

A importância do processo de formação em projetos de comunicação e educação para crianças e adolescentes¹

Luana Amorim Gomes²

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará.

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do processo de formação para crianças e adolescentes que participam de projetos de comunicação e educação em ambientes considerados formais ou em outras instâncias educacionais. Para esta discussão optamos pela metodologia de análise bibliográfica de autores como, por exemplo, Soares, Fantin e Kaplún que, ao longo dos anos, vêm desenvolvendo relevantes pesquisas nesta área. Para situar a discussão optou-se por fazer um resgate de alguns conceitos acerca do termo educação e novas propostas de terminologia, estudadas por Miranda, Sampaio e Lima e ainda a dialogicidade presente entre a comunicação e a educação. Após uma contextualização teórica acerca do diálogo entre a comunicação e a educação, o artigo traz para a discussão a importância do desenvolvimento da criticidade dos educandos no processo de oficinas de formação.

Palavras-chave

Comunicação; educação; educação; criança; adolescente

Introdução

Este artigo se propõe a discutir a importância do processo de formação dentro da realidade de projetos de comunicação e educação para crianças e adolescentes que participam de projetos de comunicação e educação dentro de espaços considerados formais ou ainda em outros espaços considerados ecossistemas educacionais³. A proposta da discussão aqui apresentada faz parte das leituras para o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós Graduação do Mestrado em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (PPGCOM – UFC). A metodologia

¹ Trabalho apresentado no DT 6 Interfaces Comunicacionais – Jornalismo do Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 15 a 17 de junho de 2011.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista Capes (Reuni). Contato: luanamelc@gmail.com

³ De acordo com Soares “ecossistemas educacionais designam a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o modus facendi dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influência sobre os outros” (SOARES, 1999, p.9)

utilizada para embasar as discussões será revisão bibliográfica. A proposta deste artigo é dialogar com autores que reconhecem a importância deste processo e pontuam elementos que são relevantes e que devem ser levados em consideração por projetos e experiências de comunicação e educação dentro de uma proposta de educação para o uso crítico da mídia.

Para situar o leitor, optamos por começar fazendo uma contextualização e um resgate da proposta educacional e ainda trazer para a discussão a proposta da utilização de outros termos também em uso para definir este campo de intervenção. Para tanto, vamos resgatar discussões feitas por autores reconhecidos e que têm se debruçado nas últimas duas décadas para refletir acerca do diálogo entre a comunicação e educação como é o caso de Soares, Fantin, Citelli, Kaplún, Freire, Assumpção e Jaquinot.

A pertinência deste artigo está relacionada à necessidade de refletir sobre a presença dos meios de comunicação em nossas vidas, mais precisamente na escola, e a maneira como estamos lidando com esta inserção. Projetos de comunicação e educação atuam dentro da escola e se inserem dentro da rotina escolar, mas nem todos se propõem a dialogar com os educandos acerca do que é veiculado nestes espaços ou ainda sobre a produção elaborada pelos estudantes. Neste momento alguns questionamentos são pertinentes: existe uma discussão crítica durante o processo de formação do grupo responsável pelas atividades? De que forma crianças e adolescentes produtoras de mídia estão discutindo acerca deste processo? Como se configura o processo de formação em projetos educacionais? Será que os profissionais que participam deste momento estão levando em questão a dialogicidade para a compreensão da realidade? Neste artigo, a partir do diálogo que nos propomos a fazer com autores conceituados dentro deste campo de pesquisa, vamos abordar a importância das oficinas de formação em projetos de comunicação e educação para a discussão de temas de maneira crítica e criativa, levando em consideração o contexto em que o educando está inserido. Muitos dos questionamentos pontuados aqui serão respondidos ao longo da pesquisa de mestrado que desenvolverei ao longo do próximo ano.

O Cunho do termo Educomunicação e a proposição de outras terminologias

É possível afirmar, baseado na leitura de Miranda, Sampaio e Lima (2009), no artigo “Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal”⁴, que o termo Educomunicação é mais aceito dentro do campo da comunicação, entre os profissionais que atuam neste campo. “Vale ressaltar que o conceito de comunicação assume um sentido mais amplo e complexo do que a redutora expressão ‘mídia’, associada, sobretudo, à dimensão instrumental da comunicação” Para Soares (1999) o termo educomunicação significa campo de intervenção, que tem adquirido dimensão própria e que se configura com uma atuação específica, oferecendo um espaço de atuação diferenciado em toda a América Latina. De acordo com Soares (1999), o educador, se configura como sendo um profissional para além de um professor, assumindo um papel de coordenador, agente cultural, preocupado com a elaboração do processo e da necessidade e interesses de todos os envolvidos.

Ainda segundo o autor, diante das questões envolvendo o cunho do termo, é relevante “retomar a Mário Kaplún para quem a ‘Comunicação Educativa’ existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando” (SOARES, 2000, p. 2).

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são resituados a partir de um projeto pedagógico mais amplo. (SOARES, 2000, p. 2)

Já o termo mídia-educação, de acordo com Fantin (2006), tem uma relação mais próxima dos profissionais da educação. Para a autora, “a utilização do termo resgataria apropriadamente a importância do campo educacional, assegurando, ainda, o equilíbrio necessário entre os campos envolvidos, em especial os aspectos da autonomia e da complexidade”. (FANTIN apud MIRANDA et al , 2009). Os autores reforçam a crítica ampliando a discussão para a utilização do termo “educador”, pois a sua utilização do termo estaria limitando a participação e a importância de um dos dois profissionais envolvidos no processo. Para os autores, no uso do termo educador, haveria a predileção por profissionais da comunicação ou da

⁴ Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal, publicado na revista Comunicação & Sociedade, Ano 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009

educação, desta forma, o mais interessante seria a utilização do termo “mídia-educador”.

A proposta de discussão envolvendo o processo e o olhar crítico diante do que é produzido é visto por Fantin (2006) como uma educação para o uso crítico da mídia. Para pensar em comunicação é necessário levar em consideração outros campos do saber como, por exemplo, a psicologia, a sociologia e a filosofia, para citar alguns. Para educar é preciso levar em consideração “todo o conhecimento humano” (MIRANDA et al, 2009). Os autores enfatizaram a necessidade de levar em consideração a realidade e o contexto do educando, sendo assim, diante desta realidade fica evidente a necessidade de ampliar a terminologia, incluindo esta ampliação para o termo “educador”, como pontuam os autores Miranda, Sampaio e Lima: “a utilização deste termo [do educador] não tenderia, também, a reiterar certo tipo de reducionismo?” (MIRANDA et al, 2009, p. 99). É preciso pensar o surgimento do educador “como novo profissional ou todos os professores deveriam ter, em sua formação inicial ou continuada, a chance de aprender mais detidamente acerca das instituições de comunicação e as múltiplas formas de linguagem?” (MIRANDA et al, 2009, p. 99). Neste aspecto é pertinente pontuar a discussão feita por Freire quando o autor destaca a importância do educador no processo de aprendizagem. Para que haja a compreensão é preciso que a comunicação se processe de maneira igualitária. Diante da necessidade desta igualdade, vale ressaltar o que diz Freire:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé, um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1984, p. 107)

A discussão dos autores aponta para a análise de como é importante que escola esteja aberta para as transformações da sociedade, e para a necessidade de uma educação que parta do contexto dos educandos e que esteja aberta para as linguagens juvenis. Se os meios de comunicação fazem parte da vida dos estudantes, precisam estar presentes na escola, mas a utilização da tecnologia nem sempre está relacionada com uma proposta de ensino dialógica.

O principal papel da Comunicação Educativa é estimular o interlocutor a decodificar seu contexto, é ser problematizadora e, depois, contribuir para a construção de novas experiências que irão possibilitar a decodificação do mundo e da sua própria vida, para “que cada cual haga su propia síntesis personal” (KAPLÚN, 1978, p.93).

O diálogo existente entre a comunicação e a educação

Para ampliar a discussão acerca da importância do processo de formação de crianças e adolescentes é preciso compreender a dialogicidade presente entre a comunicação e educação para a realização de atividades comunicativas dentro do ambiente escolar. Apesar dessa dificuldade de definição com relação ao campo da comunicação, para Soares (2007), já foi possível se verificar uma bem definida delimitação entre os campos da comunicação e da educação. Segundo Soares

a história nos ensina, na verdade, que tanto a educação quanto a comunicação, ao serem instituídas pela racionalidade moderna, tiveram seus campos de atuação demarcados, no contexto do imaginário social, como espaços independentes, aparentemente *neutros* [grifo do autor], cumprindo funções específicas: a educação administrando a transmissão do saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade (SOARES, 2007, p. 13).

Ainda segundo Soares, os estudos latinos desempenharão papel importante no desenvolvimento de teorias que verificam a aproximação dos dois campos. É o caso dos estudos de teóricos da educação, como Célestin Freinet e de Paulo Freire, e de teóricos mais voltados para o campo da comunicação, como Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Para Soares, também avanços tecnológicos e o barateamento dos custos de equipamentos fazem com que “grupos ativos e organizados de especialistas” (SOARES, 2007, p. 14) iniciem uma irreversível aproximação entre os dois campos.

A questão central de Soares (2007) é verificar se a inter-relação entre comunicação e educação chegará a ser reconhecida como um novo campo ou se continuará a ser reconhecida como interface entre dois campos tradicionais. O autor parte da hipótese central de que “efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de inter-relação comunicação/educação” (SOARES, 2007, p. 21).

Para seguir adiante discutindo e aperfeiçoando estas propostas de educação crítica da mídia e produção de conteúdos qualitativos por profissionais comprometidos com a responsabilidade social da informação, Soares (2001) defende que os pesquisadores e os educadores que desenvolvem ações dentro da proposta de inter-relação de comunicação e educação devam seguir adiante com pesquisas neste campo para orientar as ações.

Não faz falta ressaltar a importância e a necessidade dos interessados – tanto os que pesquisam quanto os que promovem ações nas diversas áreas do campo – de manterem-se em permanente interação, pois é a interação que garantiu e continuará garantindo a essencialidade dos projetos em construção (SOARES, 2001, p. 9)

Como uma das propostas de projetos de comunicação desenvolvidas na escola, vamos pontuar, neste artigo especificamente, projetos que desenvolvem ações com o rádio⁵. Amparamos a nossa escolha em Kaplún (1978). Para o autor é preciso ver o rádio como um importante meio para que possamos desenvolver uma Comunicação Educativa. A oralidade do rádio é semelhante a uma contação de história, que somos habituados a ouvir desde a infância. Essa característica e outras apontam o rádio como um meio de comunicação apropriado para a região do semiárido brasileiro, e possibilitam que ele seja uma ferramenta de transformação social. Se comparado aos outros meios, o rádio é o meio de comunicação mais fácil de instalar e de operar, o que faz com que quase toda comunidade tenha uma emissora e que, muitas vezes, ele seja o único veículo de comunicação que veicula informações locais. Outro ponto, é que a falta de letramento de boa parte da população do semiárido faz com que a oralidade do rádio seja uma ferramenta mais acessível.

Entendendo o processo de produção e linguagem da produção radiofônica, os educandos terão mais facilidade em compreender a função da atuação do rádio na nossa sociedade. Outro aspecto importante está relacionado às questões que preocupam e permeiam a ação comunicativa na escola. Com a presença do rádio inserido no contexto escolar, os educandos têm oportunidade de discutir assuntos que vão além dos que eles estavam acostumados a perceber, além de proporcionar momentos de pesquisa, interação e lazer.

⁵ É importante salientar que, neste artigo, optamos por enfatizar minimamente o rádio, mas existem experiências de comunicação e educação que desenvolvem atividades com a utilização de outras mídias, como, por exemplo, audiovisual, fotografia, internet, etc.

Neste momento faz-se necessário ampliar a discussão sobre a relação que existe entre dois campos de estudo: a comunicação e a educação, ambos inseridos dentro do contexto escolar ou em outros espaços de aprendizagem considerados não formais, como, por exemplo, Ong's, assentamentos, movimentos populares, de forma a promover nestes ambientes elementos de aprendizagem comunicativos e educativos que surgem para ampliar as discussões e não para competir com o que já está sendo elaborado.

Soares (1999) discute acerca da interdiscursividade e o diálogo entre os dois campos (comunicação e educação). O autor defende que esta interdiscursividade nos permite a construção de uma especificidade que envolve a multivocalidade e a polifonia, ou seja, a inserção de várias vozes que dialogam entre si, se polemizam e se complementam, fazendo com que o novo campo seja permeado de trocas de experiências, diálogos e novas percepções. Sobre esta polifonia, Citelli (2000) contribui afirmando que: “A linguagem é dialógica e polifônica, por isso as ‘vozes individuais’ falam com a mesma clareza com que os rostos aparecem em bailes de máscaras.” (Citelli, 2000, p. 58). Para o autor as vozes presentes neste tipo de interação são elaboradas a partir de um material coletivo, derivando, em suas colaborações particulares, da leitura do mundo potencializada por Freire. Citelli afirma que “é possível reconhecer através dos signos as marcas de falas ou vozes que se misturam nos enunciados postos em movimento” (CITELLI, 2000, p. 58). E ainda:

O diálogo media-escola, mesmo quando assimétrico, pode ser alimento para dois objetivos importantes. Um, vinculado ao princípio da abertura do discurso pedagógico para os discursos das comunicações; outro, de inserção crítica da voz da diferença representada pela imposição sistematizadora e de produção dos saberes que devem motivar e estimular o mundo da escola. Neste ponto de atração e resistência, adesão e crítica, existe um lugar privilegiado para que professores e alunos reflitam sobre o slogan publicitário, os programas de rádio, os noticiosos da televisão, enfim a cultura videotecnológica. (CITELLI, 2000, p. 18)

É importante perceber a relação entre estes dois campos de atuação como um diálogo de interação entre a comunicação e a educação. Neste caso não se trata de educar utilizando os instrumentos de comunicação apenas, mas sim a própria comunicação se convertendo no eixo dos processos educativos com toda a sua

potencialidade de diálogo, interação com os conteúdos já abordados anteriormente pela escola. Sobre estes processos Souza (1998) nos diz que:

Nesses processos de aprendizagem se criam às condições de possibilidade de cada um manifestar seus pensamentos, compará-los, numa nova síntese possibilitadora de decisões coletivas. Aprendizagem que se faz, portanto, num processo de confronto de saberes que se dá na transformação das necessidades populares em demandas sociais e no qual se elaboram propostas para sua satisfação. Transformam-se esses processos em experiências significativas para as pessoas neles envolvidas. (SOUZA, 1998, p. 23).

É preciso pensar que a inserção de conteúdos midiáticos dentro das escolas “não foi tomada apenas como algo a mais nos currículos, ao contrário, está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal” (Soares, 2000, p. 21). A inauguração deste novo discurso relaciona muitos novos saberes e disciplinas, elementos que, de forma transversal, se inserem no contexto e geram discussões, troca de experiência sobre temas relacionados à vivência e à realidade do educando. Para Citelli (2000)

Os conceitos de educação e comunicação passam a ser vistos como seqüências de um processo cada vez mais inter-relacionado: requisitam-se para esclarecerem-se, pedem-se para que nenhum dos termos ganhe autonomia a ponto de ressoar, ou anacronismo, como no caso da escola ou hiper-realidade que tudo completa e tudo responde a exemplo dos media. (CITELLI, 2000, p. 17)

Para Fantin⁶, o “paradigma ecológico” da mídia-educação propõe uma concepção integrada de fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, Internet, fotografia, cinema, TV, vídeo, livro, CD, e conforme o objetivo pretendido, cada inovação tecnológica integra-se umas nas outras.

Por mais que hoje o computador, a Internet e a rede sejam importantes e até mesmo considerados condição de inserção e participação social, a mídia-educação não se limita a eles. Nessa perspectiva ecológica, objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações. (FANTIN, 2007, p. 2)

⁶ Artigo disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/docs/midiaeducacao.pdf>. Consulta realizada no dia 12 de outubro de 2010, às 21h48

A importância do processo de formação de crianças e adolescentes no contexto de oficinas de comunicação e educação

Amparando a nossa discussão nos apontamentos feitos por Freire, é preciso refletir para o fato da necessidade da escola ser aberta ao diálogo, a construção de um conhecimento problematizado e precisa ampliar os espaços de comunicação. O autor afirma que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2002, p.69).

Na realidade, o que percebemos, dentro do campo das práticas educacionais e comunicacionais dentro da escola, são atividades limitadas diante do papel de promotora do saber, reproduzindo, muitas vezes, a educação bancária (FREIRE, 1980). “Em sua rotina, sob o privilégio de relações verticalizadas, alunos são colocados numa posição de não-saber em sua relação com o professor, e os próprios professores não têm muita autonomia para fazer a gestão de sua classe”. (MIRANDA et al, 2009, p.93)

É importante salientar que a mediação deve ser pensada também como forma de assegurar e/ou recuperar a corporeidade - o gesto, o corpo, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito – e a relação com a natureza como espaço vital através do qual se constroem sentidos.

Ampliando a discussão para a questão do ensino com os meios é preciso salientar o que nos diz Jacquinet (1999) quando a autora ressalta a importância de considerar não só a mensagem como a manifestação da linguagem específica e o conteúdo como fonte de informação e saber, mas também como discussão socialmente situada, “sem esquecer que só o dispositivo de utilização pedagógica permite dar a eles um valor formativo” (JACQUINOT, 1999, p. 12.).

A autora diferencia os gêneros dos produtos midiáticos entre os “autênticos”, que seriam os audiovisuais, campo de atuação da pesquisa realizada. A autora acredita que estes meios foram desenvolvidos com a função de ensinar-aprender, pensados para fazerem parte do contexto formativo, e os que são utilizados na escola, mas que não foram produzidos para esse fim. Nestes casos, os professores devem ter em mente seus objetivos de formação e utilizar tais meios “sem perder o seu estatuto institucional de ‘meio’, com suas dimensões tecnológica, econômica e sócio-cultural que necessitam sempre ser consideradas no trabalho com os alunos” (JACQUINOT,

1999, p. 11). A partir desta discussão feita por Jacquinet (1999), é preciso atentar para o fato de que os estudantes estarão produzindo programas e conteúdos a partir de uma discussão e um contexto e não reproduzindo o que vivenciam diariamente nos meios de comunicação de massa. Para ampliar esta discussão é preciso atentar o que nos diz Citelli (2000)

A disseminação dos meios de comunicação de massa é um dado que a escola não pode ignorar, porque eles têm um peso importante nas vidas das crianças e a escola cumpre levar em conta esse dado e procurar responder a essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho. (CITELLI, 2000, p. 19)

O autor acredita que “A leitura dos sistemas de comunicação no seu compósito de produção, circulação e, sobretudo recepção, deve estar integrada aos fluxos crítico dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha” (Citelli, 2000, p. 17). Não devem ser consideradas como ações específicas e elaboradas de maneira espaçada e fora da realidade da escola. É preciso que haja interação e dialogicidade. É preciso salientar que o núcleo gestor pode não compreender o processo e ainda os professores, como salienta Citelli

“É natural e compreensível que o professor não queria dividir sua fala com a da televisão ou rádio, malgrado as conheça e com elas estabeleça estratégias de contato: fracas o suficiente para não ocorrer fratura de autoridade que possa sugerir perda de espaço e fragilidade na concorrência” (CITELLI, 2000, p. 18)

Para Kaplún, uma das características da comunicação educativa é a ênfase no processo. No entanto, é preciso também estar atento aos conteúdos e aos resultados conquistados. “La propaganda, la consigna, el símbolo, la expresión colectiva y masiva, el elemento emocional, puestos dentro de sus justos limites, ocupan un espacio necesario y legítimo em la práctica comunicacional y organizativa del pueblo” (Kaplún, 1998, p.44), mas em nenhum momento substituem o processo.

O autor acredita que os meios de comunicação de massa com frequência se propõem a manipular a opinião do público e moldar e uniformizar suas condutas, partindo desta premissa, é importante que “a los medios masivos y los emplee ampliamente en sus campañas educativas”. (KAPLÚN, 1998, p.37)

Se da una apariencia de participación de los educandos o receptores. Pero es sólo una apariencia, una seudoparticipación: los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El educando sólo “participa” ejecutándolos. (Por ejemplo: cuando se ofrece un curso de cultivo de frutales, los agricultores participan en las practicas, pero no tienen ninguna posibilidad de pasar a discutir su realidad económica y la manera de liberarse de los intermediario que se quedan siempre con su ganancia por más que ellos aumenten la producción) (KAPLÚN, 1998, p.38)

Para o autor, as mensagens consideradas libertadoras, conscientizadoras e problematizadoras, já pontuadas por Freire, vão “contra la corriente del sistema, de la ideologia dominante”. Pensando dentro desta realidade, é importante perceber que as iniciativas de projeto de comunicação e educação inseridos dentro da escola sigam esta orientação e proponham mecanismos, junto com os estudantes, capazes de reforçar a realidade e questionar o que é proposto pela mídia considerada de massa. “No se vende criticidad, solidariedade, liberación, con los mismos recursos com que se vende Coca Cola”. (KAPLÚN, 1998, p.45)

Es ver la educación como um proceso permanente, em que el sujeto descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Um proceso de acción-reflexión que él hace desde su realidade, desde su experiencia, desde su práctica social, junto com los demás. (KAPLÚN, 1998, p.45)

Dentro de todo este processo, de compreensão, de dialogicidade, está o educador. Como já foi pontuado anteriormente, a figura deste profissional é de extrema importância para o processo. No entanto, o profissional que está dedicado ao quesito de ensino/aprendizagem junto aos educandos não se configura como sendo aquele que ensina e dirige, mas como o que acompanha e estimula o processo de análise e reflexão “para facilitar-se, para aprender junto a él y de él para construir juntos”. (KAPLÚN, 1998, p.50)

O autor enfatiza que mais do que informações, apenas, dados importantes e instrumentos para pensar um feito e compreender as suas conseqüências e conclusões de maneira global, é preciso que os educandos “compreendam los datos y nociones que ignora, sino em los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir em su entorno inmediato, em lo contingente”. (KAPLÚN, 1998, p.51)

“Enquanto muitos livros didáticos por uma questão de ritmo editorial continuavam trazendo os antigos ‘mapa mundi’ e os conceitos a eles conectos, a televisão, o rádio, o jornal, as revistas se encarregava dia a dia de reconstruir os espaços geopolíticos da nova ordem mundial. De um certo modo os meios de comunicação passaram a exercitar o papel educativo que a escola por uma dificuldade interna de fluxos e processos não conseguia realizar” (CITELLI, 2000, p. 92)

Citelli (2000) salienta ainda que a escola está sendo pensada, ao longo dos anos, como um espaço possível para a inserção das mídias “cada vez mais cruzado pelas novas linguagens e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos que marcam o mundo contemporâneo” (CITELLI, 2000, p. 83)

Freire (1984) questiona alguns dos processos de mediação de saberes dentro da escola. “O que tenho visto muitas vezes é que a função que se dá a esses instrumentos é a de utilizá-los como aparelhos de transmissão de mensagens pré-fabricadas” (FREIRE, 1984, p. 30). Oliveira (2008)⁷ chama atenção para o fato de que algumas ferramentas tecnológicas passam a ser utilizadas na escola sem a preocupação de desenvolver uma comunicação educativa, nem uma leitura crítica das mensagens. São exemplos o uso de sistemas de som em circuito interno para transmitir comunicados da diretoria e a veiculação de documentários ou filmes que não proporcionem um debate posterior. É preciso que o processo de formação, potencializado pelas oficinas possa ampliar a dos envolvidos no processo, considerando uma dialogicidade e novas perspectivas para os educandos que devem aproveitar este espaço para a construção de novos saberes, baseados na multivocalidade e na polifonia, já pontuados por Soares como características deste processo de dialogicidade entre comunicação e educação.

Bibliografia

AMARANTE, Maria Inês. Rádio comunitária: protagonismo adolescente na comunicação educativa. Disponível em: <http://www.adevento.com.br/intercom/resumos/R0930-1.pdf>.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. Radioescola: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Editora: Annablume, 1999.

_____. A Rádio na escola: uma prática educativa eficaz. Revista de Ciências Humanas: Universidade de Taubaté. Ano 2001, v. 7, n. 2, jul/dez, p. 33-38.

⁷ A Rádio-Escola como uma Experiência de Comunicação Educativa. Alessandra Oliveira ARAÚJO Universidade Federal do Ceará, UFC, CE <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0617-1.pdf>. Consulta feita em 06/05/2011, às 21h23.

AZEVEDO, Adriana. Escola e Comunicação: o rádio como instrumento de cidadania. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/13.pdf>. Acesso em 07 de setembro de 2005.

CITELI, Adilson. Comunicação e Educação: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2000.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/docs/midiaeducacao.pdf>. Consulta realizada no dia 12 de outubro de 2010, às 21h48.

FREIRE, P. ; GUIMARÃES, S. Sobre educação: diálogos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 18ª edição, 1987.

____. Extensão ou comunicação?. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

JACQUINOT, Geneviève & LEBLANC, Gérard (orgs.). Appunti per una lettura del cinema edella televisione. Editoriale Scientifica, Napoli, 1999.

KAPLÚN, Mário in GRINBERG, Máximo Simpson (org). A Comunicação Alternativa na América Latina. Petrópolis: Vozes, 1987.

____. Producción de Programas de Radio: el guión – la realización. Quito: CIESPAL, 1978.

____. Pedagogia de La Comunicación. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2ª. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

____. La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma, 2002.

MILAN, Yara Maria. Comunicação e Educação: um ponto de mutação no espaço de confluência. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em 04 de setembro de 2010.



MIRANDA; SAMPAIO; LIMA. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. *Comunicação & Sociedade*, Ano 30, n. 51, p. 89-112, jan./jun. 2009.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira *et al* (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Alessandra. A Rádio-Escola como uma Experiência de Comunicação Educativa. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0617-1.pdf>. Consulta realizada no dia 07 de maio de 2010, às 11h39.

SCHAUN, Ângela. *Educomunicação Reflexões e Princípios*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e Educação, a emergência e o perfil de seus profissionais. *Contrato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, ano 1, n. 2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação, Brasil*, v. 7, n. 19, 2007. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4147/3888>
Acessado em 04 jul. 2010.

SOUZA, João Francisco. *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.