelos que limitan nuevas formas de interacción social (PINTO; JIMÉNEZ-GARCÍA, 2016b, p. 287)

Nesse sentido, promover diálogos entre saberes é uma prática que possibilita uma lógica de desierarquização tanto na relação academia-movimentos sociais e coletivos, como na relação movimentos sociais e coletivos-territórios. Em tais relações, o extrativismo (retirada de informações sem devoluções e debates sobre os conhecimentos produzidos) cede espaço para a solidariedade, o reconhecimento do outro e a compreensão mútua. Na consciência da inconclusão humana, os sujeitos envolvidos em um espaço de *diálogo de saberes* voltam olhares, reflexões e afetividades para um objeto cognoscível e, em conjunto, desvelam-no por meio de questionamentos, problematizações e respostas formuladas a partir de diferentes vivências (SOUZA, 2019).

Além da co-produção de conhecimentos, o *diálogo de saberes* pode proporcionar, entre outros itens, a formulação e o reconhecimento de novas metodologias de trabalho em territórios periféricos,

e a potencialização de ações que já ocorrem em tais espaços. A compreensão desses processos perpassa pelo entendimento dos aspectos e dimensões do conceito<sup>3</sup>. São aspectos do *diálogo de saberes* os encontros, vínculos, reconhecimento do outro e criação de vínculos, além da consideração do dissenso. Os encontros trazem como propostas os atos de tecer vínculos, construir laços de confiança e estabelecer relações dialógicas, com a escuta e compreensão do outro. O reconhecimento do outro e a criação de vínculos perpassam o estabelecimento de relações que tendam à horizontalidade e a aceitação de que um *diálogo de saberes* pode impulsionar a formação de líderes os quais podem potencializar projetos. O dissenso integra o *diálogo de saberes* e deve ser entendido como parte integrante da pluralidade de ideias, linguagens, racionalidades, pensamentos, emoções e estéticas, como recurso de exposição de contradições e como afirmação do caráter político do diálogo, o qual não anula o diferente, mas sim potencializa o ato de tecer relações distintas com o outro, tais como alianças e solidariedades. Também faz parte do dissenso a compreensão de que as tensões, desordens e caos possivelmente gerados pelas discordâncias podem potencializar a criatividade humana e possibilitar construções inéditas, as quais construam consensos em respeito aos dissensos.

---

3 Tais aspectos e dimensões foram construídos e sistematizados pelo grupo de pesquisa “Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo con experiencias de tres colectivos de comunicación que operan en barrios periféricos de Medellín”, vinculado à Universidad de Medellín. As informações foram compiladas com base na obra *Diálogo de Saberes en Comunicación: colectivos y academia* (2016) e nas inserções a campo.

O caráter interdisciplinar e transversal do *diálogo de saberes* é reforçado por quatro dimensões: política, epistêmica, intersubjetiva e estética. A questão política está ligada à construção de práticas de desierarquização, substituição da lógica dominação/subordinação pela lógica solidariedade/cooperação, prevalência da lógica sujeitos/sujeitos em detrimento da perspectiva sujeitos/objetos, respeito às características de territórios em que cada sujeito está inserido e estabelecimento de alianças com vistas à desconstrução de dominações. A dimensão epistêmica está relacionada ao pensamento crítico decolonial com vistas à emancipação de sujeitos, com valorização de estudos e teorias não-eurocêntricas (tais como as pedagogias freireanas e a investigação ação-participativa – IAP<sup>4</sup>), embasamento na ecologia de saberes, reconhecimento e co-presença de práticas e saberes, usos contra-hegemônicos de conhecimentos científicos, com o intuito de compreender, aprender e sistematizar realidades sociais, além do reconhecimento das potencialidades do conhecimento advindo da experiência, dos vínculos territoriais, com as bases sociais, bem como a valorização de metodologias desenvolvidas por coletivos. A dimensão epistêmica engloba ainda a construção processual de conhecimentos a partir de experiências (acadêmicas e comunitárias) e de histórias de vida, item que favorece a utilização de sistematizações de experiências em tais contextos.

---

4 Perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Orlando Fals Borda cujo enfoque investigativo reside na plena participação de pessoas pertencentes aos setores populares na análise da própria realidade, com o intuito de promover a transformação social em favor de oprimidos (cf: JARA HOLLIDAY, 2012)

Já a dimensão intersubjetiva reconhece o *diálogo de saberes* como espaço de interação entre diversidades, valorização de subjetividades dos sujeitos envolvidos no diálogo, desobjetificação e reconhecimento de sujeitos, autoconhecimento no tocante às potencialidades e limites conceituais individuais, junção de subjetividades para potencializar outras subjetividades, nascidas a partir de diálogos e processo de enriquecimento do grupo sob os aspectos político, conceitual, metodológico, experiencial e subjetivo. No tocante à dimensão estética, pode-se destacar as ressignificações e construções de sentido a partir da dimensão simbólica da comunicação, reflexões a partir das estéticas surgidas a partir de experiências (populares, cotidianas, discursivas, entre outras), valorização de diálogos entre estética e política nos territórios e reflexões sobre a produção de sentido nos territórios, com foco em narrativas de ressignificação.

A multidimensionalidade do *diálogo de saberes* fornece pistas para a investigação de fenômenos que interseccionam comunicação, educação e cultura. Para além do diálogo entre territórios e academia, faz-se necessário recorrer à dialogia existente na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade para, de forma dialética, compreender fenômenos em profundidade. É o caso da educação popular e, de forma específica, da educomunicação realizada por coletivos de comunicação em territórios periféricos, a qual pode ser enxergada a partir de encontros entre culturas, comunicações, cotidianidades, educação, glocalidades<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Glocalidade é um neologismo que representa a união entre os termos “local” e “global”. Utilizado pela

e territórios. No *diálogo de saberes*, contudo, tais noções só podem representar um fenômeno quando combinam produções acadêmicas e não-acadêmicas (SOUZA, 2019).

### **Edu(comuni)cação popular freireana e a fertilidade do diálogo de saberes**

---

De acordo com Oscar Jara Holliday (2018), a educação popular é um fenômeno sociocultural ligado à história latino-americana, o qual tem intencionalidade transformadora e, dessa maneira, pode ser considerado como um paradigma educacional. Na perspectiva freireana, a educação popular é caracterizada pela pedagogia das perguntas, problematização do cotidiano, experiência cotidiana como fonte de reflexão crítica, participação, inconclusão ontológica do ser humano, dialogicidade, ação cultural, valorização (e não idealização) das culturas populares, denúncia das opressões associada ao anúncio de novas possibilidades de vida em sociedade, bem como a explicitação da característica política e coletiva dos atos educacionais. O fato de os conhecimentos não serem transferidos *para* educandos-educadores, mas sim *construídos e reconstruídos com eles*, corrobora a aproximação do *diálogo de saberes* com a educação popular.

---

primeira vez no Ocidente por Roland Robertson, o termo é definido por Daniela Cristiane Ota (2012) baseia-se em Robertson para dizer que glocalidade é “um processo de interação entre o local e o global e vice-versa, uma mistura de globalização com características locais” (p. 207).

Ana Maria Saul (2016) destaca a importância de se reinventar Paulo Freire com o intuito de colocar em prática, de maneira contínua, as pedagogias freireanas. Para a concretização das reinvenções, faz-se necessário mobilizar releituras críticas de Freire, considerações de desafios existentes em contextos variados, além da indagação/explicação da realidade presente e futura. Em tal contexto, também se pode analisar processos educacionais precursionados por coletivos de comunicação ocorridos nas periferias como reinvenções freireanas.

A comunicação e a cultura são partes integrantes da educação popular, na perspectiva de Paulo Freire. Em tal cenário, é necessário perceber que cada um dos três campos possui peculiaridades e diferenças, as quais permitem estabelecer diálogos a partir das cotidianidades e, desse modo, repensar teorias. É preciso lembrar também que enxergar a comunicação a partir do ponto de vista das pedagogias freireanas implica entendê-la como relação social e política. Desse modo, propostas de educação popular no âmbito da comunicação buscam romper com fenômenos inerentes à cultura do silêncio (SOUZA, 2019).

O *diálogo de saberes* entre educação popular, comunicação e cultura resulta em diferentes perspectivas sobre as interseções dos dois campos. Uma dessas interpretações é a educomunicação a partir da América Latina, construída com base na atuação de movimentos populares e na vertente dialética da educação para a comunicação na América Latina, a qual reafirma que comunicar é um direito humano universal (SOARES, 2017). Ao se abordar a educomunicação a partir da perspectiva latino-americana, com ênfase nos estudos

do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), configura-se uma educomunicação ressemantizada pela educação popular freireana e pelas práticas e escritos de Mário Kaplún.

Observações acerca dos caminhos da educação popular freireana, associadas a projetos de produção comunicacional a partir de processos democráticos e participativos em organizações não-governamentais (ONGs) e núcleos de extensão de universidades, impulsionaram a realização de uma pesquisa pelo NCE-USP, em parceria com a UNIFACS, na Bahia. Desenvolvida entre 1997 e 1999, a investigação “Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais” auxiliou a identificar a necessidade de se utilizar um novo termo, dentro do campo Comunicação-Educação, para designar os processos que começavam a acontecer e os profissionais que surgiam de forma gradativa na América Latina: a educomunicação.

Enquanto conceito ressemantizado por olhares e vivências inerentes a América Latina, a educomunicação tem como princípios o diálogo permanente e continuado, a interatividade, a produção participativa de conteúdos, a transversalidade, o compromisso com o *diálogo de saberes*, compromisso com a proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular, com a democratização, direito à comunicação, além do compromisso com a não-discriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana (cf: SOARES, 2011). Construída por meio de ecossistemas comunicativos<sup>6</sup> (MARTÍN-BARBERO, 2003;

---

<sup>6</sup> Os ecossistemas comunicativos envolvem descentralização de vozes, dialogicidade e interação, com

SARTORI, SOARES, 2005), a educomunicação também visa à ampliação do potencial comunicativo e ao favorecimento de metodologias que facilitem o relacionamento entre sujeitos sociais e sistemas midiáticos (cf: ROMÃO, 2016) e pode ser definida como:

uma resposta às exigências da contemporaneidade de definir um locus para o diálogo entre o que se entende por educação e o que se pretenda seja a comunicação, a partir de pressupostos que rejeitam, de igual modo, o que representa o funcionalismo de um campo (o comunicativo) e o iluminismo de outro (o educativo). (SOARES; VIANA, 2017, p. 239)

Por exemplo, a educação popular freireana e suas reinvenções podem favorecer o (re) conhecimento de ecossistemas culturais nas periferias, os quais, por meio de coletivos de comunicação, podem ser convertidos em ecossistemas comunicativos. Ecossistemas coletivos e comunicativos, portanto, reforçam a dialogicidade e a coletividade presentes na educomunicação. Além dessas características, a educomunicação também se guia, entre outros itens, pela participação, colaboração, problematizações a partir do cotidiano, direito à voz, respeito à diversidade, priorização dos processos e não dos produtos e, assim como a epistemologia histórico-cultural freireana, como utopia social.

---

saberes dispersos, fragmentados e passíveis de circular em diferentes lugares. Ecossistema comunicativo é “uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, p. 44)

A cada leitura e observação participante que envolva processos educacionais, é possível deparar-se com as pedagogias de Paulo Freire e, conseqüentemente, com a concepção freireana de educação popular. Nesse sentido, pode-se considerar a educomunicação como ressignificação, reinvenção da educação popular.

Na perspectiva de nomear também é lutar (cf: WALSH, 2010), é importante (re) conhecer as características específicas de educação popular em coletivos de comunicação nas periferias latino-americanas para, assim, identificar traços comuns e, em um segundo momento, buscar nomenclaturas que as sintetizem, sem descomplexificá-las. Uma das maneiras de conhecer tais características é sistematizar experiências.

### **Sistematização de experiências: das memórias às aprendizagens**

---

Nos coletivos de comunicação, as iniciativas educacionais são realizadas de jovens, para jovens e com jovens e têm como base os territórios periféricos. Trata-se de expressões nas quais é possível enxergar, de forma mais clara, as intersecções entre educação popular e comunicação. Com base na comunicação sobre, para e a partir das periferias, os processos, reflexões, problematizações, denúncias e anúncios estão sempre relacionados aos territórios. Tais diálogos entre educação popular, educomunicação e territórios é reconhecido, por exemplo, em escritos de Maria Cristina Pinto e Leonardo Jiménez-García (2016a; 2016b), Edward Alexander

Niño Viracachá e Leonardo Jiménez-García (2015) e Henrique Oliveira de Araújo (2016).

Para compreender processos de educação popular nas periferias latino-americanas, o entendimento de experiências é um dos trajetos que pode ser seguido. Nesse sentido, a sistematização de experiências, metodologia proposta por Oscar Jara Holliday e embasada em práticas de movimentos sociais, é uma das escolhas possíveis. Na visão de Jara Holliday (2012), sistematizar experiências é uma ação-processo que se converte em forma de produção e potencialização de conhecimentos a partir da prática. Trata-se de um procedimento metodológico que reúne reflexões individuais e coletivas a respeito de uma experiência, a qual deve ser reconstruída de maneira ordenada, com olhares críticos sobre a prática vivida ou realizada e com produção de novos conhecimentos sobre a experiência sistematizada (cf: JARA HOLLIDAY, 2012, p. 94).

Com inspirações nas pedagogias freireanas, a sistematização de experiências trabalha com o rigor metódico, problematizações, criticidade e curiosidade epistemológica para objetivar experiências vividas. Por meio dessa metodologia, é possível produzir um novo conhecimento, em um primeiro nível de conceitualização que embasa possibilidades de generalização. Sistematizar também significa recriar saberes em um exercício interpretativo de teorização e apropriação consciente do que se foi vivido (JARA HOLLIDAY, 2012). Ao se pensar as próprias práticas, concretiza-se uma intencionalidade transformadora que permite, entre outros itens, estabelecer *diálogos de saberes* com outros grupos.

Na visão de Jara Holliday (2012), são características da sistematização de experiências a produção de conhecimentos a partir de vivências, com vistas a transcendê-las, valorização de saberes, aprendizados a partir das cotidianidades, contribuições para identificar tensões entre projetos e processos, identificação e formulação de lições aprendidas, fortalecimento de capacidades individuais e grupais, produção de materiais com potencial de utilidade para outros coletivos, movimentos e organizações, bem como protagonismo das pessoas que vivenciaram a experiência em processo de objetivação. Nesse sentido, só é possível sistematizar uma experiência quando o sujeito a vivenciou.

Em tal cenário, a sistematização de experiências tem potencial de valorizar iniciativas de pessoas e grupos envolvidos em processos educacionais, reforçar a imaginação criadora e a capacidade de propostas, ampliar a capacidade de gestão de processos e projetos, assim como o reforço de processos de articulações e alianças. Por conta de tal perfil, a sistematização de experiências contribui para uma compreensão mais profunda das experiências, com vistas a melhorá-las, para reflexões teóricas a partir da prática, compartilhamento de aprendizados, retroalimentação de orientações e diretrizes de projetos e fortalecimento de identidades coletivas.

A sistematização de experiências que originou este artigo não foi vivenciada pela pesquisadora. Desse modo, buscou-se adaptações ao método proposto por Oscar Jara. Nesse âmbito, caminhos metodológicos traçados por Angela Gárces Montoya (2015) inspiraram a adaptação da sistematização à realidade da investigação.

O primeiro tempo da sistematização realizada – o ponto de partida – contou com a seleção de experiências a sistematizar, contato e reunião com os coletivos escolhidos, com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa e verificar a possibilidade de realização de observação participante, além de investigação bibliográfica e documental para a reunião de registros virtuais das experiências. A partir de tal cenário, foram esboçados questionamentos, perguntas iniciais as quais compuseram o segundo tempo da sistematização. Entre as questões delineadas, o eixo de sistematização foi focado na pergunta “quais são as naturezas, potencialidades e limites de processos educacionais ocorridos em coletivos de comunicação popular, alternativa e comunitária cuja atuação ocorre nas periferias?”.

Para recuperar os processos vividos, terceiro tempo da sistematização de experiências, foram conjugadas oficinas de memória sobre os coletivos e, de forma específica, sobre as experiências, entrevistas semiestruturadas, coleta de registros físicos e virtuais (não-acessíveis pela pesquisa via internet) e observações participantes de processos educacionais variados realizados pelos coletivos.

A escolha pela inclusão das memórias nos procedimentos metodológicos da pesquisa foi corroborada pelas vivências nos trabalhos de campo. A construção coletiva de memórias sobre, para e a partir das periferias é contemplada nas práticas dos dois coletivos integrantes do *corpus*. No caso do *Ciudad Comuna*, visibilizar e ressignificar memórias, em um contexto ligado ao conflito armado colombiano, tornou-se um dos eixos reivindicativos do coletivo (“preservação e circulação dos

saberes e das memórias locais na chave decolonial”). Ángela Garcés Montoya (2016a) justifica tal preocupação:

En la investigación de Garcés (2015) referida a *Colectivos juveniles en Medellín. Configuración de subjetividades juveniles vinculadas a la comunicación audiovisual alternativa y comunitaria*, se revisan los modos de apropiación del territorio vigentes en los colectivos juveniles de comunicación, cada vez que logran acciones en pro de reconfigurar el sentido de lugar. Esta indagación se inspira en el llamado de Martín - Barbero (2009, 2006) de revisar cómo **los medios masivos de comunicación crean una imagen parcial del conflicto armado en Colombia, al otorgarles voz e imagen televisiva a los autores de las más crueles masacres, y dejar en silencio a la inmensa mayoría de víctimas del conflicto, a quienes les niegan la posibilidad real de hablar y ser vistas.** (GARCÉS MONTOYA, 2016a, p. 78)

Ao lado da comunicação e do território, a memória é uma das chaves de atuação nos processos educacionais, comunicacionais e em produtos do *Ciudad Comuna*. Na sistematização de experiências da *Escuela de Comunicación Comunitaria* de 2015, a qual resultou na mostra “Somos Territorio”, a memória foi conceituada como

un escenario que está en tensión, que constituye el relato propio y subjetivo sobre la vida colectiva, que al encontrar situaciones comunes se convierte en un acto de resistencia política. La memoria se manifiesta tanto en el presente (reivindicación y emancipación) como en el pasado (acumulación histórica) (SOMOS TERRITORIO, 2016)

De acordo com Maria Bruna Malcangi (2018), “la memoria es parte esencial de las dinámicas sociales, ya que es a partir de ella que se construye la identidad de los grupos sociales, es decir, de la colectividad” (MALCANGI, 2018, p. 14). A autora ressalta também que as noções de memória e história são diferentes: enquanto a história é a construção de versões dos fatos a partir de documentos e fontes e com uma perspectiva mais técnica, a memória não é única, caracteriza-se, portanto, pela pluralidade, não precisa formular um relato homogêneo e se forma a partir de vivências, além de ser relacional e intencional (cf: MALCANGI, 2018).

Na perspectiva do *diálogo de saberes*, a valorização dos sujeitos envolvidos em um processo educacional no contexto de uma sistematização de experiências adaptada pode ocorrer por meio da consideração das memórias para a recuperação dos processos vividos. Tais subjetividades contribuem não apenas para construir um conhecimento coletivo sobre potencialidades, desafios e limites dos processos sistematizados, mas também para compreender como a comunicação sobre, para e a partir das periferias e os territórios periféricos contribuem para a construção de processos educacionais em tais contextos (SOUZA, 2019).

Ao propor uma metodologia para a sistematização de experiências, Oscar Jara Holliday (2012) chama a atenção para o fato de se escolher procedimentos concretos para cada tempo da objetivação de experiências vividas. Desse modo, para a recuperação de processos vivenciados, a oficina de memória foi a principal estratégia utilizada.

Na visão de Pilar Riaño Alcalá (2000), as oficinas de memória são metodologias grupais

e interativas. São elementos do procedimento metodológico a interação dialógica, a observação etnográfica, com atenção empírica, intelectual (reflexão) e social (fenômeno analisado), de acordo com a autora. Riaño Alcalá utiliza a expressão “nosotros espacio-temporal” (“nós” espaço-temporal) para definir a dinâmica de uma oficina de memória.

A realização de oficinas de memória é uma forma de exercício de escuta, diálogo de saberes e de rompimento com a investigação extrativista. Nesse sentido, Garcés Montoya (2015) afirma que a oficina de memória é uma técnica qualitativa que

*aporta en doble vía, es decir, al grupo social que oficia de objeto de investigación y al grupo de investigación. En el primer caso, el taller constituye un espacio que, al potenciar la reflexión individual y colectiva sobre los procesos más significativos que marcan tanto el origen, el desarrollo y el futuro del grupo o colectivo, como el crecimiento y la transformación personal que la dinámica organizativa genera en sus miembros, permite un mayor y más cualificado conocimiento y control sobre las potencialidades individuales y colectivas, de manera que detona la construcción de utopías. En el segundo caso, es decir, para el grupo de investigación, el taller constituye una fuente privilegiada para la comprensión de las experiencias vitales y las dinámicas propias de un grupo, organización o colectivo. Se trata, en definitiva, de un mecanismo de acercamiento a las comunidades que rompe con la tradicional visión utilitarista y distante que ve en los grupos sociales o en los colectivos que se pretenden estudiar una fuente de información o de suministro de datos. (GARCÉS MONTOYA, 2015, p. 37-38)*

As oficinas de memória possibilitam conhecer, a partir de subjetividades dos participantes, os processos mais significativos sobre origem, desenvolvimento e futuro de um acontecimento ligado a um sujeito coletivo (movimento social, organização ou coletivo). Nesta pesquisa, os materiais usados para as oficinas foram cartolinas de diferentes cores, canetões e fitas crepe. O convite aos participantes foi feito por um dos integrantes do coletivo de comunicação estudado.

As oficinas foram realizadas em três partes: antes (ações e processos que marcaram o ingresso, incorporação e vinculação ao coletivo); durante (ações e processos vinculados ao presente, com escolha de palavras-chave sobre o tema pelos participantes); e depois (ações e processos esperados pelos participantes para o futuro do coletivo, com nova seleção de palavras-chave sobre o assunto). Os momentos “durante” e “depois” contaram com diálogos de memórias. As oficinas foram encerradas com a avaliação conjunta das atividades<sup>7</sup>. Ao longo desse procedimento metodológico, momentos individuais (por meio da escrita) e coletivos (compartilhamento de memórias e experiências) traduzem-se como formas de reflexão crítica sobre as vivências de um grupo. Uma oficina de memória possibilita ainda o (re) conhecimento de momentos marcantes para o coletivo, diagnósticos de processos atuais e perspectivas de atuação.

Os três primeiros tempos da sistematização de experiências forneceram

---

<sup>7</sup> A dissertação *Entre Quebradas e Comunas: Educomunicação Popular e Periférica em São Paulo e Medellín* apresenta com mais detalhes os resultados específicos das oficinas de memória realizadas nos coletivos *Periferia em Movimento* e *Ciudad Comuna*.

materiais para a ordenação e classificação de informações. O *Repórter da Quebrada 2015* tratou sobre temas como: comunicação; jornalismo; construção de memórias; centro e periferias; garantia de direitos nas periferias; direitos humanos; ética; ética no jornalismo; pauta jornalística; movimentos sociais; intolerância; preconceito; homofobia; racismo; redução da maioria penal; moradia; transporte; midialivrisimo; direito à cidade; educação; e cultura. As principais metodologias identificadas foram: pedagogia da pergunta; percursos pelos territórios; exercícios de jornalismo (elaboração de pauta, coletivas de imprensa, entrevista, reportagem e edição); articulação de atores sociais dos territórios do Extremo Sul; debates; diálogos de saberes; e reflexão-ação. O processo percorreu os territórios periféricos Grajaú, Ilha do Bororé e Cidade Dutra, localizados no Extremo Sul de São Paulo. Com foco em narrativas jornalísticas, o *Repórter da Quebrada 2015* contou com 42 inscrições (11 do sexo masculino e 31 do sexo feminino), 37 inscritos convocados e 20 educandos-educadores concluintes. O processo educacional durou três meses e teve como produtos finais vídeos, uma webreportagem e um jornal frente e verso, em formato de zine.

Já a *Escuela de Comunicación Comunitaria 2015* trabalhou com temas como: comunicação; memória; território; participação; comunidade; direitos; saberes prévios; diálogo de saberes; educação popular; investigação ação participativa (IAP); direitos; e identidades. Os percursos metodológicos utilizados pelos educadores-educandos foram círculos de debate teórico; percursos pelos territórios; seminários de narrativas; projetos; assessoria e execução de projetos; além de apoios e reflexões de um Comitê

Pedagógico. As principais metodologias identificadas foram debates; diálogos de saberes; pedagogia da pergunta; cartografias; percursos pelos territórios; exercícios de foto, vídeo e entrevistas; IAP; e reflexão-ação. Os seminários ocorridos na versão 2015 da *Escuela* foram dedicadas a IAP, narrativas jornalísticas, fotojornalismo comunitário e documentário social participativo (DSP)<sup>8</sup>. Houve 200 interessados no processo educacional em Medellín (entre zona urbana e zona rural), 100 convocados e de 30 a 40 concluintes. O processo durou quatro meses, com *recorridos territoriales* por diferentes comunas de Medellín e teve como produtos quatro documentários, quatro projetos fotográficos, além de mostra itinerante dos processos e produtos denominada “Somos Territorio”.

No quarto tempo da sistematização de experiências, as reflexões de fundo (por que aconteceu o que aconteceu? por que não aconteceram outros fatos?) foram realizadas por meio de uma conversa entre os coletivos com o intuito de ativar um novo *diálogo de saberes* a respeito de processos educacionais em coletivos de comunicação na América Latina, uma oficina de reflexão por coletivo para análises, sínteses, inter-relações e interpretações críticas sobre as experiências, entrevistas semiestruturadas e identificação de aprendizagens. A oficina reflexiva tratou-se de um momento de conversa entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Mediatizados pela experiência educacional em processos de sistematização, educandos-educadores e educadores-educandos elaboraram reflexões

---

<sup>8</sup> Narrativa audiovisual advinda do documentário direto (retirada de narrações gravadas para privilegiar depoimentos dos entrevistados) baseada no reconhecimento de saberes dos participantes e na apropriação social do conhecimento (cf: SOUZA, 2019).

críticas a partir de perguntas cujo intuito era problematizar itens ligados aos processos educacionais. A perspectiva adotada foi a do *Diálogo de Saberes* e buscou romper com análises adultocêntricas (SOUZA, 2019). Assim como nas oficinas de memória, o convite para o momento reflexivo foi feito por um dos membros do coletivo e os materiais utilizados foram os mesmos. Divididas em três partes (compartilhamento de memórias, entrevista grupal com realização de perguntas problematizadoras sobre os processos e considerações críticas sobre as experiências as quais não foram contempladas pelas perguntas), as oficinas reflexivas contou com espaços para sugestões para a comunicação de aprendizagens da sistematização e com avaliação conjunta da atividade.

As categorias surgidas ao longo da sistematização de experiências em São Paulo foram: protagonismo e ressignificação territorial; cotidianidades; diálogos; processo; reflexão crítica; redes e articulações. Já as categorias surgidas ao longo de tal processo em Medellín foram: protagonismo e ressignificação territorial; cotidianidades; memórias; investigação participativa; diálogos; reflexão crítica; redes e articulações. Tais eixos ajudam a comprovar a hipótese de que as práticas educacionais de ambos os coletivos integrantes do *corpus* constituem uma forma de educomunicação popular e periférica, conceito integrante do quinto tempo da sistematização de experiências nesta investigação: a formulação de considerações finais, recomendações e propostas, bem como a comunicação de aprendizagens<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Na presente pesquisa, a comunicação de aprendizagens englobará o compartilhamento dos resultados

## Educomunicação popular e periférica: experiências objetivadas

---

Na perspectiva do *diálogo de saberes*, os processos de comunicação e educação sobre, para e a partir das periferias englobam práticas as quais, posteriormente, são identificadas em teorias. No caso do *Periferia em Movimento*, a nomenclatura “educomunicação” foi incorporada pelo coletivo depois da percepção de que os encontros de aprendizagem eram semelhantes ao que se definia como educar na América Latina, e, especificamente, no Brasil. No *Ciudad Comuna*, a prática da educação popular também veio antes do conhecimento da teoria, de acordo com os pontos de chegada da sistematização de experiências.

Nas palavras de Antonio Faundez, em diálogos com Freire na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, “(...) que a realidade exija a transformação do conceito e não o conceito exija a transformação da realidade.” (FAUNDEZ; FREIRE, 1983, p.33). Por meio das categorias apreendidas da recuperação dos processos vividos e das interpretações críticas de processos educacionais no contexto dos coletivos, foi possível identificar a necessidade de se falar sobre o fenômeno a partir de um conceito específico. O uso de dois adjetivos para designar esse tipo de comunicação gera o efeito de reafirmação e de especificidade. Ao se incluir o nome “popular”,

---

da investigação com os coletivos, a elaboração conjunta de e-books, assessorias externas, entre outras iniciativas.

busca-se mostrar a interligação entre essa reinvenção freireana e a educação popular precursado pelo autor. Inclusive, pode-se considerar a expressão “educação popular em comunicação” como um conceito muito próximo da educomunicação popular. Entretanto, de acordo com Oscar Jara Holliday (2018), a educação popular não é homogênea tampouco uniforme. Por outro lado, utilizar o nome “periférico” demonstra uma especificidade: a interligação dos processos estudados com os territórios, característica a qual apareceu em oficinas, entrevistas e observações participantes.

Desse modo, a educomunicação popular e periférica pode ser descrita como um processo 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 outras formas, 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, estabelece diálogos de saberes com diferentes atores sociais (SOUZA, 2019).

As mensagens comunicadas por meio da educomunicação popular e periférica compartilham vivências, transformam fatos periféricos em acontecimentos por meio de diferentes formas de narrativas e modalidades comunicacionais, visam à reformulação de imaginários, garantia de direitos - em especial, o direito à comunicação - e, por vezes, ao bem-viver. Redes e articulações são tecidas com o objetivo de potencializar os processos desse tipo de educomunicação. Em tais processos,

as quebradas, comunas e outros territórios periféricos tornam-se salas de aula<sup>10</sup>. Trata-se, em resumo, de uma educomunicação sobre, para e a partir das periferias, a qual reconhece tais territórios como dotados de saberes e potencializa o “conhecimento popular periférico”, expressão utilizada por Ronaldo Matos (2018) (SOUZA, 2019).

São características da educomunicação popular e periférica, verificadas por meio da presente sistematização de experiências: pertencimento aos territórios periféricos (o protagonismo do “nós”); formação de multiplicadores críticos; sentipensar os territórios (percorrer as periferias para narrá-las); reconhecimento das periferias como territórios de saberes; privilégio de processos em comparação com os produtos; construção constante com as pessoas nas cotidianidades; educomunicação popular e periférica como uma pedagogia crítica e decolonial; dialogicidade e conteúdos articulados às cotidianidades nas periferias, em especial localizadas em zonas de transição urbano-rurais; IAP e sistematização de experiências como metodologias possíveis na educomunicação popular e periférica; *diálogo de Saberes* como prática recorrente à educomunicação popular e periférica; redes entre coletivos para potencializar processos de educomunicação popular e periférica; articulações e diálogo de saberes com atores sociais para potencializar processos de educomunicação popular e periférica (por exemplo, realização de processos de coletivos de comunicação em escolas); educomunicação popular e periférica e a luta pelo reconhecimento

---

<sup>10</sup> A redação de tal expressão está ligada ao lema da Unigraja, articulação de coletivos da qual participa o *Periferia em Movimento*: “a quebrada é a nossa sala de aula”.

institucional, político, social e cultural dos territórios; educador popular e periférico como um sujeito periférico, dialógico, que atua por meio dos processos e características da educação popular; rejeição às posturas adultocêntricas; incentivo à curiosidade epistemológica de educadores e educandos; incertezas quanto ao financiamento de atividades; e participação (SOUZA, 2019).

## Considerações finais

---

Por meio da sistematização de experiências, dos trabalhos de campo e das revisões de literatura, na perspectiva do *diálogo de saberes*, foi possível perceber que tais processos estão ligados de forma direta aos territórios periféricos e à comunicação criada sobre, para e a partir de tais espaços. Nesse sentido, foi possível constatar que a comunicação e os territórios têm papel essencial na construção dos processos educacionais, pois interligam-se às cotidianidades, bem como se constituem como origem de características dos mesmos processos. As características da educomunicação popular e periférica vêm justamente da comunicação e do território. Os processos analisados podem ser classificados como iniciativas ressignificadas de educação popular e contribuem para a ressignificação e emancipação de educandos-educadores e educadores-educandos. Mediatizadas pelos territórios, as pessoas envolvidas em tais processos formam-se mutuamente como sujeitos periféricos.

As investigações sobre a educomunicação popular e periférica devem prosseguir,

com o objetivo de complexificar o conceito e compreender mais processos inerentes a esse âmbito. Uma proposta que pode auxiliar em tais estudos é o mapeamento de iniciativas desse tipo nas periferias latino-americanas. Uma das limitações mais citadas pelos participantes da pesquisa - a sustentabilidade financeira - também é outro item a ser investigado (SOUZA, 2019).

É necessário ter em vista ainda que “mudar o mundo é tão difícil quanto possível (FREIRE, 2000, p.20). Assim como há denúncias, configuram-se também anúncios, expressos em processos como os da educomunicação popular e periférica. Freire também não vivenciou o período das redes sociais digitais, mas as reflexões advindas da epistemologia histórico-cultural auxiliam na compreensão de tais processos. Os ideais freirianos são (re) vividos nas práticas dos coletivos de comunicação nas periferias. Paulo Freire é reinventado em cada reunião, formação e metodologia. É das próprias periferias que vem frases como a da poeta Maria Vilani, do Grajaú, durante a abertura da Virada Comunicação, em São Paulo: “Precisamos estudar mais Paulo Freire”. Nesse sentido, pensar a própria prática no contexto de coletivos de comunicação e, especificamente, da educomunicação popular e periférica, é um item a ser reinventado todos os dias (SOUZA, 2019). ■

[ JULIANA SALLES DE SOUZA ]

Jornalista e mestre em Ciências, com investigação na linha de pesquisa “Comunicação e Cultura” do Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM-USP).  
E-mail: jusalles94@gmail.com

## Referências

---

ACOSTA VALENCIA, Gladys L.; PINTO ARBOLEDA, María C.; TAPIAS HERNANDEZ, César A. (orgs.). **Diálogo de Saberes en Comunicación**: Colectivos y Academia. Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. (2016b)

ACOSTA VALENCIA, Gladys Lucia; TAPIAS HERNÁNDEZ, César A. **El diálogo de saberes en comunicación o el giro del pensamiento y de la acción en las prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social** In: ACOSTA VALENCIA, Gladys L.; PINTO ARBOLEDA, María C.; TAPIAS HERNANDEZ, César A. (orgs.). **Diálogo de Saberes en Comunicación**: Colectivos y Academia. Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. (2016a)

ARAÚJO, Henrique Oliveira de. **Presenças em transformação**: a potência formativa da educomunicação popular e mestiça. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, BA, 2016, 225 f.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação)

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.7, jan/jun 1997.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer** - Teoria e Prática em Educação Popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GARCÉS MONTOYA, Ángela. **Colectivos Juveniles en Medellín**: Configuración de las subjetividades juveniles vinculadas a la Comunicación Audiovisual participativa y comunitaria. Tese (doutorado). Universidad Nacional de La Plata. Doutorado em Comunicação, La Plata, Argentina, 2015, 339f. Disponível em: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49916>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

GARCÉS-MONTOYA, Ángela Garcés; JIMÉNEZ-GARCÍA, Leonardo Jimenez. **Comunicación para la movilización y el cambio social**. Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. (2016a)

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social** In: GUELMAN, Anahí; CABALUZ, Fabián; SALAZAR, Mónica (orgs.). **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: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion\\_popular.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias**, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEAAL, Intermon Oxfam, 2012.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **El aporte de la sistematización a la renovación teóricas praticas de los movimientos sociales**. S. Jose: Alforja, 1998.

\_\_\_\_\_. **Para sistematizar as experiências**. S. JOSÉ: ALFORJA, 1994.

MALCANGI, Maria Bruna. **Territorios de Memoria**. El caso de Ciudad Comuna. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Cooperação ao Desenvolvimento). Universitat Politècnica de València, València, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Saberes hoy**: disseminaciones, competencias y transversalidades. 2003. Disponível em: <[http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/BARBERO\\_Saberes\\_hoy.pdf](http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/BARBERO_Saberes_hoy.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MATOS, Ronaldo. Ronaldo Matos In: VILHENA, Evelyn et al. **Você Repórter da Periferia: visões e vivências do jornalismo nas periferias**. São Paulo: FiloCzar, 2018.

NIÑO VIRACACHÁ, Edward Alexander; JIMÉNEZ-GARCÍA, Leonardo. **Retos de la Comunicación Comunitaria em Medellín** In: UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN et. al. **La Comunicación haciendo escuela: memorias del proceso de Escuela de Comunicación Comunitaria 2013-2014**. Medellín: Universidad de Medellín, 2015.

OTA, Daniela Cristiane. Mapeamento da mídia fronteira em Mato Grosso do Sul In: MOREIRA, Sonia Virgínia (org.). **Geografias da Comunicação: espaço de observação de mídias e de culturas**. São Paulo: INTERCOM, 2012. (Coleção Grupos de Pesquisa, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação; v3). Disponível em: <[http://www.geografias.net.br/pdf/livros/colecao\\_gps\\_3.pdf](http://www.geografias.net.br/pdf/livros/colecao_gps_3.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2015.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Aproximações entre a comunicação popular e comunitária e a imprensa alternativa no Brasil na era do ciberespaço**. Revista Galáxia, São Paulo, n. 17, p. 131-146, jun. 2009 (2009a). Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0716-1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária e as reelaborações no setor. **ECO-Pós**, v.12, n.2, maio-ago 2009, p.46-61 (2009b). Disponível em: <[http://revistas.ufrj.br/index.php/eco\\_pos/article/view/947](http://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/947)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

PINTO, María Cristina; JIMÉNEZ-GARCÍA, Leonardo. **A manera de cierre: hallazgos e proyecciones** In: ACOSTA VALENCIA, Gladys L.; PINTO ARBOLEDA, María C.; TAPIAS HERNANDEZ, César A. (orgs.). **Diálogo de Saberes en Comunicación: Colectivos y Academia**. Medellín: Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. (2016a)

PINTO, María Cristina; JIMÉNEZ-GARCÍA, Leonardo. **Estado de la cuestión em comunicación para el cambio** In: GARCÉS-MONTOYA, Ángela Garcés; JIMÉNEZ-GARCÍA, Leonardo Jimenez. **Comunicación para la movilización y el cambio social**, Universidad de Medellín; Sello Editorial Universidad de Medellín; Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina. Ediciones CIESPAL, Corporación para la Comunicación Ciudad Comuna; Corporación Pasolini en Medellín; Corporación Con-vivamos, 2016. (2016b)

RIÑO ALCALÁ, Pilar. Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. V, n. 10, dez. 2000, p. 143-168. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/316/31601008.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

ROMÃO, Lilian Cristina Ribeiro. **Educomunicação e participação cidadã de adolescentes e jovens, no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-08052017-110529/pt-br.php>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007, p. 3-46. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/753#quotation>. Acesso em: 24 nov. 2018.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salette Prado. **Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos (2005)**. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 - 34 jan./mar.2016, e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo - PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 03 out. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson. Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. **Revista Latinoamericana de Ciencias de La Comunicación**, v. 14, n. 26, p. 238-247, 2017. Disponível em: [www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/927](http://www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/927). Acesso em: 26 dez. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Livro-Educom-pagina-a-pagina.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOMOS TERRITORIO: CUERPOS, relatos y ciudad. Medellín, 2016.

SOUZA, Juliana Salles de. **Jornalismo de Quebrada e as Representações das Periferias Paulistanas**. Monografia (graduação). Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM). São Paulo, SP, 2015, 167f.

SOUZA, Juliana Salles de. **Entre Quebradas e Comunas: Educomunicação popular e periférica em São Paulo e Medellín**. Dissertação (Mestrado). Programa Interunidades de Integração da América Latina. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2019, 451f.

WALSH, Catherine. Estudios (Inter)Culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n.12, p. 209-227, janeiro-junho 2010.