



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE (ICA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO (PPGCOM)

LUANA AMORIM GOMES

**LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM
EXPERIÊNCIAS DE RADIOESCOLA EM FORTALEZA**

FORTALEZA

2013

LUANA AMORIM GOMES

**LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM
EXPERIÊNCIAS DE RADIOESCOLA EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Mídia e Práticas Socioculturais.

Orientadora: Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- G6151 Gomes, Luana Amorim.
Limites e potencialidades da participação estudantil em experiências de radioescola em Fortaleza /
Luana Amorim Gomes. – 2013.
137 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de
Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Mídia e práticas socioculturais.
Orientação: Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio.
- 1.Radiodifusão educativa – Fortaleza(CE). 2.Rádio na educação – Fortaleza(CE). 3.Autonomia
(Psicologia). 4.Participação social – Fortaleza(CE). 5.Estudantes do ensino fundamental – Fortaleza
(CE). I. Título.

LUANA AMORIM GOMES

**LIMITES E POTENCIALIDADES DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL EM
EXPERIÊNCIAS DE RADIOESCOLA EM FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Mídia e Práticas Socioculturais.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Inês Sílvia Vitorino Sampaio (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Mônica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Alexandre Almeida Barbalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os que contribuíram com a elaboração deste trabalho. Ao longo dos anos em que estive no mestrado algumas alianças foram estabelecidas.

Quero agradecer a todos que fazem a ONG Catavento Comunicação e Educação. Pessoas que, ao longo dos anos, contribuíram para edificar a pessoa que sou hoje.

Agradeço aos professores do mestrado, a orientação da professora Inês Vitorino e, em especial, a banca pelas contribuições dadas desde a qualificação.

Aos amigos e aos familiares que estiveram comigo durante todo o percurso.

Agradeço ainda a todos os sujeitos envolvidos com a pesquisa. Sem a participação deles não seria possível elaborar este trabalho.

E, por fim, gostaria de agradecer a Capes pelo fomento da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação busca problematizar o potencial das radioescolas, do ponto de vista da participação dos estudantes. Considerando as especificidades do cotidiano das escolas, suas regras estabelecidas e orientações educacionais historicamente construídas, objetiva compreender *se* e *como* os estudantes envolvidos nas atividades de radioescola de duas escolas do ensino fundamental do município de Fortaleza, vinculadas ao Programa Federal Mais Educação, participam da produção dos programas e da condução das atividades inerentes à rádio, como, por exemplo, escolha dos temas, condução de pesquisas, finalização do roteiro, escolha das músicas e execução do programa, incluindo o manuseio dos equipamentos. Nesse sentido, buscamos identificar *se* as produções radiofônicas tem sido capazes de traduzir o interesse destes estudantes, abordar temáticas relacionadas ao seu cotidiano e constituir-se como espaço favorecedor do desenvolvimento da sua autonomia como sujeitos. Para desenvolver essa análise, nos apoiamos em autores como Foucault, Freire, Soares, Souza, entre outros e recorremos à metodologia utilizada, que foi a observação participante com incursões etnográficas. Também foram realizadas rodas de conversa com estudantes participantes das atividades das rádios das duas escolas investigadas. Com base na pesquisa podemos concluir que, em que pese o potencial de participação das experiências de radioescola, a sua existência no espaço escolar não assegura *per si* o desenvolvimento de práticas participativas e autônomas. Ter disponível o equipamento de rádio, o computador, o acesso à internet e outros equipamentos mais sofisticados, ainda que importantes, são insuficientes para garanti-las. Nessa perspectiva, além de um processo de formação continuada dos professores, é fundamental que se promova o questionamento de modelos educacionais autoritários e se estimule a abertura ao diálogo entre professores e alunos. A radioescola pode colaborar com este processo, mas ela só o fará se a mediação dos monitores e/ou professores estiver pautada por esse compromisso.

Palavras-chave: radioescola, participação, autonomia.

ABSTRACT

This dissertation seeks to question the potential of radio schools from the point of view of the student's participation. Considering the specificities of everyday school, its established rules and the educational guidelines historically constructed, aims to understand whether and how students involved in radio school activities of two elementary schools in the city of Fortaleza-Brazil, under the Brazilian Federal Program called "Mais Educação", participate in the programs' production and the conducting of activities related to radio, for example, the choice of topics, research conducting, finalizing the script, choice of music and program implementation, including handling equipments. Accordingly, we seek to identify whether the radio productions have been able to translate the interest of these students, addressing issues related to their daily lives and establish itself as a space which favors the development of their autonomy as subjects. In order to develop this analysis, we rely on authors such as Foucault, Freire, Soares, Souza, among others and we resorted to the methodology used which was the participant observation with ethnographic incursions. Conversations with students participating in the activities of the radios of both schools investigated were also conducted throughout. Based on the research we can conclude that, despite the potential participation of radio school experiences, its existence in the school itself does not ensure the development of autonomous and participatory practices. Making the radio equipment, the computer, the internet access and other more sophisticated equipment available, whereas important, are insufficient to guarantee them. In this perspective, beyond the process of continuous teachers' training, it is essential to promote the questioning of authoritarian educational models and encourage open dialogue between teachers and students. The radio school can contribute to this process, but it will only do so if mediation of monitors and / or teachers is guided by this commitment.

Keywords: radio school, participation, autonomy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	INÍCIO DA CAMINHADA	13
2.1	Os Caminhos Percorridos pela pesquisadora como mediadora das oficinas de radioescola	13
2.2	Por onde andei	15
2.2.1	<i>A radioescola do Assentamento Feijão</i>	16
2.2.2	<i>A radioescola do Assentamento Vista Alegre</i>	17
2.2.3	<i>A radioescola da Associação Curumins</i>	19
2.2.4	<i>A radioescola do município de Paramoti</i>	22
2.3	Gênese da Pesquisa – porque comunicação, educação, radioescola e participação?	24
2.3.1	O que compreendemos por radioescola	26
2.4	A radioescola como elemento da Política Pública do Programa Federal Mais Educação	27
2.5	Critério para a escolha das escolas participantes da pesquisa	29
2.6	Escolha Metodológica: Observação Participante	31
2.7	Iniciando a pesquisa	37
2.8	As oficinas de rádio e os limites do debate	39
3	COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NA ESCOLA	43
3.1	A importância do diálogo no ambiente escolar	43
3.2	Comunicação e Educação: um diálogo possível	49
3.2.1	<i>O termo educomunicação</i>	55
3.3	A inter-relação da comunicação e educação para além do aparato tecnológico	59
3.4	A figura do educador	61
4	DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES EM EXPERIÊNCIAS DE RADIOESCOLA	64
4.1	O conceito de participação: aspectos conceituais e históricos	64
4.2	A Participação como um Direito	67
4.3	Os Níveis de participação	71
4.4	Limites da participação e da construção da autonomia nas experiências de radioescola	77
4.5	A autonomia dos estudantes na produção de conteúdo para a rádio	83
5	MEDIAÇÃO E RADIOESCOLA	91
5.1	Mediação e relações de poder no cotidiano das radioescolas	91
5.1.1	<i>Escreveu num leu, é peia</i>	91
5.2	A festa, o conflito, o silêncio	94
5.3	É “proibido” ou “impróprio”	98
5.4	Conceituando Mediação	100
5.5	Os agentes mediadores nas escolas pesquisadas	102

5.5.1	<i>A mediação dos professores</i>	102
5.6	As instâncias de poder na radioescola	111
5.7	O espaço físico da escola: a arquitetura, as portas com grades, o laboratório fechado	121
5.7.1	<i>Vocês vão ficar aqui? Vou trancar vocês.</i>	121
5.8	“Solta a gente, tio. Tio não, professor!”	125
6	CONCLUSÃO	128
	REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

Na minha infância, o período que eu¹ mais gostava era a época de chuva. Quando chove no sertão, parece que a vida faz sentido, que o sofrimento ameniza e o coração desperta para o belo. Não é à toa que as minhas lembranças mais felizes estão relacionadas à época chuvosa. Nasci, cresci e vivi até os 12 anos de idade no município de Jaguaribe, sertão central do estado do Ceará. A cidade é pequena. Não tem cinema, shopping, praças arborizadas ou parque de diversão, daqueles que a gente vê nos filmes da sessão da tarde, mas tinha biblioteca pública e era para lá que eu ia nas férias. Eu lembro que, por algum tempo, ganhei diploma de melhor leitora. Além da biblioteca, eu me divertia na rua, brincando com os amigos. Não tinha violência, preocupação com o trânsito, tráfico de drogas ou sequestros. Alguns dos momentos marcantes dos quais eu me lembro estão relacionados às idas à escola que a minha mãe lecionava. Pelo menos uma vez por mês, eu ia com ela para a escola e brincava de ser professora. Carregava os livros, as provas e apagava o quadro que, à época, ainda era de giz branco.

Começo a minha dissertação falando da minha infância e de situações que marcaram a minha trajetória, pois acredito que, mesmo o tempo tendo passado e a menina do interior tenha vindo morar na cidade grande, algumas vivências da infância contribuem para definir o que eu sou hoje. Mudei de cidade, terminei o ensino médio, cursei jornalismo e me apaixomei pelo magistério. Acredito que estas vivências infantis, de comparecer à biblioteca e à sala de aula da minha mãe, influenciaram na minha escolha.

Ao longo dos anos, além da trajetória de professora universitária, tenho me dedicado a desenvolver atividades de comunicação e educação em experiências de radioescola ministrando oficinas de rádio. Percebi, durante as minhas andanças e vivências em algumas escolas de Fortaleza e do interior do estado, que as experiências de radioescola, que eu acompanhei de perto nos processos formativos, enfrentavam problemas que não deveriam ser negligenciados. Parcela expressiva deles estava relacionado ao cotidiano das escolas, à conduta do núcleo gestor diante dos desafios do projeto, à sustentabilidade e/ou à incompreensão da importância das atividades ali desenvolvidas, seja por parte da gestão da escola ou do poder público.

Outra questão que me inquietava é que, tanto as reportagens jornalísticas quanto os trabalhos acadêmicos, apresentavam certa tendência a discutir as experiências sob uma

¹ Quando a escrita do texto estiver relacionada com experiências pessoais minhas, optamos por utilizar a primeira pessoa e quando houver reflexões feitas no campo, será utilizada a terceira pessoa do plural.

perspectiva romântica, valorizando, sobretudo as suas potencialidades. A minha vivência me dizia, contudo, que era preciso ter um olhar mais crítico e apurado em relação a tais experiências, no sentido de compreender também suas dificuldades e limites. Para tanto, não bastava chegar à escola somente no momento da veiculação do programa de rádio, era preciso acompanhar o processo de produção, as reuniões, as tensões, ou seja, o cotidiano das atividades.

Esboçamos, então, um projeto de pesquisa que envolvesse o rádio, a educação e a participação na escola, com o objetivo de compreender *se e como* os estudantes envolvidos nas atividades de radioescola participam efetivamente da produção dos programas e da condução das atividades inerentes à rádio. Nosso interesse foi investigar de que maneira a participação na produção dos programas contribui para que os estudantes consigam se estabelecer como sujeitos através do desenvolvimento das atividades de radioescola que fazem parte do Programa Federal Mais Educação. Em outras palavras, buscamos identificar qual o nível de participação que é assegurado aos estudantes que se envolvem nas atividades de radioescola e se as produções radiofônicas tem sido capazes de traduzir o interesse destes estudantes por temáticas relacionadas ao seu cotidiano.

A justificativa para a realização dessa dissertação decorre do fato de que as experiências que envolvem os meios de comunicação na escola vêm aumentando no país, assim como o interesse de alguns jovens profissionais em se dedicar a pesquisas e atividades envolvendo o diálogo entre os campos da comunicação e da educação. Outro fator importante está relacionado ao investimento que está sendo feito pelo Programa Federal Mais Educação. O número de escolas envolvidas no projeto nos faz pensar que é preciso um olhar atento ao tipo de atividades nele desenvolvidas. Só em 2012, foram atendidas pelo programa 32.074 escolas, sendo 17.917 beneficiadas também pelo Programa Bolsa Família (54% do total de escolas atendidas pelo PME). A quantidade de alunos participantes do programa totalizou 4.837.725, em todo o país.

A metodologia escolhida para o trabalho foi a observação participante com incursões etnográficas. Para embasar esta escolha, os autores que contribuíram com a discussão foram Angrosino (2009), Guber (2004), Peruzzo (2006), dentre outros. De acordo com Guber (2004), a observação participante consiste em duas atividades que podem ser consideradas como principais: observar e participar. Para a autora, a observação configura-se em estar atento a tudo o que acontece em torno do investigador, estando o pesquisador fazendo ou não parte das atividades. A observação envolve, além do fato de estar atento ao

que ocorre tomar parte das atividades que são realizadas pelo grupo, ou pelo menos de parte delas. (GUBER, 2004).

Para o observador, é importante levar em consideração as suas experiências. A metodologia incluiu visitas às duas escolas participantes da pesquisa, acompanhamento das atividades da rádio, assim como outros eventos e situações peculiares às escolas e registros no diário de campo. As anotações do diário de campo foram avaliadas, revistas e incorporadas ao texto. Não foram utilizados gravadores e nem máquinas fotográficas durante a pesquisa de campo.

Participaram da pesquisa duas escolas das 62 que optaram por utilizar o rádio dentro do Programa Federal Mais Educação, no município de Fortaleza. Entendemos que o número de escolas é grande para um recorte de análise considerado pequeno, mas nossa pesquisa se configura como de natureza qualitativa e a opção metodológica de acompanhar o cotidiano escolar não daria conta de contemplar um maior número de escolas. O tempo de visita foi de doze meses na *escola de vidro* e oito meses na *escola sem caixinha*.

Os nomes originais das escolas, assim como dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não são explicitados nesta dissertação. Optei por utilizar nomes fictícios. A escolha dos nomes fictícios para as escolas pesquisadas tem a ver, por um lado, com o propósito de preservar a comunidade escolar, por outro lado, a definição dos nomes tem a ver com a minha vivência em campo. Passei algum tempo, cerca de um dois meses após o fim da pesquisa de campo, para decidir qual nome eu daria para cada um dos (as) entrevistados (as). Fiz uma lista com alguns termos que me inquietavam e que eu achava que poderiam representar as escolas. Escolhi *escola de vidro* e *escola sem caixinha* por acreditar que, de maneira simbólica, estes nomes representavam situações vivenciadas em campo. A explicação para o uso das duas expressões está no segundo capítulo deste trabalho, assim como os critérios para a escolha das escolas que participaram da pesquisa. Já os nomes dos participantes envolvidos com as atividades das duas radioescolas pesquisadas foram escolhidos levando em consideração características das crianças e dos adolescentes. Observei os sujeitos durante alguns meses e relacionei algumas características que considerei marcantes com os nomes de alguns amigos e amigas da minha infância.

Para dar conta dos objetivos traçados, estruturei a dissertação em cinco capítulos, sendo um deles introdutório e quatro conceituais. O segundo capítulo deste trabalho traça um pouco a minha trajetória como mediadora de oficinas de radioescola, tanto em Fortaleza quanto no interior do estado do Ceará. Selecionei algumas experiências que foram significativas para a minha trajetória profissional e considerei algumas situações importantes.

Este capítulo traz uma escrita mais livre, com colocações relacionadas às situações que vivenciei, durante anos, coordenando atividades da ONG Catavento Comunicação e Educação, localizada em Fortaleza.

No terceiro capítulo, abordo a discussão envolvendo os campos da comunicação e da educação e o diálogo que existe entre eles, problematizando a questão da construção de um novo campo defendido por Soares (2000) Neste tópico, buscamos desenhar um panorama que desse conta da aproximação entre os campos da comunicação e da educação e seus desafios. Optamos por abordar algumas perspectivas históricas da interface entre os dois campos, pautada em autores como Freire (1977) e Kaplún (1998), com o objetivo de compreender os cenários atuais que dizem respeito a esta relação, incluindo discussões terminológicas.

O quarto capítulo trata da participação de crianças e adolescentes na gestão e na produção de conteúdo para as radioescolas pesquisadas, assim como dos desafios para o desenvolvimento da autonomia destes sujeitos na condução das atividades da rádio. Nos apoiamos nas proposições acerca dos graus de participação de Bordenave (1985) e buscamos discutir o processo de participação e construção da autonomia dos estudantes nas radioescolas já considerando a realidade vivenciada nas duas escolas pesquisadas.

O quinto e último capítulo aborda a questão da mediação e os agentes mediadores das escolas pesquisadas, ou seja, problematiza a intervenção de gestores e professores responsáveis por conduzir as atividades no cotidiano das duas radioescolas pesquisadas. Neste caso, a análise privilegiou a mediação dos processos de participação no âmbito da radioescola, discutindo, quando pertinente a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Ao investigar os processos de participação, também abordamos as relações de poder que permeiam a construção da autonomia na gestão e na produção de conteúdos na rádio. Essa foi uma exigência que surgiu do campo. Para tanto, recorreremos a Foucault (2012), Lazaratto (2007), Bourdieu (2011), dentre outros.

Assim se estrutura essa dissertação, que busca contribuir para as discussões em torno da comunicação educativa, levando em consideração a realidade das escolas e as tensões presentes neste ambiente que acolhe, de diferentes maneiras, os meios de comunicação no seu cotidiano.

2 INÍCIO DA CAMINHADA

2.1 Os caminhos percorridos pela pesquisadora como mediadora de oficinas de radioescola

Trabalhar na televisão ou no jornal impresso? Assim como outros estudantes de jornalismo pensei em enveredar pelo caminho de atuar profissionalmente em empresas de comunicação, ou seja, em grandes corporações de produção de conteúdo noticioso. Quando desisti da minha “carreira de sucesso” para abraçar outras possibilidades comunicacionais que me encantaram ao longo do meu percurso acadêmico, ouvi comentários, fui questionada e convidada a continuar um percurso que parecia ser “o brilho dos olhos” de qualquer jornalista em início de carreira. Resolvi, contudo, seguir adiante e buscar outros caminhos. O novo percurso me mostrou outras perspectivas além das câmeras e dos holofotes de um Canal de TV. Isso ocorreu quando eu ingressei na ONG Catavento Comunicação e Educação na condição de estagiária do projeto “Segura essa onda: radioescola na gestão sociocultural da aprendizagem”². Nele, percebi outras possibilidades de atuação profissional. Este percurso se iniciou em 2004 e, de lá para cá, muitas oficinas de formação em radioescola fizeram parte da minha vida. Nelas, eu tive a oportunidade de contribuir e dialogar com pessoas de diferentes espaços: escolas municipais, estaduais, ONGs, assentamentos da zona rural, associações, entre outros.

Com a ideia de trazer para este trabalho um pouco desse meu percurso como mediadora de oficinas de radioescola, parei para pensar em como ele havia sido rico e importante, tanto em termos de troca de conhecimento quanto de conquistas pessoais e profissionais. Percebi, ao tentar colocar no papel um pouco do que eu havia vivenciado ao longo destes anos, que o processo havia sido enriquecedor e alguns momentos mereceriam ser registrados e analisados à luz dos autores, profissionais e pesquisadores de referência. Ao nos debruçarmos sobre as experiências de radioescola, alguns dos aspectos que podemos considerar relevantes são a condução do processo, a consideração do contexto, as atividades de participação nas oficinas, ou seja, o que é feito em parceria com os educandos, com base no processo formativo inicial que aqui vamos chamar de oficinas de rádio.

² O “Segura Essa Onda” é um projeto desenvolvido pela ONG Catavento Comunicação e Educação desde 2004 e tem como objetivo incentivar a utilização da rádio-escola como um instrumento de apoio pedagógico e dinamizador da cultura na comunidade escolar. O projeto envolve um processo de formação de estudantes e educadores em torno da relação que se estabelece entre comunicação e educação. Informações retiradas do site: <http://www.catavento.org.br/conteudo.php?codigo=16>. Acesso em 04 de junho de 2012, às 22h36.

No período em que estive à frente de atividades que envolviam comunicação e educação compreendi que os meios de comunicação na escola não podem ser reduzidos à sua condição de aparato tecnológico. Até porque, em se tratando de tecnologia, as rádios instaladas nos mais diversos espaços deixam muito a desejar³. Existe uma dificuldade em ter no ambiente escolar aparelhos com sonorização⁴ de qualidade adequada para a veiculação do material produzido pelos estudantes. A manutenção dos aparatos tecnológicos na escola é, regra geral, falha, pois implica em gastos e investimentos que, muitas vezes, não são feitos por não serem prioridade da gestão, ou porque não há, de fato, verba destinada para este tipo de reparo na escola, o que pode ser lido como um sinal de falta de prioridade.

Durante a minha primeira experiência, em 2004, ainda como estagiária de comunicação da referida ONG, contribuí para a implementação do projeto Segura essa Onda: radioescola na gestão sociocultural da aprendizagem⁵. A experiência constituiu em visitar 26 (vinte e seis) escolas que participaram do processo, sensibilizar diretores para a proposta do projeto, selecionar estudantes para participar das oficinas, mobilizar professores e núcleo gestor e ainda selecionar profissionais para compor a equipe de formação. Este processo foi acompanhado por profissionais de comunicação e pedagogia, já que eu ainda estava na graduação em jornalismo. Por eu ser estudante, foi fundamental essa orientação dos profissionais do projeto para que eu pudesse me envolver com a escola e conhecer um pouco mais acerca da inserção dos meios de comunicação neste espaço, em especial o rádio. É importante salientar que a oportunidade que tive de ingressar no ambiente escolar, planejar com os estudantes a instalação de uma rádio e a elaboração dos programas, vivenciar as dificuldades de mobilizar os professores para a produção coletiva, lidar com as questões de instalação e problemas com o manuseio dos equipamentos foi importante para que eu optasse, inclusive, por realizar meu trabalho monográfico acerca deste tema.

O envolvimento com a ONG Catavento Comunicação e Educação continuou durante anos⁶ e as atividades com a radioescola também. É importante salientar que cada atividade realizada era diferente, pois a comunidade e os participantes é que delineavam o seu

³ Em boa parte das experiências em que tive oportunidade de desenvolver atividades a questão dos equipamentos representava uma problemática, principalmente no que se refere à manutenção. Em alguns casos era feita a instalação, mas a escola não tinha condições financeiras ou não encontrava mão de obra qualificada para manter os equipamentos funcionando.

⁴ Por este trabalho tratar de atividades envolvendo rádio-escola, vamos relatar experiências e situações que envolvam o rádio e suas características. Por isso estamos tratando de sonorização das escolas e equipamentos relacionados a realidade radiofônica.

⁵ O projeto Segura Essa Onda existe até hoje e já foi executado em diferentes espaços tanto em Fortaleza quanto em municípios do interior do Ceará.

⁶ O envolvimento com a ONG continuou até a minha inserção nas atividades do mestrado, mas ainda continuou a relação com as discussões políticas e estruturais da Instituição.

desenvolvimento. Considero ter sido este um período importante para a minha formação profissional, cidadã e acadêmica que ajuda a compreender algumas questões propostas nesta investigação, razão pela qual selecionei algumas dessas experiências e optei por registrá-las. Esta atividade de escrita foi importante, inclusive, para ajudar a delinear o meu objeto de pesquisa do mestrado. A princípio, acreditei que a pesquisa não deveria ter ligação com as radioescolas que eu participei ou ajudei a construir, mas ao longo do processo fui percebendo que a minha trajetória como mediadora de oficinas não deveria estar apartada da minha trajetória como pesquisadora.

Todas as experiências que serão citadas, ao longo deste relato foram realizadas pela ONG Catavento Comunicação e Educação, instituição com a qual eu estive envolvida até o início deste trabalho dissertativo. Os relatos aqui dispostos foram escritos anos após a realização das atividades, mas as informações de ordem mais precisas, como, por exemplo, número de participantes, ano de execução e atividades desenvolvidas foram checadas no sistema de informações disponível na referida ONG e tive também como base as anotações, feitas no material disponível nos arquivos virtuais da instituição.

Trago como ponto de partida desse percurso investigativo, relatos mais sentimentais e embalados pelas emoções das lembranças destes espaços nos quais contribuí, de alguma forma, para a construção de uma comunicação produzida pela comunidade com foco em interesses coletivos. Nesse momento inicial, a profissional terá sua voz em destaque. No restante do trabalho, a voz da pesquisadora pretende se impor sobre os olhares mais ingênuos.

2.2 Por onde andei

Dentre as muitas experiências em radioescola que tive a oportunidade de vivenciar, selecionei as que foram mais intensas no que se refere ao processo de formação das crianças e adolescentes e as que mais contribuíram para a profissional que se constituiu ao longo dos anos desenvolvendo atividades na ONG Catavento Comunicação e Educação. Relato logo abaixo as experiências que foram significativas e que provocaram discussões interessantes no que se refere à construção coletiva em um ambiente dialógico e problematizador para os que participaram do processo, inclusive para a equipe responsável pela mediação.

2.2.1 A radioescola do Assentamento Feijão

A radioescola do Assentamento Feijão, localizado no município de Choró, distante 155 km da capital cearense, funcionava dentro de um pequeno espaço onde deveria ser um dos banheiros da escola. O local escolhido⁷ pela comunidade escolar era pequeno, apertado, pouco aconchegante e nem um pouco adequado para o funcionamento de uma rádio, mas não havia escolha, já que a escola era pequena e dispunha de poucas salas de aula.

Nesta experiência em radioescola, o mais rico foi a vivência da formação, pois a rádio nunca funcionou como “deveria”, ou como havia sido planejado pela equipe da ONG Catavento⁸. O que me motivava nesta experiência eram as pessoas e a possibilidade de dialogar e contribuir com um grupo tão diverso. Na mesma sala havia meninos de quatro anos, jovens com 15 anos e, em alguns momentos, as professoras também participavam da formação. As atividades propostas eram realizadas por uma equipe de mediação formada por um jornalista, um estudante de jornalismo e uma pedagoga. Essa última pensava em ações que pudessem agregar todos os participantes, já que era um público com idades bem diferenciadas. O pequeno de quatro anos sempre tinha uma atividade exclusiva ou era acompanhado pela pedagoga para que pudesse contribuir com o roteiro do programa. Como não conseguia ler o que estava escrito, havia a possibilidade de decorar pequenos trechos. O grupo queria incluí-lo de alguma maneira e alternativas eram buscadas.

Por mais que o grupo fosse criativo, participativo, inclusivo, como mencionado anteriormente, a radioescola nunca funcionou como havia sido planejado pelo projeto e pela ONG Catavento Comunicação e Educação, responsável pela execução das atividades ou ainda como havia sido proposto e discutido durante as oficinas de formação. As atividades tinham como ponto de partida o debate em torno da gestão: que radioescola queremos para o nosso contexto escolar?⁹. Problemas técnicos nos equipamentos e a saída da equipe de mediação do contexto, após a finalização do projeto, contribuíram para que os programas que se seguiram

⁷ Este local foi escolhido devido a ausência de outros locais disponíveis na escola. Era um prédio pequeno com apenas quatro salas de aula e nenhuma delas estava desocupada e não havia recursos para a construção de um espaço mais adequado que pudesse ser destinado para a rádio-escola.

⁸ O planejamento pensado inicialmente pela ONG e disponível nas diretrizes do Segura Essa Onda incluía a produção, gravação e veiculação dos programas de rádio elaborados por estudantes e professores, no entanto, o equipamento da rádio-escola nunca funcionou adequadamente e as produções se limitavam a gravações feitas nos gravadores e reproduzidas em sala de aula com o auxílio de um *microsystem*. A dificuldade do acesso ao assentamento e a ausência de um técnico na região que pudesse verificar o problema dos equipamentos e consertá-lo dificultava o funcionamento destes.

⁹ As atividades eram realizadas com base em uma perspectiva de construção coletiva não apenas de conceitos, mas também de proposição de atividades e execução das mesmas com base na realidade da escola. Que rádio-escola podemos ter no nosso assentamento? Como queremos conduzir as atividades?

não fossem produzidos, gravados e executados como havia sido discutido com o grupo e acordado entre os participantes. O grupo de mediação permaneceu no local durante 120 (cento e vinte horas) de atividades e, após a saída deste grupo, recebemos a notícia de que os equipamentos não estavam funcionando¹⁰.

Embora nunca tenha conseguido veicular as produções para toda a escola, os participantes da rádio conseguiram, diante dos recursos que tinham, inserir o rádio na sala de aula e desenvolver atividades capazes de potencializar a leitura, escrita e a autoestima dos estudantes que se dedicavam aos processos de escrita do texto, gravação do radioteatro, por exemplo, e a escuta diante dos colegas de sala. Essas atividades eram realizadas com o uso de um pequeno gravador que fazia parte dos equipamentos da rádio instalada na escola. Diante das dificuldades, o grupo de mediadores reorganizou o que havia sido planejado e conseguiu desenvolver as atividades. Os professores contribuíram para o processo e incluíram técnicas como, por exemplo, entrevista, notícia e radioteatro na rotina das aulas. As produções, feitas com a utilização de um gravador de fita K7, foram exibidas na sala de aula

2.2.2 A radioescola do Assentamento Vista Alegre

Encantamento foi a sensação que tive ao conhecer uma rádio que não era na escola, mas sim no sótão de uma antiga casa grande de fazenda que havia sido adquirida para a reforma agrária, na região do sertão central. O ranger do piso ao subir as escadas, o ambiente com cadeiras de madeira, o quadro improvisado e os equipamentos dispostos numa mesa cobertos por um plástico fazem parte das poucas lembranças que guardo das vezes que eu estive no assentamento Vista Alegre, localizado no município de Quixeramobim, sertão central do estado do Ceará. Não participei deste processo integralmente, mas optei por descrevê-lo aqui, pois foi o mais próximo de comunicação comunitária e popular que eu pude presenciar durante a minha experiência como estudante de comunicação. Por considerar a radioescola uma experiência relacionada ao ambiente escolar¹¹, esta proposta do Assentamento Vista Alegre se diferenciava das outras, pois os participantes eram homens e mulheres assentados e assentadas e não estavam diretamente ligados a uma instituição de ensino. As atividades da rádio eram pensadas com todos, incluindo as famílias do Assentamento.

¹⁰ A rádio consistia em equipamento de som: mesa de gravação, microfones, *microsystem*, gravador e caixinhas de som instaladas nas dependências da escola.

¹¹ Neste caso a restrição ao ambiente escolar relaciona-se com a disposição das caixinhas de som que são instaladas na escola e apenas os que estão neste espaço podem ter acesso ao que é veiculado.

O diferencial da minha participação neste espaço foi a percepção da minha pouca experiência diante do olhar atento dos assentados a cada movimento meu. No início, todos nós estávamos um pouco acanhados e aguardávamos a vez do outro para falar, dando espaço para cada um. Eu estava fascinada com o ambiente, com as pessoas – com mais idade do que eu – e eles estavam na expectativa de como eu poderia contribuir com o aprendizado deles das técnicas radiofônicas. Diferente de outras oportunidades de oficinas eu estava sozinha, pois a mediadora responsável não pode comparecer a este dia de atividades. Passado o choque inicial, as oficinas aconteceram e nós pudemos vivenciar o desenvolvimento de atividades embaladas pelo verde do sertão após uma linda chuva de verão.

Foi nesta experiência que pude perceber o diálogo da rádio não apenas com o ambiente escolar, mas com a comunidade como um todo. Diferente de caixinhas de som instaladas na escola, o assentamento tinha cornetas¹² instaladas em pontos estratégicos¹³ do Assentamento. As produções eram veiculadas para todos os moradores e não apenas na escola. Havia um processo comunicativo ampliado com a comunidade, como a inclusão de temáticas pertinentes à realidade de todos na rádio. Uma questão que pautava o debate dos encontros dizia respeito à programação de rádio contemplar as necessidades coletivas, tendo em vista que a comunidade não podia “desligar” ou baixar o volume do programa que era veiculado, pois o material era reproduzido nas cornetas e os moradores ouviam sem poder mudar a frequência ou desligar os aparelhos. Diante desta situação, a programação foi discutida, por meio de pesquisa, com um grupo de moradores e assentados participantes da rádio. Nesta experiência, também foi possível vivenciar o desafio da gestão de uma radioescola voltada para um público que, embora partilhassem um contexto campesino comum, tinham natureza plural. Neste caso, os horários, os conteúdos dos programas deveriam ser pensados de forma estratégica e considerando a realidade de todos os assentados ou, pelo menos, da sua ampla maioria, o que implicava na sensibilidade para lidar com as representações dos diversos grupos sociais presentes, tais como idosos, homens, mulheres, adolescentes e crianças. A gestão da rádio incluía, além disso, o cuidado com os equipamentos, o manuseio dos equipamentos, como a mesa de som, o controle dos arquivos dos programas produzidos e dos CDs utilizados para a veiculação das músicas, a responsabilidade da produção e de sua exibição no horário devido e, ainda, a definição de uma dinâmica de discussão dos conteúdos e o seu acompanhamento.

¹² Cornetas aqui estão sendo tratadas como megafones grandes instalados em postes do assentamento. Existiam quatro cornetas instaladas em locais estratégicos do assentamento de modo que a comunidade podia ouvir o que havia sido produzido pelos participantes do projeto.

¹³ Os locais de inserção das cornetas foram discutidos pelos participantes e houve consulta à comunidade local.

Nesta experiência eu me questionava: de que forma o rádio poderia contribuir com o cotidiano daquelas pessoas? De que maneira a discussão em torno de um tema, a proposição e a execução de um programa de rádio poderia ser útil para famílias que viviam em uma realidade marcada pela luta?

No decorrer do processo, pude entender que, mesmo diante de tantas obrigações que envolviam a lida com o campo, o gado e os afazeres desses militantes, eles conseguiam inserir na sua rotina atividades de produção radiofônica. O grupo mobilizava a comunidade para a escolha de músicas que seriam veiculadas e, mesmo com a dificuldade do letramento, conseguiam produzir roteiros. Diferente de outras experiências, não havia acesso à internet para a pesquisa de temas. Desse modo, a busca por informações e dados era feita entre os próprios moradores da região e com base em material informativo trazido pelos que chegavam da cidade.

2.2.3 A radioescola da Associação Curumins

No final de 2005 e início de 2006, tive a oportunidade de participar de oficinas de formação para crianças atendidas pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)¹⁴. A radioescola foi instalada na Associação Curumins¹⁵ e foi diferente de tudo o que eu já pude vivenciar no que diz respeito ao contexto onde as atividades foram realizadas e ao grupo que participou do projeto. Na Associação Curumins pude perceber que a minha experiência não seria suficiente para a condução das atividades, pois o dia a dia dos meninos e meninas seria o elemento definidor das atividades que seriam desenvolvidas durante as oficinas de rádio.

Outra questão é que a produção dos programas ia sendo construída com base nas discussões que eram pautadas em sala de aula. A condução das atividades se tornou algo bem desafiador, tendo em vista que a maioria das crianças participantes vivia em situação de vulnerabilidade social, exposta à violência física, sexual e/ou psicológica e esta realidade não fazia parte do meu contexto e/ou da minha experiência profissional, trazendo para mim certa dificuldade em conduzir o processo. Com base no contexto no qual estávamos inseridos,

¹⁴ Mais informações sobre o PETI podem ser obtidas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>

¹⁵ Organização Não Governamental fundada em 1996 que tem a missão de possibilitar às crianças e aos adolescentes em situação de rua/risco meios para a construção da cidadania a partir da valorização de suas competências e potencialidades. Informações retiradas do site: <http://www.curumins.org.br/quemsomos.asp>. Consulta feita em 04 de junho de 2012, às 19h14.

foram propostas pela equipe de mediação muitas alterações nas atividades que haviam sido planejadas anteriormente.

As atividades preparadas pelos profissionais eram “desconstruídas” pelos pequenos que tinham atitudes violentas diante das propostas em termos físicos e/ou verbais. Com base nas situações vivenciadas pela equipe, foi possível perceber que seria fundamental a inclusão de atividades lúdicas que dialogassem com o que as crianças já estavam acostumadas a fazer na rotina da Associação Curumins: *skate*, dança, teatro e música. Nesta experiência, algumas situações merecem destaque, como quando a equipe teve que reformular o modo habitual de usar os materiais didáticos utilizados na oficina.

Por conta das questões de violência do grupo, o material das oficinas não era deixado na sala de atividades, como de costume em outras experiências, pois os adolescentes não conseguiam lidar com o material considerado coletivo. Eles manuseavam o material, mas não devolviam, prejudicando o desenvolvimento de algumas atividades que exigiam o manuseio de papéis, cola, tesoura e lápis de cor. Quando nós procurávamos, os itens não estavam mais no local onde deveriam estar. Inicialmente, foram discutidas com o grupo algumas “regras de convivência” e questões como esta foram colocadas, inclusive, por eles, mas, ao longo do desenvolvimento das atividades, percebemos que não surtia efeito. Diante disso, todos os dias, a equipe levava e trazia o material que seria utilizado nas atividades. Ao final da experiência, durante avaliação das atividades, ficou claro que a equipe responsável pela mediação deste processo não estava preparada para lidar com situações tão adversas, em especial, com crianças vítimas de violência extrema.

Nas oficinas ministradas nesta ocasião, pude vivenciar momentos de tensão pelas discussões trazidas por alguns participantes. Como as crianças viviam em situação de vulnerabilidade social em espaços violentos da cidade, questões como exploração sexual, abuso sexual, trabalho infantil e violência doméstica eram muito presentes. Inicialmente era difícil interagir ou continuar uma conversa pautada por estes temas, mas aos poucos as atividades foram acontecendo e estas questões foram sendo discutidas na rádio por meio da elaboração de programas que contemplavam situações vivenciadas pelos estudantes, mas com cuidado de não promover sua exposição ou vitimização¹⁶.

¹⁶ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) crianças em situação de vulnerabilidade ou expostas a alguma realidade considerada constrangedora não podem ser identificadas ou ter a sua realidade exposta nos meios de comunicação.

Por meio de discofórum¹⁷ foram abordados alguns assuntos da realidade deles, como, por exemplo, exploração do trabalho infantil e violência física e psicológica contra crianças e adolescentes. As tensões vivenciadas pelos estudantes nas realidades de suas comunidades foram trazidas para a pauta por meio de roda de conversa¹⁸ e os programas de rádio foram produzidos e veiculados na instituição. Nesta experiência, o maior desafio foi o de lidar com a dificuldade para conduzir o processo de formação durante as oficinas de radioescola e tratar dos temas que permeavam a realidade dos estudantes. Em outras palavras, nosso desafio foi o de conduzir um programa de rádio levando em consideração a situação de vulnerabilidade social na qual eles se encontravam.

Nossa avaliação é a de que, ao longo do desenvolvimento das atividades, foi possível incluir na pauta um pouco desta realidade¹⁹. A equipe tentou lidar com o tema sem expor das crianças e os adolescentes envolvidos. A radioescola também pautou temáticas consideradas divertidas, leves e brincadeiras descontraídas, como por exemplo, programa de entrevista sobre os integrantes da telenovela *Rebeldes*²⁰ que fazia muito sucesso à época e permeava o imaginário dos participantes.

A realidade é que esta experiência exigiu da equipe um longo processo de aprendizado e de conquista do grupo. A relação com os meninos e meninas incluía desde o momento da chegada à Associação com a caixa de materiais utilizados nas oficinas até a execução do programa e o manuseio dos equipamentos da rádio. Ao final da experiência, contudo, ficamos positivamente surpresos com os resultados e um questionamento não me saía da cabeça: como um grupo tão diverso, tão difícil de trabalhar, conduzido por uma equipe tão inexperiente, conseguiu evoluir não só no debate, mas também no relacionamento entre os participantes?

Afinal, nos primeiros dias de atividades, era impossível fazer com que eles escutassem qualquer coisa que estivéssemos dispostos a falar. Todas as atividades eram “destruídas” antes mesmo de serem propostas. Ao final, contudo, vimos que não só o grupo de adolescentes havia crescido como grupo, mas também a equipe de mediação tinha enfrentado situações consideradas difíceis e tinha conseguido aprender com os adolescentes a

¹⁷ Técnica radiofônica que se utiliza da música com uma temática específica e, na sequência, debate com a participação de convidados, com base na temática abordada na música.

¹⁸ Os estudantes, durante os dias de oficina, falaram sobre alguns temas da realidade deles. Esta fala apareceu, muitas vezes, por meio de exposição da realidade de alguns colegas, por exemplo. A partir da fala deles, a equipe de mediação problematizou alguns temas e gerou uma discussão em roda de conversa.

¹⁹ É importante salientar que na equipe não havia psicólogo ou assistente social e que alguns temas eram bastante complicados para serem tratados ou discutidos com um jornalista e uma estudante de jornalismo. Algumas ações eram planejadas, discutidas e avaliadas junto à pedagoga que coordenava as atividades do projeto.

²⁰ Grupo musical mexicano que fez muito sucesso entre os adolescentes nos anos de 2004 e 2005.

lidar com a situação. Acredito que o caráter singular do grupo fez com que a equipe se reinventasse e buscasse alternativas viáveis para dialogar com o contexto no qual estávamos inseridos.

2.2.4 A radioescola do município de Paramoti

O contexto do semiárido se fez presente na pauta de discussões desta radioescola que considero ser a mais completa no que se refere à minha participação e envolvimento, pois estive à frente de todas as etapas do processo. Durante 10 meses permaneci em contato com jovens da Escola Tomé Gomes, do município de Paramoti, distante 100 km da capital cearense, para a implantação da radioescola. Nesta experiência pude vivenciar todos os processos de elaboração da proposta, desde a apresentação do projeto para a comunidade escolar, até a elaboração de programação e gestão dos horários, assim como as responsabilidades de cada um dos estudantes na condução da programação, horários, manuseio dos equipamentos, contato com os ouvintes da escola, com a comunidade, assim como abertura e fechamento da sala da rádio. Posso afirmar que foi uma experiência intensa também no sentido de vivenciar a comunidade em outros momentos que não fossem os da oficina, pois as atividades aconteciam durante o final de semana e eu me deslocava para o município na sexta à noite, lá permanecendo até o domingo à tarde. A minha vivência incluía passear pelas ruas, frequentar a praça central da cidade e participar de festejos promovidos pela escola ou pela comunidade. Todos os sábados e domingos em que eu estava no município era possível acordar com as badaladas do sino da igreja e, ao me deslocar para a escola, todos os estudantes já estavam à minha espera, incluindo os que moravam na zona rural.

Ir ao município e vivenciar, durante os finais de semana, o contexto da região, pensar em atividades para um jovem com deficiência visual participante da turma e ainda ouvir as aventuras de um dos estudantes que morava na zona rural e chegava às aulas de rádio com lama nos pés em época de chuva, me fizeram perceber questões que envolviam além da proposição de técnicas radiofônicas e discussão de temáticas consideradas importantes pelos participantes. Foi uma experiência que me fez perceber o envolvimento dos estudantes em cada uma das etapas de construção da experiência de criação e manutenção de uma radioescola.

Durante algum tempo, estive bastante preocupada, como profissional, em potencializar o desenvolvimento de estudantes críticos, participativos e envolvidos com seus

contextos sociais e históricos nas oficinas de radioescola. Desejava me certificar de que, ao final do curso, os estudantes seriam capazes de produzir programas de rádio dentro das propostas estruturais e técnicas discutidas na formação. Contudo, ao longo dos anos, percebi que a riqueza do processo era muito maior e que, ao longo dos anos, eles talvez se interessassem por teatro ou outras atividades como, por exemplo, dança ou banda de música e não mais por rádio e que, mesmo assim, os temas e as vivências compartilhadas na radioescola deixariam suas marcas, independente da trajetória a ser seguida por cada um.

Uma das questões sobre as quais refleti, nesta experiência, foi o envolvimento dos estudantes para o desenvolvimento das atividades não só da radioescola, mas do projeto²¹ como um todo. Foram realizados, por iniciativas deles, festejos natalinos, festas de inauguração da rádio e rodas de conversa com os pais para veiculação dos programas radiofônicos produzidos por eles. Outra questão diz respeito à necessidade de algum membro do Conselho Gestor da escola conhecer o projeto e se disponibilizar a ajudar nem que seja no aparato logístico, como, por exemplo, na condução das atividades durante o final de semana, disponibilização de alimentação, utilização das salas e mobilização para o desenvolvimento de algumas atividades durante a semana. Outra questão que posso salientar diz respeito ao fato de que, mesmo diante das dificuldades de deslocamento, para os que moravam na zona rural, essa foi uma experiência onde todas as atividades propostas para serem executadas em casa, durante os dias em que não havia oficina, foram executadas, diferente das experiências de radioescola com adolescentes da capital, em que isso, muitas vezes, não ocorria.

Com base na recuperação das minhas experiências como profissional mediadora de oficinas em radioescola em diferentes contextos, algumas na cidade de Fortaleza e outras no contexto do semiárido, venho buscando construir-me como pesquisadora da temática da radioescola, propondo as questões centrais a serem investigadas nessa pesquisa.

Tendo acompanhado experiências as mais diversas, com dinâmicas e contextos próprios, nas quais identifiquei diferentes níveis e formas de participação. Desse modo, defini como questão central a ser investigada nesta pesquisa: *se e como* os estudantes, envolvidos nas atividades de radioescola, participam da produção dos programas e da condução do conjunto das atividades inerentes à rádio. Neste trabalho interessa-nos investigar qual o nível de participação que é assegurado aos estudantes que se envolvem nas atividades de radioescola e se as produções radiofônicas tem sido capazes de traduzir o interesse destes estudantes por questões relacionadas ao seu cotidiano. A proposta é investigar *se e como* esta

²¹ O projeto ao qual me refiro neste momento é o Segura essa Onda, realizado pela ONG Catavento Comunicação e Educação.

participação acontece, e em quais condições é possível identificar um processo de conquista da autonomia dos educandos na construção das atividades da rádio expresso, por exemplo, na escolha dos temas, na condução das próprias pesquisas acerca desses temas, na proposição, elaboração e finalização do roteiro, na escolha de textos e/ou músicas, no exercício da liberdade ao executar os programa, no manuseio dos equipamentos e na própria gestão da rádio.

2.3 Gênese da Pesquisa – por que comunicação, educação, radioescola e participação?

De acordo com Zeneida Assumpção (2001), dentro do contexto da educação crítica para os meios, identificamos o rádio como sendo uma das mídias de maior facilidade de aprendizagem e manuseio dentro do ambiente escolar. Dentre outras possibilidades inerentes a este meio de comunicação, Assumpção (2001) salienta que o rádio é capaz de auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico, estimulando a imaginação e a criatividade dos que participam do desenvolvimento das atividades²².

Ainda de acordo com a autora (2001), pensar o rádio dentro da escola como um meio, significa potencializar o seu papel como objeto sociocultural incluindo a realização de atividades didático-pedagógicas com significação social. A experiência de produção dos programas desempenha um importante papel na construção de sentidos capazes de considerar a realidade dos educandos, ou seja, fazendo com que o material produzido pelos participantes seja produzido e compreendido sob a ótica de contextos diferentes.

Sobre este aspecto Citelli (2000) nos diz que os livros didáticos continuam pautando os mapas *mundi* com seus conceitos geográficos, mas, por outro lado, “a televisão, o rádio, o jornal, as revistas se encarregava dia a dia de reconstruir os espaços geopolíticos da nova ordem mundial”. (CITELLI, 2000, p. 92). De acordo com o autor, 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).

É, pois, nesta perspectiva desafiadora de buscar compreender melhor o potencial das radioescolas em diferentes contextos socioculturais, com o foco no caráter compartilhado

²² É importante salientar que este trabalho relaciona as peculiaridades do rádio, assim como suas características, desafios e ganhos, no entanto, existem outros meios de comunicação que são utilizados na escola e que desempenham também um papel importante como, por exemplo, fanzine, jornal escolar, fotografia, dentre outros.

e, portanto, participativo, dessas experiências tanto na da produção de conteúdos quanto no uso de suas linguagens, equipamentos, espaços e em suas instâncias de poder, que esta pesquisa se insere.

Partindo da importância da inserção do rádio na rotina escolar e considerando as especificidades do cotidiano da escola, com todas as suas regras estabelecidas e orientações educacionais historicamente construídas, objetivamos perceber como os estudantes se organizam para a elaboração do programa de rádio e qual o nível de participação que alcançam na condução destas atividades.

Roquette Pinto, considerado o “pai” da radiodifusão brasileira, já afirmava, como postula Ferrareto (2000), que o rádio é inerentemente educativo, “é o jornal de quem não sabe ler, é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo” (ROQUETTE-PINTO *apud* FERRARETO, 2000, p.97). Esta compreensão do rádio como divertimento educativo acessível aos pobres, avança substancialmente com a proposição de Kaplún de que o uso pedagógico do rádio pode ser considerado um estímulo à reflexão e a conversão do homem a um sujeito ativo de “transformação em seu meio natural, econômico e social”. (KAPLÚN,1994, p. 22)

É importante salientar que, com base nestas características mencionadas, o rádio consegue dialogar com diversos grupos sociais, facilitando a compreensão dos conteúdos, já que a mensagem pode ser escutada, sem a exigência da leitura, como, por exemplo, no jornal impresso. O rádio possui ainda, a característica da dinamicidade e a possibilidade de o ouvinte executar outras tarefas enquanto escuta o que é veiculado. Essa característica é interessante se observarmos a dinâmica da escola e o horário da veiculação dos programas de rádio, por exemplo. Geralmente as veiculações acontecem no horário do recreio quando os estudantes estão brincando, correndo, aproveitando o tempo para conversar e se descontraír.

Não se trata, aqui, de retomar as correntes que identificam os meios de comunicação, de modo extremo, como salvadores ou “causadores de problemas” no espaço escolar. A questão é bem mais complexa. Não basta inserir os meios na escola, mas repensar o próprio modelo educacional, pois, como discutiremos ao longo dessa dissertação, os meios, por si só, não provocam novos modos de pensar e agir. Não podemos imaginar, como salienta Martín-Barbero (2000, p. 52), que os meios de comunicação podem ser considerados “uma solução mágica para os problemas da educação” O autor acredita que a introdução de aparatos tecnológicos considerados modernos dentro da escola pode até contribuir para comprometer ainda mais a realidade escolar, caso não seja feita uma mudança no “modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar”. (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 52).

A reflexão que buscamos fazer nessa dissertação é a de que embora alguns projetos sejam escritos, formações e sensibilizações de professores aconteçam dentro do ambiente escolar, caso não haja uma discussão em torno da sistemática do desenvolvimento das atividades na escola, a realização de algumas ações pontuais fica prejudicada, pois há orientações pedagógicas enraizadas na rotina escolar que não dialogam com perspectiva de alguns projetos que são propostos.

Os dados de campo indicam que existem dificuldades para o desenvolvimento de atividades dentro da escola, quando tais ações se propõem a discutir a realidade do ambiente escolar, incluindo suas regras, gestão, postura dos educadores e diretores, etc., seja na experiência de radioescola ou ainda durante a utilização do laboratório de informática²³. Essa discussão será desenvolvida nos capítulos 4 e 5.

2.3.1 O que compreendemos por radioescola

A radioescola, como prática educomunicativa, vem sendo desenvolvida em diversas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, desde o final da década de 1980. Boa parte das experiências tem como objetivo a promoção do exercício da democracia, da liberdade de expressão e de pensamento, além da responsabilidade social, da construção de saberes e da promoção da cultura e da interatividade com as comunidades escolar e local. A proposta deste tópico é esclarecer, com base na minha aproximação com algumas experiências contextualizadas neste trabalho e levando em consideração a abordagem de alguns autores, o que poderia ser caracterizado como radioescola. Seriam apenas equipamentos instalados na dependência escolar? E quando os equipamentos são instalados em outros espaços, mas a experiência se configura como uma rádio educativa?

Ao imaginarmos a estrutura de funcionamento de uma radioescola, pensamos em caixinhas de som instaladas nos corredores da escola funcionando em circuito interno. É possível afirmar que essa é a estrutura de grande parte das radioescolas que funcionam em espaços escolares no Brasil. No entanto, algumas experiências são nomeadas de radioescola, mas as caixinhas de som são instaladas em outros espaços que não o da escola, como é o caso da Associação Curumins²⁴. Outro exemplo que pode ser citado diz respeito ao Assentamento

²³ O Laboratório de Informática atua como parceiro das atividades da rádio tendo em vista que a produção das pautas e dos programas exige que sejam feitas pesquisas e haja a digitação do roteiro que será lido durante a gravação do programa.

²⁴ Esta experiência foi explicitada em outro tópico deste trabalho.

Santana²⁵. Lá as caixinhas de som foram instaladas em espaços da comunidade escolhidos pelos moradores.

De acordo com Assumpção (1999), a radioescola é um meio gerador de conhecimentos vivenciados pelo aluno no seu contexto, possibilitando que compartilhe, democraticamente, com outros colegas, o saber elaborado e novos conhecimentos. Com base nesta compreensão, podemos afirmar que se configura como radioescola a experiência que se propõe a ser educativa, a desenvolver atividades de caráter dialógico, propositivo e participativo. Deste ponto de vista, não necessariamente a experiência tem que estar inserida dentro da escola.

Para definir radioescola, resgatemos, ainda, o que nos diz Pretto (1996). De acordo com o autor, os meios de comunicação passam a fazer parte da escola como “elemento carregado de conteúdo e não apenas como instrumento” (PRETTO, 1996, p. 115). Para o autor, mais do que definir a radioescola, em termos de caixinhas de som instaladas em espaços pré-definidos, é preciso enfatizar que as atividades desenvolvidas e programas produzidos devem favorecer “novas formas de pensar e agir” (PRETTO, 1996, p. 115).

Vale ressaltar que o trabalho de formação em radioescola não visa formar “radialistas”, mas estudantes e professores capazes de produzir e difundir informações acerca de temas de interesse da comunidade escolar, analisando-os de modo crítico, por meio das experiências de compartilhamento vivenciadas neste espaço.

2.4 A radioescola como elemento da Política Pública do Programa Federal Mais Educação

Para melhor compreendermos as experiências de radioescola que serão objeto de análise nesta dissertação, consideramos importante situar o Programa Mais Educação, visto que as radioescolas analisadas integram o referido programa. De acordo com dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC)²⁶, o Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e tem como objetivo aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, através de atividades optativas associadas a temas transversais como, por exemplo, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura

²⁵ O Assentamento Santana é localizado no município de Monsenhor Tabosa, distante 206 km de Fortaleza.

²⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em 26 de março de 2012

digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

A iniciativa do Programa Mais Educação é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No caso de Fortaleza existe a parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME). A realização do projeto é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Constam nos relatos oficiais²⁷ que, com base em estudos elaborados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Governo Federal propôs o Programa Mais Educação a fim de desenvolver atividades extracurriculares nas escolas. No estudo realizado pelo UNICEF foi levado em consideração o resultado da Prova Brasil do ano de 2005. Nesses estudos, destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”²⁸, que foi cruzado com informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Deste modo, foram definidas, prioritariamente, como estando em condições de participar deste Programa, escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

De acordo com dados oficiais do Governo Federal, o Programa Mais Educação, em 2008, atendeu 1.380 escolas de baixo IDEB localizadas nas capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 200.000 habitantes e 317.874 estudantes. Em 2009 expandiu-se para 5005 escolas de cidades acima de 160.000 habitantes, com baixo IDEB, beneficiando a 1.181.440 estudantes.

Em 2010, ele atendeu as 10.026 escolas contempladas com o PDE escola, com baixo IDEB e ou localizadas em zona de vulnerabilidade social; localizadas nas cidades acima de 90.000 habitantes e 2.251.723 estudantes. Em 2011, o referido Programa chegou a 14.995 escolas localizadas em municípios com mais de 18 mil habitantes e a 3.367.703 estudantes. No ano de 2012, ele atendeu 32.074 escolas sendo 17.917 beneficiadas também pelo Programa Bolsa Família (54% do total de escolas atendidas pelo PME). A quantidade de alunos participantes do programa totalizou 4.837.725, em 2012.

Em Fortaleza, o Programa Mais Educação atende 194²⁹ unidades de ensino da rede municipal, no turno em que as crianças não estão em sala de aula, com atividades

²⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em 26 de março de 2012

²⁸ Indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante.

²⁹ Dados atualizados em janeiro de 2013 com a assessoria de comunicação do Ministério da Educação (MEC).

realizadas durante três horas diárias, chamado de tempo educativo. Deste total, 62 unidades de ensino optaram por utilizar a radioescola. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), a proposta desta política pública é reduzir a evasão escolar, a repetência e as distorções de idade-série dos estudantes do Ensino Fundamental. As atividades do Programa são desenvolvidas por monitores estudantes de graduação das áreas de atuação do programa ou por pessoas da própria comunidade onde a escola está inserida, indicados pelo Comitê Gestor Local ou pelo Conselho Escolar. As atividades são coordenadas por um professor disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, com 240h para coordenar as atividades em cada uma das escolas participantes.

2.5 Critérios para a escolha das escolas participantes da pesquisa

Como sinalizado anteriormente, as rádios investigadas neste trabalho estão vinculadas ao Programa Federal Mais Educação³⁰. Uma delas apresentou interesse em desenvolver atividades de rádio depois da iniciativa do Mais Educação, sem ter passado por nenhum tipo de formação prévia em rádio. Outra escola solicitou os equipamentos do Mais Educação, mas vivenciou, em 2010, a experiência de formação em radioescola por meio da iniciativa de uma ONG.

Um critério fundamental, neste momento de seleção das escolas que participariam da pesquisa, foi o de que as escolas envolvidas estivessem em processo de formação, com oficinas acontecendo no momento da pesquisa. Isso foi considerado importante por acreditar que, como pesquisadora, eu deveria acompanhar o momento da formação do grupo e o desenvolvimento de atividades relacionadas à radioescola. Afinal, tais momentos são fundamentais para a condução de todo o processo, com implicações na gestão da rádio e no processo de construção da autonomia pelos estudantes.

Optamos, ainda, por investigar duas escolas que tivessem passado por processos formativos diferenciados, por acreditar que o processo de construção de conceitos, discussão de temáticas, percepção da importância do meio de comunicação no ambiente escolar e ainda o processo de formação e fortalecimento do grupo são importantes para o desenvolvimento da dinâmica das atividades da radioescola. Ao selecionar duas escolas que tenham tido

³⁰ Mais informações sobre o projeto Mais Educação do Governo Federal: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em 26 de março de 2012

experiências distintas de formação e que tenham tido acesso ao projeto de radioescola por meio de instâncias diferentes, teríamos acesso a contextos e processos distintos a serem investigados, o que poderia enriquecer a pesquisa.

É importante ressaltar que a identidade das escolas, assim como os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa não serão revelados, tendo em vista que algumas informações trazidas à tona na escrita podem causar problemas ou constrangimentos para os envolvidos no processo. Serão utilizados nomes fictícios para os sujeitos e as escolas serão identificadas pelos termos “*escola de vidro*” e “*escola sem caixinha*”

A escolha dos termos para identificar as escolas está relacionada às situações que vivenciei em campo. Durante a pesquisa, pude observar que a rádio da chamada “*escola de vidro*” é localizada no pátio central e ela tem janelões de vidro de modo que, quem está dentro da rádio, pode ser visualizado por todos os que estão no pátio da escola. No caso da *escola sem caixinha*, optei por utilizar este termo, pois durante toda a pesquisa, as caixinhas de som da escola estavam quebradas e não foram consertadas, mesmo a direção afirmando que o projeto da rádio era considerado estratégico.

Considero importante registrar aqui algumas dificuldades que encontrei para ter acesso à escola e aos dados de rádios instaladas nas escolas municipais de Fortaleza. O início das atividades de pesquisa teve que ser revisto, tendo em vista que, para visitar a escola e permanecer neste ambiente, era necessária uma autorização expedida pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Para tanto, foi preciso fazer solicitação formal por meio de ofício e cópia do projeto de mestrado impresso à referida Secretaria. Informações desconhecidas foram vivenciadas por mim. Na ocasião, tive que aguardar cerca de 45 (quarenta e cinco) dias a liberação e a autorização da referida Secretaria.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), tive acesso aos dados acerca do Programa Mais Educação, dentre eles a lista das escolas participantes do projeto. Com a lista de escolas que estavam participando do Mais Educação, 194, no total, sendo 62 com radioescola, comecei a entrar em contato, inicialmente por telefone, para tentar obter algumas informações. Neste momento inicial de diagnóstico, seria inviável visitar todas as escolas participantes, sem obter nenhuma informação antecipadamente. Durante as ligações percebi que muitas escolas estavam com equipamentos, mas não tinham iniciado a formação, outras ainda estavam com os equipamentos em caixas lacradas e havia as que, na verdade, não estavam realizando nenhuma atividade e nem mesmo haviam recebido verba ou equipamentos. Neste momento identifiquei, ainda, que muitas informações repassadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) precisariam

ser checadas, tendo em vista que a realidade das escolas eram bem distintas do que indicavam os documentos considerados oficiais.

2.6 Escolha Metodológica: Observação Participante

A opção metodológica deste trabalho está baseada na compreensão de que o pesquisador deve estar próximo à realidade que investiga. No meu caso, seria preciso vivenciar a rotina dos que estão no cotidiano da radioescola. Nestes termos, valorizei não apenas as visitas às escolas em momentos considerados importantes para a realização das atividades da rádio, mas o acompanhamento do desenvolvimento cotidiano das rádios instaladas na escola. É importante salientar que as visitas iniciais procuraram dar conta de um olhar mais ampliado do espaço escolar, não se limitando ao local onde a radioescola estava situada, mas implicou na minha presença em outros espaços como, por exemplo, a biblioteca e as salas onde aconteciam a formação em radioescola (oficinas), o pátio e a sala onde os equipamentos estavam instalados, assim como em algumas ocasiões como a acolhida³¹ dos estudantes antes do início da aula e algumas festas comemorativas.

Para a realização desta dissertação, optei pela utilização da observação participante com incursões etnográficas. De acordo com Michel Angrosino (2009), a inserção do pesquisador no contexto da pesquisa, é fundamental para a coleta de dados. A pesquisa em que os pesquisadores não apenas observam à distância os sujeitos, mas com eles interagem, participando das atividades que constituem a essência do grupo, no nosso caso específico, que se envolvem na experiência de realizar a radioescola, pode ser considerada como observação participante. O autor enfatiza a observação participante como uma estratégia que facilita a coleta de dados no campo. O termo “observação participante” seria, assim, a “combinação do papel do pesquisador (participante de algum modo) com a técnica real de coleta de dados (observação)”. (ANGROSINO, 2009, p. 77).

Na verdade, se estamos tratando com sujeitos, seria importante avançar na noção de “coleta de dados” para a de “construção de dados”, já que, por um lado, os envolvidos na experiência são co-partícipes deste esforço por compreender a experiência da rádio e, por outro, eu, como pesquisadora, não me eximo de participar e intervir também no processo, como o fiz em vários momentos.

³¹ As escolas realizam atividades de acolhida antes do início das atividades escolares. Os estudantes se reúnem geralmente na quadra da escola e a professora ou o coordenador realiza a leitura de algum texto, mensagem de incentivo e ainda, em algumas experiências, os estudantes rezam O Pai Nosso ou Ave Maria. Também neste momento a responsável pela atividade fala de alguns informes, caso haja, relacionados ao cotidiano da escola.

Peruzzo (2006), por sua vez, compreende a observação participante como metodologia, fazendo um breve resgate da sua entrada no Brasil³². Para a autora, a observação participante é uma das três modalidades que englobam a pesquisa participante, sendo elas: observação participante, pesquisa participante e pesquisa-ação. Para Peruzzo cada uma possui traços específicos, embora tenham como estratégia metodológica a “inserção do pesquisador no ambiente pesquisado e o seu compartilhamento da situação vivida pelo grupo ou pela comunidade, com propósitos investigativos” (PERUZZO, 2006, p. 133). Em qualquer uma das três modalidades, o pesquisador pode “aplicar técnicas complementares de coleta de dados, como a entrevista (tanto no formato semiestruturado, como a entrevista em profundidade) a história oral, por exemplo, a análise documental e o estudo de dados secundários” (PERUZZO, 2006, p. 139).

Ainda de acordo com a autora, a observação participante é realizada com objetivo de observar o comportamento dos sujeitos e, no caso da comunicação, a relação dos mesmos com as mídias. A observação participante “pressupõe a inserção do pesquisador no ambiente investigado (uma família, uma gangue, um grupo profissional, uma comunidade, etc) e, em geral, objetiva observar como se processa a recepção das mensagens dos *mass media*, como elas são entendidas, decodificadas e reelaboradas” (PERUZZO, 2006, p. 136). A autora acredita que a observação participante também tem a finalidade de “observar os processos comunicativos interpessoais, grupais ou comunitários, envolvendo os meios massivos ou outros processos de comunicação, como os grupais e os meios alternativos”. (PERUZZO, 2006, p. 136).

O pesquisador que se utiliza da observação participante se insere no grupo pesquisado, acompanhando e vivendo com maior ou menor intensidade a situação real que abriga o objeto de sua investigação, mas agindo desta forma não significa dizer que o investigador se confunda com o grupo³³. Em algumas situações, quando saí pela escola acompanhando o grupo da rádio na realização de algumas atividades, houve uma confusão por parte dos membros da escola por não entenderem qual era o meu papel. Muitos me perguntaram se eu estaria fazendo uma espécie de assessoria para o grupo, pelo fato de eu ser

³² Para a autora, foi na década de 1980 e início dos anos 90 que a metodologia ganhou expressão entre os estudos de comunicação no Brasil. De acordo com Gajardo apud Peruzzo a pesquisa participante surge “quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestadamente excludentes, no aspecto político e concentradores, no aspecto econômico”. (GAJARDO apud PERUZZO, 2006, p. 127).

³³ O papel é de observador. Em alguns casos existe a possibilidade de “fazer-se passar” como um membro do grupo desde que esta opção seja percebida como uma possibilidade onde as informações serão melhor captadas.

jornalista e estar na Universidade, quando, na verdade, o envolvimento com os alunos decorreu de uma opção metodológica.

Diante da realidade das escolas investigadas, a metodologia da observação participante foi considerada a mais adequada para apreender, compreender e intervir no contexto escolar. Por um lado, esta metodologia permitiu alguma intervenção no cotidiano da escola possibilitando, ainda, a mim como pesquisadora, perceber as atividades e apropriações que acontecem no cotidiano escolar.

De acordo com Guber (2004), a observação participante consiste em duas atividades que podem ser consideradas como principais: observar e participar. Para a autora, a observação consiste em estar atento a tudo o que acontece em torno do investigador, estando o pesquisador fazendo ou não parte das atividades. A observação envolve, além do fato de estar atento ao que ocorre, participar tomando parte das atividades que são realizadas pelo grupo, ou pelo menos de parcela delas. (GUBER, 2004. p. 110). Para o observador é importante levar em consideração as suas experiências vividas “La participación pone el énfasis en el papel de la experiencia vivida y elaborada por el investigador desde este ángulo parece que estuviera adentro de La sociedad estudiada”. (GUBER, 2004. p. 111). No caso desta pesquisa, minha aproximação com professores e estudantes em campo, foi facilitada em razão da minha experiência profissional, já relatada anteriormente.

Ainda sobre esta questão das vivências, a autora enfatiza a necessidade de registrar as experiências tidas em campo. Acerca do recurso para registro, optei por utilizar o diário de campo para anotar as minhas impressões “(...) desde el ángulo de la observación, el investigador está alerta permanentemente pues, aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos de la vida social”. (GUBER, 2004. p. 111). A ideia é a de que os dados registrados no meu diário de campo possam ser analisados de maneira interpretativa, levando em consideração o contexto em que as escolas estão inseridas no próprio sistema cultural escolar, ambiente no qual a pesquisa se insere. Para Guber (2004) “el investigador debe proceder a la inmersión subjetiva; dar cuenta de esa cultura no es explicarla, sino comprenderla”. (GUBER, 2004. p. 111). Nesse sentido, mesmo que haja, em algumas circunstâncias, certo distanciamento, isso não significa dizer neutralidade ou apatia, mas sim responsabilidade com os sujeitos pesquisados, até porque o papel do investigador é transitório dentro do grupo. A pesquisa pode ser concluída num período em que o grupo ainda continua com as suas atividades e, talvez, o pesquisador não possa mais acompanhar. Esta, contudo, já é outra questão. Voltemos ao nosso ingresso no campo.

Para a efetivação da pesquisa, nesta fase de campo, foi feito um acompanhamento dos grupos de alunos que fazem parte da atividade de produção do programa de rádio nas duas escolas integrantes do Projeto Mais Educação, já referidas. Acompanhei as oficinas de formação em radioescola que estavam sendo realizadas pelos professores nas duas escolas investigadas, os processos de produção dos programas, as reuniões de pauta e as decisões do grupo sobre os assuntos relacionados à rádio. Como mencionei anteriormente, também estive presente em momentos festivos das escolas, assim como em dias letivos considerados normais, sem nenhuma atividade especial acontecendo. O meu objetivo nestas idas à escola era acompanhar o cotidiano da rádio e da produção dos programas.

As visitas iniciais aconteceram na *escola de vidro*, que já havia passado por um processo de formação em radioescola³⁴ e, no momento da pesquisa, estava formando um novo grupo de estudantes que ficaria responsável pela produção, gravação e veiculação de programas. Também acompanhei a *escola sem caixinha*, que não passou por formações em rádio realizadas por nenhuma ONG ou outra instituição, mas estava inscrito no Mais Educação desde 2010. Acompanhei a *escola sem caixinha* no ano de 2012, desde o mês de março até novembro do mesmo ano. O tempo de pesquisa na *escola de vidro* foi de onze meses, de novembro de 2011 a setembro de 2012, com visitas semanais à escola para o acompanhamento da sua dinâmica e a rotina da radioescola, como, por exemplo, oficinas de técnicas radiofônicas, produção dos programas, periodicidade da veiculação, reuniões de pauta, dentre outros aspectos.

A observação participante permitiu que eu integrasse os vários momentos da escola, interpretasse sua realidade cotidiana e percebesse como os processos se expressam por meio de elementos e situações diferentes que perpassam todos os âmbitos do ambiente escolar. Com a observação participante foi possível perceber as atividades que se efetivam no contexto da escola e que se estruturam com base em pequenas histórias: espaços sociais os quais se negocia e se reordena a continuidade das experiências e a atividade escolar. Com base nessa compreensão ampliada do cotidiano da produção, foi mais fácil identificar se os assuntos abordados nos programas de rádio estavam ou não relacionados com o cotidiano dos estudantes, seus anseios, propostas e inquietações ou se, apenas, repercutiam uma agenda institucional da escola ou ainda calendários festivos e folclóricos do país, estado ou município³⁵.

³⁴ A formação do grupo aconteceu em 2011 e algumas percepções estão registradas neste material.

³⁵ Voltaremos a esta questão no capítulo 3.

Sob a perspectiva da observação participante, o olhar do pesquisador deve recair não somente nas relações formais que se organizam dentro do contexto escolar (reuniões, oficinas de radioescola, momentos festivos com apresentação dos meninos e meninas da rádio, encontros formais para entrevistas com alunos e professores etc.), mas também estar atento aos espaços informais como, por exemplo, conversas que aconteceram nos corredores, hora do intervalo na sala dos professores, recreio dos alunos, execução do programa de rádio, considerando que os sujeitos da pesquisa circulam e relacionam-se com estes espaços.

Acreditamos, então, em uma abordagem teórico-metodológica que não considere os pesquisados como meros informantes de dados a serem analisados dentro de um espaço circunscrito e pré-definido e, por isso mesmo, buscamos considerar o contexto em que os sujeitos desta pesquisa estão envolvidos, por exemplo, a comunidade escolar e a comunidade do entorno.

Assim como Winkin (1998), eu tinha, ao iniciar a pesquisa, muitas dúvidas: “Como administrar simultaneamente observações, leituras, reflexões e frustrações?” (WINKIN, 1998, pg.138) Esta pergunta do pesquisador Yves Winkin (1998) norteou a escrita deste trabalho e as incursões feitas às escolas durante a pesquisa. Como eu conseguiria colocar no papel todas as minhas percepções? Como fazer isso diante da necessidade de tentar registrar tudo de maneira fiel e próxima à realidade? Optei pela escrita do diário de campo com base nas orientações do autor no que se refere à inclusão de duas colunas, sendo a da direita responsável pela escrita das observações no momento da pesquisa e a coluna da esquerda para comentários posteriores. “É preciso que o Diário tenha uma função catártica. É o que Schatzman e Strauss (1973) chamam de função emotiva do Diário”. (WINKIN, 1998, p. 138).

Ainda de acordo com o autor, a segunda função do diário é empírica. “Nele vocês anotarão tudo o que chamar a sua atenção durante as sessões de observação”. (WINKIN, 1998, p. 139). Num primeiro momento, as anotações vão ser feitas aleatoriamente, depois vão ter um cunho mais analítico e na sequência, com a prática, o pesquisador anotará coisas relevantes para a pesquisa e de uma maneira muito mais rápida e eficaz. A terceira função do diário é reflexiva e analítica. “Na verdade, trata-se de impressões de regularidades, às claras ou em filigrana (coisas que não aparecem são talvez tão importantes quanto as que aparecem)” (WINKIN, 1998, p. 139).

Durante esta pesquisa, a escrita no diário de campo aconteceu no momento da observação de algum elemento considerado relevante para a compreensão da realidade do grupo ou alguma manifestação que estivesse diretamente envolvida com a pesquisa. Na

sequência, ao sair do ambiente escolar, sempre fazia uma releitura das anotações e considerava outras questões com base no que havia sido registrado no meu diário de campo.

Em muitos momentos em que estive na escola, pesquisando, observando e fazendo as minhas observações, o diário de campo foi “objeto de desejo” por parte das crianças e adolescentes participantes da pesquisa. As anotações feitas, em alguns momentos, chamavam atenção das estudantes³⁶. Sobre essa questão, é importante salientar que, por mais que o pesquisador tente se integrar à rotina da escola ou da comunidade pesquisada, a presença em campo, no ambiente dos sujeitos envolvidos, muda, de certa forma, as atividades propostas. Considerando a necessidade, portanto, de minimizar ao máximo a minha entrada no campo, optamos por não utilizar o gravador ou qualquer outro tipo de equipamento eletrônico, visto que a entrada do pesquisador na realidade do grupo tende a trazer mudanças nas atitudes dos envolvidos.

Aliado à metodologia da observação participante, optamos pela realização de rodas de conversa. De acordo com os autores Abade e Afonso (2008), “a roda de conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão” (ABADE e AFONSO, 2008, p. 19). Os autores acreditam que este tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos.

A utilização das rodas de conversa foi interessante tendo em vista que foram espaços que potencializaram as discussões acerca do cotidiano. Questões acerca da radioescola foram discutidas permitindo a proposição de questões que partiram das experiências dos grupos.

Para Miranda, Sampaio e Lima a potencialidades das rodas de conversa estão presentes na medida em que possibilitam a criação de um campo perceptivo entre os jovens “onde cada um vê e é visto, sente e é sentido, sem hierarquias pré-estabelecidas” (MIRANDA; SAMPAIO; LIMA, 2009, p. 103).

2.7 Iniciando a pesquisa

Chegar à escola para desenvolver uma pesquisa e perceber aspectos relevantes para aquela comunidade é estar sensível a expressões, dizeres e atitudes dos que compõem a comunidade escolar incluindo professores, funcionários do núcleo gestor e estudantes. Mais

do que ouvir é preciso observar e compreender, por meio de estratégias metodológicas adequadas, a realidade dos sujeitos pesquisados.

Nesta fase inicial da pesquisa, foram realizadas visitas ao espaço escolar no período inicial de realização de oficinas de rádio educativo, assim como durante e depois da veiculação dos programas de rádio. Com base na observação de algumas atividades³⁷ foram feitas algumas entrevistas. As entrevistas realizadas configuram-se como entrevistas antropológicas, de acordo com Guber (2004), que “sirve para descubrir las preguntas, esto es, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada libremente” (GUBER, 2004, p. 143). Um dos aspectos interessantes da entrevista antropológica é que as perguntas vão surgindo em campo, com base no que está sendo observado pelo pesquisador. Com base no conhecimento do território, da identificação de algumas questões, as perguntas podem surgir ou ainda podem vir à tona por meio de um encontro informal nos corredores da escola, ou em um encontro específico para conversar sobre determinado aspecto observado anteriormente.

Ao chegar à *escola de vidro* para a primeira visita, escutei pelo lado de fora do janelão que dá para o estacionamento o professor conversando com os estudantes do quinto ano. “Vocês não escutam o que eu digo, eu falo e parece que vocês estão em outro mundo”³⁸. Enquanto o professor dizia isso, os alunos travavam as mais diversas brincadeiras dentro de sala, desde jogar bolinha de papel nos colegas até imitar o que o professor dizia por meio de gestos exagerados. Imaginei que a rotina dos professores não mudou ao longo dos anos e que, os estudantes, desde a minha época escolar, pareciam estar “presos” a um ambiente que não os interessa ou no qual não se sentem à vontade. Percorrendo os corredores da escola e visualizando algumas situações, como a relatada logo acima, foi possível perceber que, muitas vezes, os conteúdos escolares, ou provas escolares, não são encarados com tanta preocupação pelos estudantes, mas, no entanto, o grupo permanece ali, dentro da sala de aula.

Um dos meus objetivos na *escola de vidro*, neste primeiro momento da pesquisa, foi o de acompanhar a rotina da radioescola, incluindo as oficinas de formação, a produção dos programas e a veiculação do material produzido. Fui surpreendida ao saber que a turma participante da rádio, responsável pela produção, gravação e veiculação dos programas, estava sendo modificada, visto que *as* estudantes, sim, em sua maioria meninas, estavam fazendo o nono ano do Ensino Fundamental e, por este motivo, tiveram que se ausentar para participar

³⁷ Estas atividades serão especificadas mais adiante.

³⁸ Anotação feita pela pesquisadora no Diário de Campo.

do Pró-médio, cursinho preparatório para a seleção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Diante desta mudança no contexto e da necessidade de continuar com a rádio em funcionamento as professoras optaram por selecionar novos estudantes e montar um novo grupo de radioescola. Para que este grupo fosse estruturado foram pensadas oficinas de rádio com 48 horas de duração e com periodicidade semanal. O grupo se reunia em dois dias da semana, as terças e quintas em dois turnos: manhã e tarde. Neste momento de contato inicial com a rotina da escola, foi possível identificar que, com a mudança de grupo e formação de novos estudantes para a veiculação do programa de rádio, a rotina da programação também seria modificada. Um grupo que antes era estruturado e com uma rotina a seguir, agora estaria dando lugar a estudantes que estavam começando a produzir programas de rádio, necessitando, assim, de um tempo maior para produzir, gravar e veicular os programas na hora do intervalo.

Ciente da importância do momento de formação e estruturação do grupo para o desenvolvimento da radioescola, optei por acompanhar, inicialmente, os encontros de formação em radioescola da *escola de vidro*. Alternei as visitas nos turnos da manhã e da tarde para que pudesse ter uma percepção dos dois grupos participantes. Vivenciei a rotina de veiculação dos programas de rádio e estive em alguns momentos festivos na escola, como, por exemplo, o aniversário de 37 anos que foi comemorado com toda a comunidade escolar. Durante a pesquisa, compreendi que os programas apresentados durante a minha presença na *escola de vidro* foram produzidos em parceria com os estudantes da primeira turma de rádio e os estudantes que participaram das oficinas durante o período da pesquisa.

No caso de junção das duas equipes para a produção do programa de rádio, nos questionamos se esta mudança que aconteceu em campo estaria relacionada à minha presença como pesquisadora. Já havia sido relatado pela coordenação da radioescola que o grupo formado anteriormente não estava mais participando das atividades e, no entanto, em muitas oportunidades em que estive em campo, observando as atividades da rádio da *escola de vidro*³⁹, o grupo foi convidado para participar e desenvolver as atividades junto ao novo grupo que estava se formando no momento do desenvolvimento desta pesquisa. Por vezes, refletimos se, neste caso, a junção dos grupos foi para fortalecer a apresentação e nos impressionar, já que havia uma pesquisadora visitando a escola durante a apresentação. Ao longo da pesquisa, situações como esta tornaram a acontecer, o que nos leva a crer que a

³⁹ No aniversário de 37 anos da escola de vidro, o grupo antigo da rádio foi convidado para participar das atividades.

coordenadora da radioescola estruturava a produção dos programas com base na visita de estudantes, equipes de TV e/ou pesquisadores⁴⁰.

A chegada à *escola sem caixinha* aconteceu em outro momento. No início da pesquisa, após a identificação dos critérios que norteariam a escolha das escolas que participariam da pesquisa, fiz algumas ligações e visitei algumas escolas. Em uma das visitas à *escola sem caixinha* fui interrompida pela direção que me disse não ser permitido a permanência de ninguém na escola que não tivesse autorização. Eu comentei com ela que ainda estava aguardando a autorização da Secretaria de Educação do Município (SME) e expliquei um pouco da minha proposta de pesquisa, mas a diretora foi clara: “aqui na minha escola, só com autorização. Vá embora e só volte quando tiver o ofício da SME”⁴¹.

Como um dos meus objetivos, na pesquisa, era perceber questões envolvendo a participação, o que está claramente associado às instâncias de poder que envolvem a radioescola no ambiente escolar, achei que esta escola poderia ser um espaço interessante para perceber tais questões. Passado algum tempo, já com a autorização da Secretaria, retornei à *escola sem caixinha* e passei a acompanhar o grupo de estudantes do ensino fundamental II, participante das atividades de rádio. As oficinas aconteciam às quintas-feiras pela manhã e à tarde. Percebi que todos chegavam cedo para as atividades e a minha participação com o grupo foi tomando forma ao longo dos meses. É sobre elas que nos voltaremos no tópico a seguir.

2.8 As oficinas de rádio e os limites do debate

Durante as oficinas de técnicas radiofônicas que aconteceram na *escola de vidro*, pude acompanhar as discussões pautadas pela professora de alguns conteúdos relacionados à radioescola como, por exemplo, a importância do roteiro e do planejamento para o bom desenvolvimento das atividades. Ao chegar à escola, em uma tarde chuvosa, fui informada que a oficina naquele dia estaria acontecendo na biblioteca, pois o Laboratório de Informática estaria ocupado com uma turma da disciplina de Informática Educativa do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) que estava visitando a escola. Ao chegar à biblioteca, a produção para o início da oficina já estava montada e a professora executava no

⁴⁰ A Escola de vidro, por ser uma das escolas que estava em funcionamento, recebia muitas visitas de estudantes, pesquisadores e equipes de TV e jornal impresso. Durante a pesquisa foram feitas duas matérias sobre a experiência. Todas as duas tiveram uma visão “recortada” da realidade, pois vivenciaram apenas o momento da apresentação do programa.

⁴¹ Fala da diretora da escola sem caixinha. Informação registrada no meu diário de campo.

telão um vídeo retirado do *Youtube* que trazia uma ação, segundo ela, “mal planejada” e, conseqüentemente, uma atividade desenvolvida de maneira confusa.

Em seguida a professora passou para os estudantes outro vídeo com uma ação devidamente planejada, uma espécie de contraponto, ressaltando o seu “perfeito desenvolvimento”. Antes mesmo de o vídeo acabar um dos estudantes, o Felipe⁴², diz: “tia isso é *fake!*”⁴³ Na fala de Felipe, que no desenrolar da pesquisa se mostrou o mais participativo e o menos compreendido pelos gestores, nada poderia ser tão perfeito assim. De acordo com o estudante, todo planejamento conta com imprevisto e “esses vídeos no *youtube* podem ser muito bem manipulados, professora”⁴⁴.

Neste momento, com base na fala deste estudante, foi possível identificar que a discussão crítica acerca de alguns conteúdos, muitas vezes, foi pensada e articulada pelo estudante, mas, para que haja uma discussão com o grupo a partir da colocação feita pelo estudante, é preciso que haja espaço para tanto. É preciso que este tipo de intervenção seja valorizada pelo professor responsável pela atividade. Contudo, não foi o que aconteceu nesta experiência citada. O comentário de Felipe foi ignorado e a discussão continuou como se nenhuma interferência houvesse sido feita.

No decorrer da pesquisa foi possível observar que estas questões de ausência de diálogo estiveram presentes em outros momentos como, por exemplo, durante a elaboração do roteiro de rádio, na escolha das locutoras e ainda na definição de temáticas que seriam abordadas. Embora as professoras responsáveis, em alguns momentos, se propusessem a dialogar com os estudantes, o que prevalecia era o domínio de uma orientação político pedagógica que deveria ser *seguida*, como, por exemplo, no que se refere à veiculação de determinado tipo de música na programação radiofônica⁴⁵.

Em outra oportunidade, ainda no início da pesquisa na *escola de vidro*, foi possível perceber que as questões da rádio, como por exemplo, as pautas para a produção do programa eram orientadas pelas professoras e estavam relacionadas às datas comemorativas e a necessidade da escola em ter aquele assunto pautado seja na rádio ou em outros espaços. Alguns assuntos pautados foram: a Feira de Ciências, o Dia do Meio Ambiente, os festejos natalinos e juninos. Foi possível perceber, já no início da pesquisa, que os programas de rádio,

⁴² Nome fictício. A opção pelo nome Felipe está relacionado com a personalidade do garoto. Muito participativo, falante e difícil de seguir as regras, de acordo com as professoras, o garoto me lembrou o meu irmão Felipe que sempre foi adorado pelos professores pelo seu carisma, mas que enfrentou muitas incompreensões na vida estudantil por desafiar as regras impostas pela escola.

⁴³ Informações obtidas durante observação e registradas no meu Diário de Campo.

⁴⁴ Informações obtidas durante observação e registradas no meu Diário de Campo.

⁴⁵ A problemática da proibição de veiculação de algumas músicas na programação radiofônica será feita mais adiante.

em regra, refletiam a programação da própria escola, os eventos festivos e o calendário de atividades ou festejos nacionais, como foi o caso do Dia Nacional da Consciência Negra⁴⁶.

Quando perguntado se havia alguma manifestação espontânea dos estudantes para a produção de algum programa de rádio com temáticas que estivessem relacionadas às datas comemorativas, foi respondido que algumas vezes eles pensavam e sugeriam programas. No entanto, durante a pesquisa, foi possível perceber que, quando surgem situações nas quais o grupo não concorda com algumas orientações ou decisões da escola, não há muita sensibilidade para debater essas questões e/ou produzir um programa de rádio discutindo a situação, por exemplo.

No meu diário de campo, registrei uma situação ocorrida nas oficinas de preparação das atividades da radioescola onde a professora diz: “Não é o que você está acostumada e sim a necessidade de seguir as regras”⁴⁷. Esta frase foi dita durante uma atividade da oficina que incluía a gravação de um programa de rádio e a ênfase é absolutamente clara. Com base na fala da professora é possível afirmar que as regras devem ser seguidas e não estão ali para serem discutidas. De acordo com a professora, as regras na elaboração do roteiro de rádio eram claras e deveriam conter uma assinatura⁴⁸ com todos os itens listados pela professora, com base nas regras e nos manuais de radiojornalismo.

Este tipo de orientação vai de encontro às proposições de pesquisadores do campo da comunicação, tais como Kaplún (2002) e Soares (2000, 2002), que tratam da questão da produção de conteúdos por adolescentes, em experiências que incluem meios de comunicação na escola, e que ressaltam que o momento de produção do programa deve incluir aspectos considerados importantes pelos próprios estudantes e permitir que eles se expressem acerca do seu modo de ver as questões, tendo a oportunidade de desenvolver a sua criatividade. Ora, se, neste momento inicial de construção coletiva de estratégias de escrita do texto radiofônico, houver uma condução com base em um formato já dado, pré-estabelecido por um manual produzido com base em outra realidade e com outra finalidade, a proposta dialógica de produção de conteúdo fica já comprometida.

Neste momento inicial de contato com as escolas foi possível, então, estabelecer a suspeita de que, a radioescola como uma proposta de construção coletiva de um programa

⁴⁶ Durante o período em que estas situações relatadas aqui aconteceram, os estudantes estavam produzindo programas de rádio sobre o Dia Nacional da Consciência Negra e em nenhum momento durante o desenvolvimento da pesquisa as questões de conflito foram pautadas ou até mesmo consideradas como possíveis pautas durante o processo das oficinas.

⁴⁷ Informação obtida durante pesquisa realizada na escola no mês de novembro de 2012.

⁴⁸ É um texto curto que associa o produto ao evento ou programa que ele patrocina (como “sob o patrocínio de...” ou o famoso “as Pílulas de Vida do Dr. Ross orgulhosamente apresentam...”).

com “a cara” dos estudantes, poderia estar dando espaço para algo considerado pelos gestores como “certo”, com um formato limitado, pré-estabelecido e que, possivelmente, não traduz a realidade do grupo. Com base nesta preocupação nos indagamos sobre quem criou as regras que a professora cita em sua fala? De acordo com Lazzarato (2007), qualquer ato de fala se dirige a alguém em resposta a algo e expressa valores e pontos de vista, assim como emoções, simpatias e antipatias a respeito da situação de passado “y presentes, que circulan em el espacio público. Todo acto de habla apunta a um acuerdo o a um desacuerdo, invoca a los amigos y conjura a los enemigos”. (LAZZARATO, 2007, p. 33/34). Como teremos oportunidade de discutir no capítulo 4, em alguns casos o discurso do educador é permeado por questões institucionais que acabam sendo transpostas para o espaço da rádio, negando e/ou minimizando o seu potencial como espaço de expressão da comunidade escolar, em particular, dos estudantes.

Antes de analisarmos as experiências das radioescolas já em seu funcionamento, abordaremos, no próximo capítulo, o lugar das experiências com mídias nas escolas na literatura sobre o tema, focalizando, em especial, as contribuições de Fantin (2006), Soares (2000, 2002) e Kaplún (1998, 2002).

3 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

3.1 A importância do diálogo no ambiente escolar

Refletir sobre a relação entre a comunicação e a educação nos leva facilmente até o educador Paulo Freire e a sua perspectiva de educação como prática da liberdade. Nesta perspectiva, é preciso relacionar a comunicação com a proposta de educação capaz de transformar os seres humanos em Sujeitos. A palavra Sujeito está grafada aqui com letra maiúscula, pois, para Freire, o Sujeito é aquele indivíduo capaz de compreender a sua realidade, o seu contexto e se modificar a partir dele. Em outras palavras, para Freire, a comunicação e educação estão intimamente associadas, pois a educação se configura como um processo da comunicação, tendo em vista que é uma construção partilhada do conhecimento mediada por relações dialógicas entre os indivíduos envolvidos no processo e o seu contexto.

Para o autor, a comunicação é um processo de interação humana e deve ser entendida como fundamental para o processo educativo. De acordo com o autor, esta interação deve ocorrer em mão-dupla: um fala, o outro responde e vice-versa e, com base nesta interação, o diálogo acontece de forma natural. É justamente essa troca entre educandos e educadores que, segundo ele, é capaz de permitir a aquisição de conhecimento, por meio do envolvimento entre os sujeitos e da construção de uma rede de interações entre os atores. Neste aspecto, a comunicação torna-se mediadora do processo interativo. “Destá forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se *comunicam* seu conteúdo” (FREIRE, 1977, p. 67).

Sob esta perspectiva de diálogo, a comunicação passa a ser vista como relação, como modo dialógico de interação. Para que haja diálogo, é preciso que o ser humano se proponha a vivenciar o diálogo, e isso significa “não invadir, não manipular, não *slogannizar*. Em outras palavras, não promover simplificações de uma realidade que é por natureza complexa e desafiadora, não reduzi-la e formatá-la de acordo apenas com os próprios interesses. Afinal, o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam” (FREIRE, 1977, p. 43).

A relação entre comunicação e educação é, neste sentido, intrínseca à medida que observamos o diálogo como sendo fundamental à ação própria dos homens de compreender a realidade e discutir assuntos do dia-a-dia. Para Freire, o diálogo é necessário à promoção de uma educação problematizadora, horizontalizada, atinente à participação de educandos e

educadores na construção do saber. Para o autor “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1977, p. 69).

Entendemos, com base nas leituras de Freire, que o professor que se descobre comunicador transcende a palavra e a escrita para ajudar os educandos a criarem as suas próprias estratégias de diálogo e, com base nesta estratégia, consegue fazer com que os educandos dialoguem e compreendam o contexto no qual estão inseridos. O comunicador, que entende o potencial educador do seu ofício, descobre que ele não representa a “voz do povo”, pois é, na verdade, uma espécie de mediador para que o “povo fale”, para que o homem se torne sujeito de suas ações, fugindo de uma condição limitada de objeto dominado, sem vez e sem voz. Martín-Barbero (2002) enfatiza, na mesma linha, essa dimensão da alteridade pressuposta em todo processo comunicativo, ao afirmar que para que o diálogo aconteça é preciso que haja reciprocidade na interlocução “(...) Dialogar es arriesgar una palabra al encuentro no de uns resonancia, de um eixo de sí misma, sino de outra palabra, de la respuesta de um outro” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 34).

O que podemos observar no cotidiano das escolas, como teremos a oportunidade de problematizar no próximo capítulo, é que, mesmo em experiências de radioescolas, que em tese teriam um potencial emancipador, os educandos, nem sempre, encontram espaço para dialogar, prevalecendo um modelo de educação verticalizado, pautado no saber e na experiência do professor que, neste caso, é considerado o profissional que detém o poder e o conhecimento desta realidade, cabendo-lhe, portanto, a *transmissão* desses conhecimentos registrados nos livros didáticos.

No caso da escola, essa hierarquia estabelecida entre quem sabe e aquele que supostamente é desprovido de conhecimento tende a estabelecer certa distância entre o professor e o educando. A partir do momento em que há o diálogo, contudo, o contexto passa a ter significado para ambos, já que colocações dos sujeitos passam a ser levadas em consideração e “isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da extensão do pensado de um sujeito até outro”. (FREIRE, 1977, p. 68). Por isso mesmo, considerando a realidade do campo, o autor acredita que a problematização de situações do cotidiano contribui para “diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado” (FREIRE, 1977, p. 68), o que, em nossa realidade, significaria estarmos diante do desafio de diminuir a distância entre professores e estudantes.

Muitos educadores desconsideram o conhecimento não formal, ou seja, aquele que é adquirido pelo contato com as mídias (rádio, televisão, internet), e se impõem como autoridade diante dos educandos. Não é tampouco incomum a existência de educadores que não levam em consideração os saberes trazidos pelos educandos com base em outras vivências, algumas das quais provenientes da cultura popular, ignoradas, muitas vezes, nos registros nos livros didáticos.

Neste caso, acontece o que Orlandi (1996) chama de escolarização. De acordo com a autora, a escolarização se configura quando o professor, supostamente o único dotado de saber, se posiciona à frente dos alunos para *ensinar* os conteúdos. Os alunos, por sua vez, são vistos como aqueles que não sabem do conteúdo ministrado pelo professor e estão na escola para aprender e permanecerem quietos, sem causar constrangimentos ao saber do professor. “O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização” (ORLANDI, 1996, p. 31).

Para ilustrar o que seria esta experiência verticalizada, ou nos termos de Orlandi, de escolarização, gostaria de trazer aqui uma experiência vivenciada por mim à época do ensino fundamental. Na escola onde eu estudei, localizada no interior do estado do Ceará, só era permitido pintar flor da cor determinada pela professora. Toda sexta-feira acontecia aula de educação artística e muitos alunos, eu inclusive, esperavam ansiosos pelo momento da realização das atividades de pintura, desenho e colagem. Na sequência da ansiedade e do êxtase por fazer uma atividade realmente interessante, vinha a decepção, já que todos os comandos da pintura eram enviados pela professora e deveriam ser *seguidos à risca* pelos estudantes. A flor deveria ser pintada de vermelho e o cabo de verde.

Todos os alunos executavam a atividade em sincronia, um aguardando o outro. Por vezes quis pintar a flor de amarelo e até mesmo de azul, mas o meu desejo ia de encontro aos ensinamentos e as orientações da professora. Como paliativo, aprendi a pedir ao final de cada aula, os desenhos que sobravam dos alunos que faltavam à aula de sexta-feira e assim podia pintar, ao chegar em minha casa, a flor do jeito que eu queria, com as cores que eu preferia. No lugar de considerar o princípio do desenvolvimento artístico dos estudantes, a aula de “educação artística” se limitava a uma espécie de enquadramento do imaginário infantil, submetido à reprodução de um padrão realista de um tipo de flor vermelha com o caule verde.

Em um caso como este, com base em uma experiência de vida da pesquisadora, problematizamos as situações de ausência de diálogo ou até mesmo do ato de escuta do outro que caracteriza muitas experiências no contexto escolar. Neste caso, o diálogo, caso houvesse,

facilitaria e permitiria a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento criativo dos estudantes. No entanto, havia certo receio dos estudantes da 3ª série⁴⁹ em questionar a autoridade e a orientação da professora. O que prevalecia naquele momento era o medo de questionar ou de não compreender o que havia sido *determinado* pela professora.

É importante, portanto, como postula Gutierrez, que o espaço da escola deixe de ser apenas como um lugar de repasse dos conteúdos e passe a promover o contato com outras linguagens. “Nos dias de hoje já não se pode continuar pensando em uma escola encerrada entre quatro paredes e completamente desvinculada do processo de comunicação” (1978, p. 33). Com base nesta perspectiva, o autor problematiza: “a professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona, quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo”. (GUTIERREZ, 1978, p. 33). Ora, se o professor não se questiona sobre sua atuação, como pode estimular seus alunos a fazê-lo?

Ainda quando criança, tive oportunidade de estudar com professores que preferiam reiterar a importância da cópia a estimular a criação de uma redação baseada no contexto dos estudantes. Nem mesmo a proposta de escrever um texto sobre as férias, tão conhecido pela meninada que nasceu na década de 1980, era considerada pela educação formal à qual tive acesso. Para o corpo docente, na escola em que eu estudava, a repetição da cópia era vista como estratégia capaz de levar à aprendizagem da escrita e, mesmo sem compreender o que era lido, os estudantes copiavam. O questionamento não cabia aos educandos, pois os professores não se propunham a dialogar, davam ordens, comandavam um processo que acreditavam estar correto. Vinte anos depois, podemos indagar: o que mudou?

Se considerarmos a escola como uma Instituição exclusiva de produção e transmissão de conhecimentos previamente elaborados, temos, como já sinalizamos, uma comunicação vertical e autoritária. Para Martin-Barbero (2000), a legitimação do saber pela escola gera descontentamento e indisciplina nos alunos. Os educandos que frequentam a escola, hoje, estão envolvidos com outros saberes, linguagens e visões de mundo que circulam na sociedade, por meio dos livros, das rádios, da TV, da internet etc. As informações e/ou conhecimentos obtidos em outros espaços, de acordo com Martin-Barbero, possibilitam que os jovens tenham “com frequência, um conhecimento mais atualizado em Física, Geografia, História que seu próprio professor” (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 55). Em alguns casos, o fato de que outros saberes dos estudantes sejam desrespeitados no espaço escolar faz com que os jovens tornem-se, muitas vezes, desrespeitosos com seus professores e passem a desdenhar

⁴⁹ A 3ª série mencionada aqui corresponde, hoje, ao 4º ano do ensino fundamental I.

do sistema de ensino. Por isso mesmo, para o autor, a incorporação de novos saberes no contexto escolar deve ser percebida como expressão da necessidade de reformulação do modelo pedagógico hegemônico de caráter conteudista, a ser superado por um modelo que considere a atual descentralização dos saberes.

Diante da forte presença dos meios de comunicação na sociedade contemporânea, não é possível desconsiderar ou negar a presença das mídias no cotidiano dos alunos. As novas tecnologias fazem parte do cotidiano de todos, desde a utilização do cartão de crédito com tarja magnética até proposta de um computador por aluno, projeto do Governo Federal⁵⁰. A sociedade em que vivemos é movida pela informação e é preciso considerar que a escola deixou de ser o único local exclusivo do saber, espaço onde as discussões e os aprendizados são considerados relevantes e importantes.

Há que se reconhecer que é possível aprender, dialogar e se apropriar de conhecimentos em outros espaços, inclusive nos mediados pela tecnologia. “A criança, ao chegar à escola, já sabe ler histórias complexas, como uma telenovela, com mais de 30 personagens e dezenas de cenários diferentes. Essas habilidades são praticamente ignoradas pela escola” (MORAN, 1993, p. 183). Se os adolescentes chegam à sala de aula comentando sobre o programa *Big Brother* ou sobre o programa Pânico⁵¹ e a cena em que uma das participantes do programa raspa a cabeça⁵², é preciso que os professores compreendam que estes programas fazem parte do cotidiano deles e tentem perceber de que forma esse tema pode ser trabalhado em sala de aula, numa perspectiva formativa.

Um dos desafios da escola, portanto, é buscar maneiras possíveis de interagir com outras linguagens, e de favorecer o domínio crítico de tais linguagens pelos educandos, procurando integrar esta nova realidade das mídias ao contexto escolar, educativo.

Em uma das experiências de radioescola que tive, a escola incentivava a discussão de temas relevantes para o cotidiano dos estudantes e também da comunidade. Esta experiência foi vivida em 2010 durante a formação da radioescola Jovem, no município de Paramoti, distante 100 km de Fortaleza. Nesta experiência, o grupo de adolescentes mantinha um diálogo interessante com a direção da escola e tratava de temas relacionados não só ao seu cotidiano na escola, mas também da cidade como um todo. Questões como: acesso ao ensino

⁵⁰ O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil. Em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>. Acessado no dia 20 de maio de 2012.

⁵¹ Programa de TV veiculado na emissora Bandeirantes.

⁵² Em um dos episódios do Programa Pânico, uma das participantes do programa raspou a cabeça e conseguiu que o programa atingisse altíssimos índices de audiência. O fato repercutiu em muitos ambientes e conseguiu alcançar muitos posts e *tweets* nas redes sociais

superior, proposta de trabalhos para jovens, oportunidades de cursos profissionalizantes ou a situação da saúde da cidade eram pautados pelos adolescentes participantes deste projeto de rádio.

Neste caso, em que pese a abertura à participação e ao diálogo com os estudantes por parte da direção da escola, um aspecto que me chamou atenção foi o fato de que, havia um sério problema com relação ao uso do laboratório de informática. O espaço era todo equipado para a realização das atividades de pesquisa e edição dos programas, mas os estudantes não podiam usar, pois de acordo com os professores e a direção da escola só havia interesse em sites de relacionamento e redes sociais⁵³. Com base nesse raciocínio, o ambiente permanecia, então, fechado durante as aulas.

Nos finais de semana, ao contrário, a realidade mudava. Quando a equipe de mediação chegava ao espaço escolar para ministrar as oficinas, o espaço permanecia aberto e os estudantes podiam utilizar para realizar as atividades da oficina e do projeto assegurando que um mediador de oficina estivesse presente. A equipe responsável pela realização das atividades da radioescola só soube da impossibilidade de utilização cotidiana do laboratório pelos estudantes, quando realizou uma avaliação na qual os estudantes responderam, em uma dinâmica, as seguintes provocações: “que bom”, “que pena” e “que tal”. A avaliação deveria ser anônima e, neste momento, eles se sentiram à vontade para abordar a questão da proibição de utilizar o espaço do laboratório de informática em outras situações que não envolvessem a oficina de rádio com a presença dos mediadores.

Agindo dessa maneira, ou seja, estabelecendo limitações pouco razoáveis ao uso dos espaços e ao acesso a determinadas páginas e conteúdos de interesse dos estudantes, como, por exemplo, as redes sociais, e sem dialogar com os educandos sobre o estabelecimento dessas restrições, a escola tende a se afastar dos educandos e minar o interesse deles em se envolver com os processos formativos no seu interior.

Se eles não podem usar o laboratório de informática da escola, quais espaços irão utilizar? Que orientação receberão em outros tipos de estabelecimentos? A política escolar, neste caso, desconsidera que é na interlocução, no diálogo com os educandos, que a escola possibilita ao educando o *aprender a aprender*. É esse tipo de postura que justifica a leitura de Martin-Barbero (2002) em sua avaliação de que a cultura da escola segue sendo uma cultura do silêncio e, nesse sentido, “asfixiada o domesticada la palabra del pueblo, la palabra publica, sigue siendo marginal” (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 27).

⁵³ Á época desta experiência os estudantes utilizavam orkut e msn para se comunicar, hoje muitos migraram para o facebook e outras tecnologias como, por exemplo, o twitter.

3.2 Comunicação e Educação: um diálogo possível

Interessa-nos discutir neste tópico a relação da comunicação e da educação e a inserção dos meios de comunicação na escola. Podemos afirmar, com base nas leituras de Citelli (2000), que a escola tem como desafio procurar maneiras criativas de interagir com as linguagens midiáticas no contexto escolar, integrando a cultura tecnológica no espaço educativo e colaborando para desenvolver as habilidades dos estudantes para utilizar os potenciais dessa cultura.

De acordo com Soares (2000), é possível verificar a existência de certa delimitação entre os campos da comunicação e da educação. Segundo o autor, a história nos ensina 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*⁵⁴”, cumprindo funções específicas: “a educação administrando a transmissão⁵⁵ 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, 2000, p. 13).

Para Furter (*apud* SOARES, 2000) existem singularidades históricas atinentes ao campo da educação que devem ser levadas em consideração como, por exemplo, o fato de o mundo da educação estar *relacionado a um espaço físico*, ou seja, ao mundo da escola, do bairro, da cidade; e regido por normas conhecidas de seus usuários, o que tenderia a reduzir as possibilidades de atividades que possam ir de encontro a um poder já instituído ou à execução de atividades previamente determinadas. Já a realidade da “comunicação de massa” “paira sobre as nações, sem território próprio (desterritorializado), sem donos visíveis (seu centro de controle está nas organizações transnacionais), refletindo as novas formas planetárias de poder”. (FURTER *apud* SOARES, 2000, p. 4)

Ainda de acordo com Furter (*apud* SOARES, 2000), o sistema escolar se apresenta como um conjunto de instituições que depende direta ou indiretamente do Estado, tende a ser coerente, organizado, burocrático e hierarquizado. Além disso, as atividades são pensadas com foco em um público determinado, tendo como missão a *sistematização* e a *transmissão* de conhecimentos especializados. Pautado em outra perspectiva, o sistema de meios, vinculado ao campo da comunicação, caracteriza-se por ser um conjunto de instituições com vínculos transnacionais, a serviço de públicos abertos, de caráter desburocratizado, tendo

⁵⁴ Grifo do autor.

⁵⁵ Importante salientar que não estou de acordo com a afirmação de que a educação é transmissão de saberes.

como conteúdos principais a informação, o entretenimento e a promoção sistemática do mundo do consumo.

Uma questão central enfrentada por Soares (2000) diz respeito às perspectivas futuras desses dois campos. O autor se interroga se inter-relação entre comunicação e educação implicará no reconhecimento da Educomunicação como um novo campo ou se esta zona de confluência continuará a ser vista apenas como uma interface entre dois campos considerados tradicionais. Diante desta questão, o autor apresenta a hipótese 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, 2000, p. 21). De acordo com o autor, este novo campo seria o campo da “educomunicação”.

O autor reconhece o desenvolvimento de teorias que verificam a aproximação dos dois campos. É o caso dos estudos de teóricos da educação, como Paulo Freire, e de teóricos mais voltados para o campo da comunicação, como Jesús Martín Barbero e Mário Kaplún. Para Soares (2000), os avanços tecnológicos e o barateamento dos custos de equipamentos fizeram com que “grupos ativos e organizados de especialistas” (SOARES, 2000, p. 14) iniciassem uma “irreversível” aproximação entre os dois campos.

Lauriti (2004) acredita que a proposta interdiscursiva dos dois campos reveste-se de urgência, devido ao papel importante nas duas áreas, de conceitos que precisarão ser revisitados, sem levar em consideração lados específicos e características unilaterais da comunicação ou da educação. Para que haja a interdiscursividade, de acordo com a autora, é preciso estar atento às matrizes conceituais transdisciplinares que reformulem conceitualmente o que é educar nos dias de hoje. Urge afastar inflexibilidades de “paredes⁵⁶” e buscar a funcionalidade e os benefícios das “pontes⁵⁷” (LAURITI, 2004, p. 3)⁵⁸

O conceito de educomunicação como um campo de intervenção social com interface entre a comunicação e a educação, de acordo com Soares (2002), vem sendo defendido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP. (NCE-ECA) e vem se fortalecendo ao longo dos anos.

A definição deste campo, por sua vez, tem sido baseada em pesquisas desenvolvidas pelo referido Núcleo. Uma das pesquisas citadas pelo autor é a que foi realizada entre os anos de 1997 e 1999 com a participação de 172 especialistas de 12 países da

⁵⁶ Grifo da autora. (LAURITTI, 2004, p. 3)

⁵⁷ Grifo da autora. (LAURITTI, 2004, p. 3)

⁵⁸ Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/142.pdf>. Consulta realizada no dia 20 de junho de 2012.

América Latina. Outra pesquisa que, segundo o autor, “veio para confirmar a hipótese alimentada pelos estudos latinoamericanos” (SOARES, 2002, p. 17), foi realizada nos Estados Unidos entre 1999 e 2000 pela Marquette University, localizada em Milwaukee, Wisconsin (EUA).

O autor argumenta que, no caso dos Estados Unidos, existem duas áreas de intervenção sociocultural pela qual a educomunicação passa. As duas áreas seriam: as mediações tecnológicas nos espaços educativos (*information literacy*)⁵⁹ e a educação frente aos meios de comunicação (*media literacy*)⁶⁰. Como definição da primeira subárea, Soares aponta que seria a proposta de preparação dos professores e dos estudantes para a utilização das tecnologias na escola, “tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações”. (SOARES, 2002, p. 17). Neste caso, podemos identificar semelhanças no modo como, muitas vezes, as tecnologias se inserem no cotidiano das escolas e acabam reduzindo-se apenas a uma proposta tecnológica, reduzida ao propósito de inserir equipamentos nas atividades que já são realizadas.

A inclusão destes equipamentos, muitas vezes, tende a ser bastante valorizada, tendo em vista apontar para um processo de aprendizagem “para além” do livro didático. O que acontece, contudo, em muitos casos, é a má utilização deste material, tendo em vista que são equipamentos que não fazem parte da rotina dos professores, mas sim dos alunos. A questão, para Soares (2002), com relação a esta subárea que também está relacionada à preocupação dos educadores, frente ao impacto dos meios de comunicação na vida das crianças e adolescentes, é que nem sempre os meios de comunicação dialogam com a realidade do sistema educacional formal, contribuindo para que algumas dessas experiências não considerem adequadamente o contexto escolar. Nas experiências analisadas observamos que as escolas se pautam pelo calendário festivo da escola.

Em se tratando de escolas públicas existe, ainda, a questão da disponibilidade de verba para manutenção dos equipamentos, o que acaba atrasando as atividades e despertando o desinteresse pelo desenvolvimento das atividades de radioescola por parte dos educandos e professores. Para Soares (2002) existe uma preocupação com estas tecnologias na escola, “tanto pelo avanço das experiências educacionais no campo da virtualidade tecnológica quanto pela mobilização governamental em torno da denominada economia da informação” (SOARES, 2002, p. 18). No que se refere à problemática da manutenção dos equipamentos, na *escola sem caixinha*, por exemplo, pudemos observar que mesmo a rádio sendo

⁵⁹ Grifo do autor. (SOARES, 2002, p. 17)

⁶⁰ Grifo do autor. (SOARES, 2002, p. 17)

considerada uma atividade estratégica, as caixinhas de som permaneceram, durante toda a pesquisa, quebradas. A diretora e o professor coordenador das atividades me levaram em duas oportunidades para ver a construção do estúdio de rádio, mas, durante a pesquisa, a construção não foi concluída e as atividades continuaram sendo desenvolvidas no laboratório de informática. Questões como esta, sem dúvida, dificultam a consolidação deste campo.

Citelli (2000) tem uma visão considerada um pouco mais crítica diante desta realidade de inserção dos meios de comunicação na escola. O autor nos conta que a proposta de apreender as inter-relações entre os campos da comunicação e da educação provém das “décadas de 1930 e 1940, e deriva das inquietudes geradas pela expansão dos *media* no século XX” (CITELLI, 2000, p. 135). O fato da imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão estar em maior número no cotidiano das pessoas e da escola, respectivamente, delinea que está se configurando uma nova proposta de ensino/aprendizagem, ou seja, de acesso ao conhecimento.

Para o autor, os termos “comunicação” e “educação” se aproximaram em larga escala nos nossos tempos pela crescente inserção dos meios de comunicação na escola. Contudo, é justamente aí que reside a crítica do autor a este processo, pois houve a inserção dos meios na sala, mas “sob a forma de uma não-presença” (CITELLI, 2000, p. 137), ou seja, as crianças, adolescentes e professores estão rodeados por mensagens televisivas, radiofônicas, que são capazes, muitas vezes, de interferir no comportamento ou na tomada de decisões, mas o discurso pedagógico não consegue dialogar com elas.

Para Citelli, ao contrário, o que se espera do “novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas.” (CITELLI, 2000, p. 141 e 142). A proposta é justamente trabalhar o conhecimento para além do que conhecemos como “repositório do já sabido, ou de um conjunto de informações” (CITELLI, 2000, p. 141 e 142), pois de acordo com o autor esta realidade de “saberes prontos”, relaciona-se com algo disponível em banco de dados, enciclopédias ou armazenado nos computadores.

Considerado um dos pioneiros na abordagem da inter-relação Comunicação/Educação, o autor Paulo Freire já trazia para a discussão elementos considerados educacionais, mesmo quando ainda não havia sido cunhado este termo. No livro *Extensão ou Comunicação* (1977), o autor focaliza os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador. Para o autor, o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas no mundo, mas com o mundo. Podemos considerar, com base nesta assertiva que, neste contexto, a comunicação é vista como um componente do

processo educativo e não uma expressão do "messianismo tecnológico." A questão do privilégio da abordagem tecnológica nas práticas educativas será tratada mais adiante.

Com base nas discussões de Freire (1977), o pesquisador chileno Mário Kaplún (1998) discute a inter-relação comunicação e educação com uma perspectiva por ele denominada de "Comunicação Educativa". Para o autor, a comunicação educativa existe para propiciar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando. Esta reflexão nos remete a questão de que a comunicação precisa ser pensada não como um instrumento, mas como um componente pedagógico. Não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que ela se configure como um aspecto basilar dos processos educativos: educar pela, com e para a comunicação. Nesta perspectiva da comunicação educativa como *relação*⁶¹ e não como *objeto*⁶² os meios são inseridos e compreendidos com base em sua vinculação com um projeto pedagógico mais amplo.

Para Kaplún (1994), uma das características da comunicação educativa é a ênfase no *processo*. O principal papel da Comunicação Educativa seria, pois, estimular o interlocutor a decodificar seu contexto, problematizando-o e, assim, contribuir para a construção de novas experiências que irão possibilitar a decodificação do mundo e da sua própria vida, para "que cada qual haga su propia síntesis personal" (KAPLÚN, 1994, p.93).

Para o autor é preciso oferecer ao campo educacional um suporte capaz de contribuir com os docentes para que eles possam aproximar-se do uso adequado dos meios de comunicação. A ideia é permitir que a escola tenha um apoio didático e tecnológico para saber lidar com a rotina da escola e, para tanto, é importante perceber que as experiências de comunicação educativa devem considerar as várias áreas de conhecimento como, por exemplo, a política, a sociologia, a linguística, a cultura, a economia, semiótica, a psicologia, etc e estas áreas devem estar presentes no cotidiano da escola durante o processo da elaboração dos produtos de comunicação.

Ao longo dessa dissertação, temos afirmado que quando tratamos de experiências envolvendo a comunicação e a educação, é importante compreender o contexto no qual a atividade está inserida. No caso da radioescola, os estudantes precisam, com base na produção de um roteiro de rádio, dialogar com os colegas de escola sobre as situações e/ou questões que marcam os seus contextos de vida.

⁶¹ Grifo nosso.

⁶² Grifo nosso.

Kaplún (1998), no livro “Una Pedagogía de la Comunicación⁶³”, afirma que a comunicação educativa deve começar com base na pré-alimentação, ou seja, antes mesmo da produção do programa, com a coleta de entrevistas e a escrita do roteiro. Para o autor, a comunicação educativa se inicia no processo de seleção e mobilização dos adolescentes que vão fazer parte da radioescola, por exemplo, passando pelo processo de formação em rádio (oficinas), discussão de temáticas relacionadas à comunicação e ao cotidiano da escola, até a preparação da programação da rádio e o envolvimento com a gestão das atividades. O processo também se realiza na escuta dos sujeitos, no caso da escola, são os próprios estudantes, não somente os que participam do grupo da rádio, mas os colegas ouvintes, assim como professores e funcionários da escola.

Com base na escuta, temos maior probabilidade de as mensagens se aproximarem do que eles consideram relevante e, com base nesta escuta, considerar a necessidade dos participantes e comunidade estudantil. Assim, é possível romper com o modelo clássico “emissor-mensagem- receptor”, já que os adolescentes participam de todo o processo, desde a produção até a avaliação. De acordo com Kaplún (1998), o primeiro passo para desenvolver ações que privilegiem o processo de construção do material, é colocar o público não somente no final do esquema, mas principalmente no princípio: originando as mensagens, inspirando-as, como fonte de informação inicial. No caso da radioescola, os estudantes devem participar desde o início deste processo, o que, como vimos nas experiências analisadas nessa dissertação nem sempre acontece.

Nestes termos, podemos fazer uma relação da proposta de comunicação educativa com a comunicação popular. Como afirma Peruzzo (1999), a primeira definição de comunicação popular a definia como libertadora, revolucionária, portadora de conteúdos críticos e reivindicativos capazes de conduzir à transformação social; “ela concretizar-se-ia pelos meios alternativos, como contraeducação da cultura subalterna, colocada em antagonismo com a comunicação de massa” (PERUZZO, 1999, p. 123). Ainda de acordo com a autora, num primeiro momento, a comunicação comunitária foi identificada como “aquela comunicação simples, de circulação limitada, produzida quase artesanalmente por grupos populares” (PERUZZO, 1999, p. 123).

A comunicação comunitária, nesta visão, passou a ser conhecida na referência ao tipo de conteúdo das mensagens e não ao instrumento comunicacional em si, ou seja, a expressão dos interesses e das mensagens críticas da classe popular. “O alternativo estaria no

⁶³ Ediciones de La Torre, Madrid: 1998.

processo de criação conjunta, diálogo, construção de uma realidade distinta na qual a pessoa seja sujeito pleno. O que faz a comunicação popular, nesta visão, seria a sua inserção num contexto alternativo” (PERUZZO, 1999, p. 123).

A segunda definição surgiu no início dos anos 90, em função das mudanças ocorridas no âmbito da sociedade civil, apresentando uma postura mais dialética e flexível, segundo a autora. Para Peruzzo (1999), esta segunda definição considera a comunicação popular como capaz de interferir nas modificações no âmbito da cultura e contribuir para a democratização dos meios comunicacionais e da sociedade. Ela não se contrapõe à comunicação “massiva”, cuja transformação imediata ela não consegue levar, por suas limitações e contradições e sua inserção num contexto de grande diversidade cultural. “Aceita-se a coexistência entre as duas linhas de pensamento, cada uma delas conservando suas especificidades”. (PERUZZO, 1999, p. 119).

Uma questão relevante destacada pela autora diz respeito ao fato da comunicação popular não cair no gosto do público por estar associada à produção de programas que, supostamente, não são atraentes, divertidos, de entretenimento ou lazer, nos quais não haveria espaço para “amenidades”, “humor” e “lúdico”. As impressões deste tipo de raciocínio puderam ser vistas na realidade das radioescolas pesquisadas, em relação, por exemplo, à música. Algumas delas, por serem consideradas de entretenimento ou diversão não foram aprovadas para serem veiculadas por alguns gestores. De acordo com a direção da escola, elas foram consideradas impróprias para o ambiente educativo. Voltaremos à consideração desta questão quando os dados de campos foram mais detidamente considerados. Na sequência, nos deteremos em alguns aspectos da discussão terminológica sobre Educomunicação.

3.2.1 O termo: Educomunicação

A educomunicação é definida por Soares (2002b) como um campo interdisciplinar e interdiscursivo que abrange a educação para a comunicação, as mediações tecnológicas nos processos educacionais, a gestão de processos comunicativos, a expressão por meio das artes e a reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação. Ainda de acordo com o autor, a educomunicação contempla “a avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais” (SOARES, 2002b, p. 24)⁶⁴. Outra atividade relacionada com a

⁶⁴ Artigo publicado na Revista Comunicação e Educação n. 23, jan/abr. 2002b, p. 16-25.

educomunicação diz respeito à melhoria das ações de comunicação consideradas educativas incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Soares realizou uma pesquisa junto ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NEC/USP)⁶⁵ acerca da ressemantização do conceito da educomunicação. Como sinalizado anteriormente, a pesquisa tomou como amostragem um número de 178 especialistas que desenvolviam projetos levando em consideração a interface comunicação e educação em países da América Latina e Península Ibérica. Do total de profissionais pesquisados, 67,61% eram brasileiros; 7,95%, argentinos; 7,39%, espanhóis; 3,41% mexicanos e cerca de 1,70% eram venezuelanos, uruguaios, cubanos, chilenos, bolivianos, peruanos, paraguaios e de latino-americanos residentes em países como Israel, França e Itália.

De acordo com Soares, a pesquisa aplicou questionários, realizou entrevistas em profundidade, assim como obteve informações por meio de *workshops*, seminários e congressos promovidos pelo NCE. A pesquisa teve como objetivo “identificar como se estabelecem, os espaços transdisciplinares que aproximam, tanto de forma teórica quanto programática, os tradicionais campos da Educação e da Comunicação”⁶⁶. (SOARES, 2005. p. 7)

O autor argumenta que, o projeto levou em consideração a existência de transformações significantes no que diz respeito ao “campo da constituição das ciências, em especial as humanas, levando a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações” (SOARES, 2005. p. 7). A investigação concluiu que havia efetivamente um novo *campo do saber*⁶⁷. O novo campo mostrava “indícios existenciais, e que já pensava a si mesmo, produzindo uma *meta-linguagem*, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o campo da inter-relação Comunicação/Educação”. (SOARES, 2005. p. 7). De acordo com dados obtidos na pesquisa, foi possível perceber que a inter-relação Comunicação/ Educação “está inaugurando um *novo paradigma discursivo transversal*, estruturando-se de um modo *processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo*”. (SOARES, 2005. p. 7). De acordo com o autor, esta realidade estaria sendo vivenciada por atores sociais por meio de ações de intervenção social.

⁶⁵ Site do NCE: <http://www.usp.br/nce/>. Acesso em 20 de junho de 2012.

⁶⁶ Citação retirada do artigo: A Formação do Educomunicador: 15 anos na busca de uma mais profunda relação entre o profissional da comunicação/educação e o mundo das crianças e dos adolescentes. Link do artigo: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/169169547558321842366239420395536299206.pdf>. Acesso realizado no dia 01 de julho de 2013, às 23h09. Trabalho apresentado nas Mesas Temáticas do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, RJ, 05-09, setembro, 2005

⁶⁷ Grifo do autor.

Para Miranda, Sampaio e Lima (2009), entre outras tensões que permeiam as definições deste novo campo, está associada à definição terminológica. De acordo com os autores a proposta de educomunicação, mídia-educação ou educação para o uso crítico da mídia são termos diferentes para lidar com o mesmo propósito, o de dimensionar a força dos processos comunicacionais no contexto escolar, explorando positivamente as suas possibilidades. Fantin (2006), por sua vez, questiona a armadilha conceitual que poderia estar em torno do termo educomunicação. A autora problematiza o fato de a palavra educação estar abreviada pelo termo “edu”, e indaga se este recurso não poderia ser revelador de “outras abreviações de sentidos e significados?” (FANTIN, 2006, p. 34).

No que se refere ao termo mídia-educação, por outro lado, os autores Miranda, Sampaio e Lima (2009) afirmam que a comunicação assume “um sentido mais amplo e complexo do que a redutora expressão “mídia”, associada, sobretudo, à dimensão instrumental da comunicação”, como é o caso, na visão deles, do termo mídia educação. Em relação a essa disputa terminológica, Fantin (2006), pondera que o termo mídia educação inclui as duas “palavras-campo” não sendo, apenas uma justaposição de palavras. Para a autora a relação mídia educação mantém “a autonomia e a complexidade constitutiva do termo, revelando que a relação acontece na interface dos dois campos em igualdade de espaços e sem hierarquizar um termo em detrimento do outro” (FANTIN, 2006, p. 34).

O que fica evidente no debate entre os diversos autores que enfrentam o debate terminológico, contudo, é a fragilidade dos dois termos acima indicados: o primeiro porque, de fato, tende a sinalizar uma hierarquia da comunicação sem o campo da educação e o segundo pela redução da comunicação à sua dimensão midiática. Esse, contudo, é um debate que não se encerra aqui.

As autoras Catharina Bucht e Cecília Von Felitzen (2002) questionam-se sobre: “o que vem a ser educação para a mídia e cultura de mídia?” De acordo com as pesquisadoras existe uma bibliografia vasta nesta área, mas, no entanto, os conceitos são usados de diferentes maneiras. A autora cita alguns exemplos de conceitos que são utilizados: “educação para a mídia”, “cultura de mídia” e “educação para a comunicação (mídia)”. Para Bucht e Felitzen (2002), educação para a mídia é utilizado, frequentemente, para tratar de atividades da escola e/ou sobre o papel que a escola pode desempenhar na educação das crianças e dos jovens. Já a expressão “cultura de mídia” é entendida pelas autoras como significando os conhecimentos que crianças e adultos devem adquirir, de forma contínua, mas não necessariamente na escola, destacando, ainda, que todos nós temos de ser alfabetizados em termos de mídia.

Para as autoras, nos países onde a expressão “educação para a comunicação” é mais utilizada, significa dizer que “todos devem aprender a usar a mídia, a fim de participar do processo societário que leva a uma maior democracia” (BUCHT, FELITZEN, 2002, p. 120). No caso da expressão “educação para a comunicação” é importante ressaltar que a palavra “comunicação” é mais abrangente do que o termo mídia, podendo ser utilizada sem o risco do reducionismo aplicável ao termo, já discutido anteriormente. Para as autoras, embora haja em alguns espaços acadêmicos distinção para a educação e mídia, cultura de mídia e educação para a comunicação, as expressões podem ser definidas como “educação das crianças para um maior conhecimento de como a mídia funciona”, levando em consideração abordagens para além da linguagem. (BUCHT, FELITZEN, 2002, p. 120).

Um destaque dado pelas autoras diz respeito ao diálogo que deve existir em projetos que contemplem a comunicação e a educação para o desenvolvimento de uma análise crítica dos diversos programas e dos conteúdos veiculados pela mídia. Para as autoras, a educação para a mídia que tem chances de sucesso, é aquela que “intercala a análise crítica com a produção realizada pelos próprios alunos, produção essa que emana simultaneamente do prazer e da motivação deles próprios” (BUCHT, FELITZEN, 2002, p. 122). Assim como enfatizou Kaplún (1998), é o processo de produção demandada pelos estudantes que levará reflexão e à crítica.

Uma dificuldade relatada pelas autoras no que se refere à produção de programas por crianças e adolescentes é a questão de que poucos adultos acreditam que programas feitos com a participação de crianças e adolescentes podem ter qualidade para serem exibidos na mídia convencional. Em alguns casos, a mídia não acredita ser possível o encaixe destes programas em suas grades de programação, partindo do pressuposto de que a audiência não se interessaria por programas produzidos por crianças.

Finalmente, com base na leitura dos diversos autores aqui relacionados, é possível afirmar que esta discussão em torno da questão terminológica está longe de ser concluída, mas, apesar das diferenças, as ações formativas voltadas a aproximar esses campos seguem sendo realizadas.

3.3 A inter-relação da comunicação e educação: para além do aparato tecnológico

Sartori (2010), no artigo “Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída”⁶⁸ faz o seguinte questionamento: “o que se tem feito no campo da comunicação para fazer frente ao processo de exclusão e fragmentação produzido pela globalização?” (SARTORI, 2010, p. 42). Em diálogo com o questionamento feito por Sartori⁶⁹, está Martin-Barbero que problematiza o fato de que os meios de comunicação e a tecnologia na escola não dialogarem com a realidade das atividades que nela são desenvolvidas diariamente. Para que se promova uma alteração desta situação, é preciso, antes, mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar. De acordo com o autor, o modelo que predomina nas escolas é considerado verticalizado, “autoritário e linearmente sequencial no aprendizado” (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 52). Por isso mesmo, o autor argumenta que introduzir as tecnologias na escola, sem uma devida contextualização e problematização da utilização destes meios, seria, apenas, reforçar ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na complexa e desconcertante realidade na qual nos inserimos. De acordo com o autor, “os problemas da escola não podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, isto é, com uma simples ajuda de tipo tecnológico”. (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 52). Diante do contexto das novas tecnologias da informação presentes na escola, em número e intensidade cada vez maiores, não é possível pensar o discurso da educação de maneira isolada. É preciso, como propõe Lauritti (2004) que os profissionais envolvidos não ajam como “atores independentes e isolados deste novo ecossistema da comunicação educativa” (LAURITTI, 2004, p 3), pois, de acordo com a autora, o discurso da educação não consegue isoladamente posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Para a autora a proposta educativa se mostra insuficiente e “afônica” diante do discurso das novas mediações proporcionadas pelas novas tecnologias.

Citelli (2000), por sua vez, não se trata apenas de inserir o computador, o rádio ou o audiovisual dentro de sala de aula, é preciso que haja uma proposta educativa de utilização destes meios, levando em consideração o contexto da escola, da comunidade e ainda as limitações tecnológicas que permeiam o cotidiano da escola. O autor acredita que “a leitura dos sistemas de comunicação no seu compósito de produção, circulação e, sobretudo

⁶⁸ Artigo publicado na Revista Comunicação, mídia e consumo São Paulo vol .7 n . 1 9 p. 3 3 - 4 8 j u l . 2010

⁶⁹ Artigo publicado na Revista Comunicação & Educação, São Paulo, p. 5 1 a 6 1, maio/ago. 2000

recepção, deve estar integrada aos fluxos crítico dialógicos dos demais discursos com os quais a escola trabalha” (CITELLI, 2000, p. 17).

Em outras palavras, eles não devem ser considerados como ações específicas e elaborados de maneira espaçada e fora da realidade da escola. É preciso que haja interação entre educadores e educandos e dialogicidade. É preciso salientar, contudo, que o núcleo gestor e professores, podem não compreender o processo. De acordo com Citelli, muitas vezes, o professor não tem interesse em dividir a sua experiência, a sua fala e o seu espaço com a televisão, o rádio, mesmo que haja certo interesse ou uma estratégia de contato. No entanto, na maioria dos casos, este contato é enfraquecido e pode ocorrer, no pensamento do educador, “uma fratura de autoridade que possa sugerir perda de espaço e fragilidade na concorrência” (CITELLI, 2000, p. 18)

Para Martin-Barbero (2003), a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é, nesse contexto, o de inserir na escola uma experiência educacional que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, as novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar no qual o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

Outra consideração de Martin-Barbero refere-se à necessidade de se estabelecer a crítica à razão dualista envolvendo a comunicação e educação. O autor acredita que, enquanto não superarmos esta visão dual, seremos levados a pensar de forma maniqueísta, tendendo a considerar, de um lado, os livros e sua proposta libertadora de ensino e de outro lado os meios como, por exemplo, o rádio, com destaque aos audiovisuais, e sua maneira diferenciada de leitura e diversão. Essa tendência dualista faz com que alguns rótulos sejam especialmente vinculados às gerações mais jovens, tais como crianças e adolescentes estão perdendo o gosto pela leitura, meninos e meninas só querem saber de televisão e de Internet, entre outros. Para o autor, a razão dualista não deixa ver o lugar estratégico que “ese medio [a televisão] ocupa en la cultura cotidiana de las mayorias, en la transformación de las sensibilidades, en los modos de percibir el espacio y el tiempo y de construir imaginarios y identidades” (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 50).

Não se trata apenas de agregar informação ao cotidiano da escola. Kaplún (1998) enfatiza que a informação é necessária, já que a compreensão da realidade pode ser indispensável para que o grupo de educandos avance em algumas discussões, por exemplo. Contudo, o educador ou o comunicador, dependendo da situação, não pode deixar de problematizar o que está sendo veiculado pela mídia. É preciso que seja despertada a

inquietação do grupo. Kaplún acredita que as comunidades⁷⁰ sentem a necessidade de participar, de serem protagonistas na construção de uma nova sociedade. “Así como reclaman justicia, igualdad, el derecho a la salud, el derecho a la educación, etc. reclaman también su derecho a la participación. y, por tanto, a la comunicación”. (KAPLÚN, 1998, p.63).

3.4 A figura do Educomunicador

De acordo com Ângela Schaum (2001) no artigo Educomunicação: Ilê Aiyê e a visibilidade da Cidadania Negra⁷¹, os educadores podem ser considerados agentes de transformação, pois são profissionais que aceitam desafios e buscam, “inspirando-se no cotidiano e nas referências locais, mudar a realidade com projetos criativos e inovadores, sempre privilegiando o convívio e o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos” (SCHAUM, 2001, p. 4). De acordo com a autora, uma das preocupações do profissional denominado educador é a promoção de ações que lidem com uma perspectiva de valores e princípios voltados ao respeito, ao bom convívio e à solidariedade.

Soares, por sua vez, no artigo A Formação do Educador⁷², sugere que o profissional denominado educador atue no novo campo denominado educação, devendo ser capaz de elaborar diagnósticos da inter-relação comunicação e educação e ainda coordenar ações e gestões de processos. Outras atividades que podem ser realizadas pelo profissional denominado educador são: assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe couber a tarefa, o relacionamento e a utilização das tecnologias como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementação de programas de "educação pelo e para os meios" e reflexão acerca do novo campo com a proposta de sistematizar as informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diz respeito à inter-relação Comunicação/Educação.

Já de acordo com Jacquinet (1998), o Educador é um professor do século XXI que integra a educação dos meios na sua prática diária. No artigo “O que é um

⁷⁰ Neste caso vamos compreender a comunidade como sendo os atores envolvidos com a escola

⁷¹ Artigo publicado no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Campo Grande – MS em 2001. <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/57.pdf>. Consulta realizada no dia 22 de maio de 2012 às 9h20.

⁷² <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/16799/1/R1544-1.pdf>. Consulta realizada no dia 22 de maio de 2012 às 9h45.

Educomunicador”⁷³ a autora discute a instituição escola e problematiza as mudanças pelas quais este espaço vem passando, abordando a atuação do educador frente a estas mudanças e a importância dos meios de comunicação no cotidiano da escola.

O educador, de acordo a autora, não desvaloriza a cultura midiática e se apoia em cursos de educação para os meios com objetivo de potencializar as suas proposições de atividades e diálogo com os estudantes. A ideia é a de que o educador se utilize da proposta de trabalhar com os meios não para fazer do estudante um “pseudo jornalista”, mas sim para discutir com ele as muitas versões de um fato, as possíveis abordagens que podem ser dadas a uma situação tendo em vista os interesses econômicos, políticos e partidários. Um destaque importante feito pela autora acerca do posicionamento do profissional denominado educador é o reconhecimento da ausência de monopólio do saber e, por isso mesmo, da supremacia de alguns profissionais da educação, cuja atitude revelaria, sobretudo o receio de dialogar com os estudantes acerca dos aparatos tecnológicos.

Para a autora “não é só o professor quem tem o direito da palavra” (JACQUINOT, 1998, p. 11). A partir do momento em que o educador se permite trabalhar com os meios, ele incorpora o discurso de que o saber pertence a todos e que todos estão “em pé de igualdade” diante do conhecimento e da discussão de conteúdos. Para Jacquinot, o educador deve aproveitar as diferentes linguagens, diferentes abordagens e propostas de trabalhar com os meios para “reafirmar seu papel insubstituível: não mais de acumular conhecimento – mas de servir dos conhecimentos para construir uma certa representação do mundo” (JACQUINOT, 1998, p. 11).

Nessa mesma linha, Martin-Barbero argumenta que “a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber”. (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 55). Em ambos, podemos identificar o reconhecimento da multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, comunidade, meios de comunicação, e que dialogam com os saberes “difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional” (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 55).

Ciente das exigências desse novo contexto, Jacquinot propõe que a discussão envolvendo a educação para os meios deve perpassar toda a educação e a formação concernente aos seus profissionais, o que é bastante compreensível, mas será mesmo que

⁷³ O que é um Educador? Artigo apresentado durante o I Congresso Internacional de Comunicação e Educação São Paulo, maio de 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos/>
Acesso realizado em 23 de maio de 2012, às 13h27.

precisamos ter educadores e educadores? Não seria melhor fortalecer e ampliar a formação do educador, incluindo em sua formação a discussão sobre os meios de comunicação na escola?

Qual profissional estaria designado ou capacitado para desenvolver as atividades anteriormente elencadas? Seria um profissional graduado em comunicação, pedagogia ou a sua formação exigiria um novo curso de graduação no qual as competências e habilidades a serem desenvolvidas por este novo profissional pudesse se dar? Na verdade, tanto na Universidade de São Paulo (USP)⁷⁴ quanto na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)⁷⁵, este novo curso de graduação em Educomunicação já existe.

Ainda assim, consideramos importante questionar se mais do que promover a formação de um novo tipo de profissional para atuar neste campo, não seria mais proveitoso investir no diálogo entre as graduações da comunicação e educação permitindo aos educadores que estão em formação, o convívio com práticas comunicativas com potencial de serem desenvolvidas na escola. É importante salientar que nas experiências que vivenciei nenhum profissional se identificou ou se auto denominou como educador. As críticas e colocações que surgiam nas avaliações feitas diziam respeito ao fato de as graduações em educação não contemplarem a inserção dos meios de comunicação na escola. Muitos desses educadores se sentiam inseguros diante do manuseio dos equipamentos e da utilização das técnicas radiofônicas discutidas nas formações.

Deste modo, creio que é pertinente insistir na indagação: por que apenas um grupo seleto deveria ter essa formação específica e a maioria de nossas crianças deveria permanecer com educadores sem uma formação adequada para lidar com as novas mídias? Registramos, então, aqui essas ponderações, compreendendo que este debate ainda se estenderá por muito tempo e que é preciso acompanhar os processos comunicativos na escola nas próximas décadas para se avaliar o melhor caminho a seguir.

No próximo capítulo, retomamos as experiências de radioescolas que já iniciamos a analisar nesta dissertação, acreditando estar em melhores condições para analisá-las depois dessa incursão na literatura acadêmica sobre experiências comunicativas no contexto escolar.

⁷⁴ Informações retiradas do site: <http://www.cca.eca.usp.br/node/580>.

⁷⁵ Mais informações sobre a graduação em Educomunicação na (UFCG). Acesso dia 28 de fevereiro de 2013, às 15h49. http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9488

4 DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES EM EXPERIÊNCIAS DE RADIOESCOLA

4.1 O conceito de participação: aspectos conceituais e históricos

Nesta dissertação, temos como maior desafio compreender se e como estudantes envolvidos em experiências de radioescola encontram nesta experiência um espaço favorecedor de sua participação e, nessa perspectiva, contribuem para que desenvolvam a sua autonomia.

Abordar essa questão, como salienta Peruzzo (1999), requer uma abordagem dessa questão da participação considerando aspectos históricos. A autora argumenta que, na história do Brasil, assim como na de outros países latino-americanos, devido ao modo como nos inserimos no contexto do colonialismo, nossa sociedade tem sido marcada pela reprodução de valores autoritários, “falta de conscientização política”, entre outras características que se distanciam de práticas democráticas. Em sua avaliação, Peruzzo enfatiza que desde o período colonial “nos foi obstada ou até usurpada a possibilidade de avançar” (PERUZZO, 1999 p. 73) na prática participativa.

Demo (1986), por sua vez, argumenta que, talvez, não seja do nosso hábito cotidiano participar, pois ao longo da nossa história, tivemos a prevalência de uma sociedade autoritária, a tal ponto de, em algumas situações, ficarmos assustados com a ideia de participar de algum processo e até mesmo de dar a nossa opinião. Para o autor, o processo que constitui a participação é uma “aventura histórica, que não podemos banalizar, seja sob a capa de funcionalismos que escondem reais conflitos, seja sob a pretensão de queimar etapas, seja sob a ilusão de colocar por cima ou por baixo do processo socioeconômico” (DEMO, 1986, p. 25). Nestes termos, o autor entende a participação como um processo e um desafio.

Para Demo (1986), a participação é uma conquista, ou seja, significa um processo constante de produção, com idas e vindas, ou seja, em construção, sempre. Para ele, a participação é processual e não pode, portanto, ser considerada suficiente ou acabada. Caso viesse a se “completar”, já seria um início de retrocesso. De acordo com o autor, para que haja participação é preciso “compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias” (DEMO, 1986, p. 19). Para ele, a participação “não é dada, é criada. Não é dádiva, é reivindicação. Não é concessão, é sobrevivência. Participação precisa ser construída, forçada, cultivada, refeita e recriada”. (DEMO, 1986, p. 68). É com essa compreensão que nos aproximamos das experiências de radioescola em análise nessa

dissertação. Procurando identificar se e como elas possibilitam experiências de construção coletiva, pressão para se fazer ver e ser ouvido, cultivo do diálogo e recriação das práticas autoritárias que permeiam a nossa sociedade e se fazem presentes no espaço escolar.

Para a autora Cicilia Peruzzo (1999), no livro *Comunicação nos Movimentos Populares*⁷⁶, ao longo dos anos, a palavra participação tem se tornado um modismo, sendo utilizada de diversas formas, em diferentes contextos e com significados distintos. Para a autora o significado do termo participação é aplicado tanto ao fato de assistirmos a um espetáculo, por exemplo, como em situações nas quais tomamos parte ativamente de uma ação. Tratam-se, contudo, de experiências bastante distintas. A força do termo “participar” concebida como sinônimo de presença simplesmente é incomparavelmente menor do que o sentido de participar associado à ideia de “tomar parte” acima indicado.

Assim como Peruzzo (1999), Demo (1986) acredita que tem havido uma banalização do termo participação e que é preciso estar atento a isso, evitando esse tipo de postura. Alguns trabalhos acadêmicos têm abordado a participação como algo corriqueiro, fácil, que tende a ocorrer naturalmente. No entanto, para estudar participação é preciso que sua dimensão processual não seja ignorada, assim como a própria banalização do termo.

Se pararmos para pensar e observarmos um pouco ao nosso redor, nas nossas práticas cotidianas e em situações que fizeram parte da nossa vida, na escola, na universidade, na associação, no condomínio em que moramos ou até no sindicato que representa a nossa categoria profissional, vamos observar um conjunto de práticas autoritárias por parte de pessoas e/ou grupos que buscam controlar essas coletividades e, por outro lado, a acomodação de muitos a esse tipo de situação que, em alguns casos, assume a forma de submissão.

É uma situação com a qual convivemos no cotidiano e, muitas vezes, como a maioria das pessoas está habituada a não ter peso político para decidir questões que lhe dizem respeito, não percebe ou não consegue acreditar em formas mais coletivas de luta. “É comum, por exemplo, que a população de um bairro espere do dirigente da associação de moradores a eficiência na solução dos problemas ‘afinal, foi eleito para isso’ – ou que se eleja um presidente da República como um ‘salvador’ da pátria” (PERUZZO, 1999, p. 74). Como teremos oportunidade de discutir nesta dissertação, não são incomuns as situações em que, no contexto escolar, crianças e adolescentes são levadas a se manterem na condição de espera

76 *Comunicação nos Movimentos Populares: a Participação na Construção da Cidadania*. PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Editora Vozes. 1999.

diante do professor e/ou gestor a quem cabe a prerrogativa de tomar a iniciativa de falar, definir regras, conduzir processos e definir soluções, num processo que tende a silenciar as vozes dos estudantes.

Este tipo de processo segue na contramão do conceito de participação proposto por Demo (1986) ao destacar que o “abc da participação” consiste em organizar-se para conquistar o seu espaço e, com base nesta conquista, conseguir gerir seu próprio destino e, conseqüentemente, ter vez e voz.

Logo no início desta dissertação, comentei acerca da minha realidade estudantil ao cursar o Fundamental I em uma escola do interior do estado do Ceará. Uma breve incursão nesta experiência pode nos ajudar a esclarecer um pouco mais esta questão da necessidade de se tomar consciência da própria situação de apatia para que espaços participativos se instaurem. À época, década de 1980, uma escola pequena do interior, com uma educação tradicional, apresentava muitas imposições e regras a serem seguidas. A diferença é que os estudantes nem se davam conta de que tais imperativos poderiam, em algum momento, ser questionado ou conversado com a professora. O “por que, professora?” dificilmente era escutado. Todos pensavam: se a professora fala, a autoridade, a que sabe mais, a pessoa de maior idade da sala, é porque sabe o que está falando e nós, meninos e meninas obedientes que somos, devemos concordar e atender.

Lembro que, em muitas situações, a curiosidade era tremenda, mas eu permanecia quieta para não discordar ou ser “mal-educada” com a professora. Afinal, “ela sabia o que estava falando” e eu deveria, como aluna exemplar que buscava ser, escutar e anotar no caderno para fazer boas provas. Com base neste pequeno relato acerca da minha vida estudantil, retomo o questionamento de Peruzzo (1999) que alerta para a necessidade de se problematizar se a dominação deve mesmo ser vista apenas como imposição ou se, às vezes, não há, de certa forma, uma cumplicidade ou até mesmo omissão que necessita ser melhor analisada. Nessa perspectiva, a autora ressalta que esta situação de sujeição a práticas autoritárias faz parte da formação histórica, social, política e cultural do brasileiro.

Na realidade das radioescolas estudadas nesta dissertação, buscamos compreender qual é o espaço conquistado pelos estudantes que participam das atividades das rádios. Podemos classificar o envolvimento dos alunos nestas experiências como participação nos termos definidos por Peruzzo (1999) e Demo (1986) e acolhido por nós? Se considerarmos que a participação pode se dar em diferentes níveis, como podemos compreender e classificar estas experiências? A participação nas atividades da rádio inclui, por exemplo, a elaboração de programas de rádio pelos estudantes ou consiste, num outro extremo, na reprodução de

regras definidas pela escola? Nesse contexto, como nos provoca Demo, é preciso identificar se a relação dos estudantes com a rádio vai além das “ajudas, favores ou proteções” (1986, p. 26).

Para Bordenave (1985), na atualidade, as instâncias participativas têm proliferado em vários espaços, desde a conversa em família para decidir como reduzir os custos mensais até o envolvimento coletivo na definição do projeto da escola ou do condomínio, como a coleta seletiva, por exemplo, entre outros. “As rádios convidam os ouvintes a ‘participarem’ de sua programação telefonando, escrevendo (...), os partidos políticos conclamam a população a participar (...), parece que estamos entrando na era da participação”. (BORDENAVE, 1985, p. 8). No entanto, esse interesse em “participar” não vem acompanhando a real compreensão do que seria este “participar”. Afinal, de qual participação estamos falando?

O autor define alguns graus de participação em uma série que se estende do mais baixo ao nível mais alto e que incluem o da informação, da consulta facultativa ou obrigatória, da elaboração/ recomendação, da co-gestão e delegação, até o da autogestão⁷⁷. No tópico a seguir, abordaremos a questão da participação como um direito, considerando, em particular, o público envolvido nesta pesquisa, ou seja, crianças e adolescentes.

4.2 A participação como um Direito

Desde a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças, muito se avançou no que se refere à garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Convenção conseguiu trazer à tona a questão dos direitos e a necessidade de todos estarem atentos à questão da promoção da infância e a colocação desta pauta como prioridade absoluta. No entanto, é preciso salientar que, um desses direitos garantidos por lei, ainda carece de implementação: o direito de crianças e adolescentes participarem nas decisões que afetam sua vida⁷⁸. Dentre os dispositivos legais da Convenção, este direito está previsto no Art. 12 que diz:

1. “Os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se

⁷⁷ Esta questão será melhor desenvolvida no item 4.3 deste capítulo.

⁷⁸ Importante ressaltar que este é apenas um dos direitos de crianças e adolescentes que é desrespeitado, dentre muitos outros.

devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança”⁷⁹.

2. “Para esse fim, à criança será, em particular, dada a oportunidade de ser ouvida em qualquer procedimento judicial ou administrativo que lhe diga respeito, diretamente ou através de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais do direito nacional”.

Diante desta formulação, é importante enfrentar a questão de como se configura hoje a participação de crianças e adolescentes em situações importantes de tomada de decisões relacionadas ao seu cotidiano? No caso desta pesquisa, interessa-nos investigar as decisões tomadas no cotidiano das escolas, em especial, em atividades que incluam a rádio.

A Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças aborda ainda três categorias consideradas importantes e que são conhecidas como os “3 Ps”, que são: provisão, proteção e participação. Com base na leitura do artigo, podemos afirmar que uma grande conquista trazida pela Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças foi o reconhecimento do direito à participação. De acordo com Souza⁸⁰, o direito à participação faz “surgir para a família, a sociedade e ao Estado a obrigação, decorrente das disposições legais, de abrir espaço para que crianças e adolescentes participem efetivamente das decisões que afetem sua vida.”(SOUZA A., s/d, p. 6).

A autora salienta que crianças e adolescentes que não exercem o seu direito de participação, continuarão a ser vistos pelos adultos como espectadores, ou seja, como pessoas que possuem direitos, mas não são reconhecidos como cidadãos capazes de exercê-los e, desta forma, não são garantidas a eles condições para tanto. É importante compreender, com base na leitura dos autores Souza A.(s/d) e Bordenave (1985), que o direito à participação é mais do que mera consulta a restrito grupo de crianças e adolescentes com relação à determinada política pública ou ainda a participação decorativa ou manipulada de crianças e adolescentes em reuniões, conferências ou eventos promovidos pelos Conselhos de Direito.

Trata-se de enfrentar o debate acerca de como se configura a participação de crianças e adolescentes na formulação de políticas públicas. Esta intervenção, de acordo com

⁷⁹ Informações obtidas no site do Portal Promenino. Disponível em: http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/c17c8956-dc66-4aa7-9a93-776896a56a37/Default.aspx#_parte1. Consulta realizada em 08 de setembro de 2012.

⁸⁰ Texto produzido por Andréa Santos Souza e intitulado: A efetiva participação de crianças e adolescentes na formulação das Políticas Públicas para infância e juventude como requisito para sua legitimidade.

Bordenave (1985), se enquadra no que o autor chama de macroparticipação, tendo em vista que as pessoas, no caso as crianças e os adolescentes, estariam intervindo nos processos que constituem ou modificam a sociedade. Com base nas leituras dos textos acadêmicos e das leis acima citadas, é possível concluir que o processo de formulação das políticas públicas para a infância pode ser considerado ilegal se não tiver a participação efetiva de crianças e adolescentes. Isso vale também para os planos de ação e de participação dos Conselhos Estaduais dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CEDCAs), Conselhos Municipais dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CMDCAs) e Conselho Nacional dos Direitos de Crianças e Adolescentes (CONANDA), tanto no âmbito da definição de prioridades como nos processos de destinação de verbas públicas e/ou ainda nas ações de fiscalização e monitoramento dos programas de atendimento.

De acordo com Souza (2008), é preciso ter atenção ao uso da terminologia “formulação” no campo das políticas públicas, pois como salienta a autora, “formular não é criar, originar, conceber ou fazer nascer, mas sim redigir por meio de fórmula. Ou seja, formulação é a expressão ou manifestação de um procedimento, de algo já estabelecido e que precisa ser descrito com palavras precisas e determinadas” (SOUZA, 2008, p. 76 e 77), ou seja, nem sempre os textos oficiais que tratam de participação expressam o que existe, de fato, no contexto das políticas institucionais. Em alguns casos, os documentos enfatizam a participação de crianças e adolescentes na formulação de políticas públicas, mas que participação é essa? Em alguns casos, o jovem está inserido no processo apenas ou sobretudo como um destinatário, beneficiário ou assistido, assumindo a condição de objeto de intervenção.

A autora problematiza, ainda, outro termo que é utilizado com frequência: a adoção. Alguns documentos trazem: “recomenda-se aos governos a adoção de políticas e medidas e aos jovens a participação nos processos de adoção de decisões” (ONU, 1995 *apud* SOUZA, 2008, p. 76 e 77). Para Souza, “adotar” pressupõe a existência de alguma coisa que antecede a definição da política, ou seja, quando adotamos algo, significa que esta coisa já existe, desta forma, onde estaria a participação dos jovens na discussão para a formulação de algo? “Tal como formular, adotar não significa conceber, criar, originar, construir ou inventar. Qualquer que seja o exato significado de adotar (optar, admitir, aceitar, assumir ou aplicar, por exemplo)”. (SOUZA, 2008, p. 77). Ainda de acordo com Souza, tanto a formulação quanto a adoção de medidas, decisões ou políticas são atos que significam aceitação de algo, ou seja, “a existência anterior, ainda que embrionária, das mesmas medidas, decisões ou políticas” (SOUZA, 2008, p. 77). Como teremos a oportunidade de

considerar nesta dissertação, não são incomuns as situações em que os estudantes são chamados a se envolverem nas experiências das radioescolas, apenas para cumprir funções previamente estabelecidas de “leitor impecável”, “exemplo de comportamento”, “aluno disciplinado”, entre outros. Nestas situações, o que lhes cabe é adotar falas e posturas previamente definidas, independentemente do que pensam sobre isso.

De acordo com a autora, o limite da participação dos jovens já está marcado pela necessidade de encaminhar um problema já identificado e que precisa ser solucionado, não restando para os jovens muita margem para inovação ou novas proposições, além das previamente descritas no discurso. A participação dos jovens ocorre “na formulação, desenho, implantação e implementação – e não na concepção, construção ou criação – de políticas públicas de integração da juventude” (SOUZA, 2008, p. 80). A autora mostra que, mesmo quando existe o número de três mil num universo de três milhões de jovens envolvidos em algum projeto, pode-se afirmar que é um número mínimo e que a participação juvenil estaria limitada. Entendendo, contudo, a participação como um processo, é possível afirmar, também, que esta não é apenas uma questão numérica e, mesmo se fosse, para instigar a participação de milhões de jovens, é preciso começar por um grupo menor e, neste caso, três mil jovens poderia ser um bom começo.

Se, no entanto, os termos formular, adotar, planificar e desenhar no que se refere às políticas públicas significam um indicativo de que há uma aceitação passiva daquele que adota, planifica e desenha, vale questionar: quais seriam, então, as decisões das quais os jovens devem participar? De acordo com Souza (2008), as equivalentes noções de atuação e participação estão relacionadas à noção de cidadania, concebida como fazer coisas, o que confere à noção de direitos o caráter de atividade e responsabilidade individuais e coletivas. De acordo com Costa *apud* Souza (2008), o que acontece não é o desinteresse dos jovens na realização de atividades, mas sim que a crise pela qual tem passado os instrumentos de participação na sociedade, tende a levar a um estranhamento e posterior afastamento das atividades públicas.

Vale ressaltar que a participação dos jovens no desenho, formulação e elaboração das políticas, visando a defesa de seus próprios interesses, é justamente um dos dois sentidos da noção de cidadania considerada macro, ou seja, de discussões envolvendo proposições e não ações com base em algo previamente estabelecido. De acordo com Ricci *apud* Souza (2008), esta situação estaria relacionada com o direito que nós cidadãos temos de “gerenciar políticas públicas, juntamente com os governantes eleitos” (SOUZA, 2008, p. 81). Segundo Ricci (2002), este gerenciamento implicaria “elaboração”, “gestão”, “fiscalização” e

“avaliação” de projetos de intervenção na comunidade. Ricci (2002) *apud* Souza (2008) aborda que no documento publicado pela UNESCO, em 2005, consta que os sujeitos mais participativos distinguem-se dos outros cidadãos na medida em que reivindicam, e não apenas usufruem dos serviços que satisfazem necessidades pré-definidas e cujo atendimento não dependeu da sua colaboração.

Para o autor, uma situação considerada inquietante diz respeito à dificuldade de organização dos jovens como sujeitos capazes de reivindicar programas e políticas que tenham a juventude como foco. Na nossa compreensão, essa é uma questão central no que diz respeito à realidade das radioescolas investigadas. Mesmo que estejamos lidando apenas com experiências de comunicação que não participam diretamente da formulação, adoção ou reformulação de políticas públicas, pelo seu caráter mais circunscrito ao contexto escolar, elas têm potencial para estimular a problematização da realidade da escola, do bairro, da cidade, da região e até mesmo do país e do mundo, favorecendo uma posterior organização dos estudantes como sujeitos capazes de intervir e de pensar, propor e realizar ações importantes, no plano da cultura, da arte, da política, entre outros. Mas será que esse potencial se confirma nas experiências concretas das radioescolas estudadas? É o que discutiremos a seguir.

4.3 Os Níveis de participação

Antes de abordar a questão dos níveis de participação considerando especificamente as rádios investigadas, gostaria de trazer para esta reflexão um conjunto de situações que vivenciei durante a minha experiência como mediadora de oficinas de comunicação e educação na ONG Catavento Comunicação e Educação e que, de algum modo, ajudam a compor um panorama mais amplo no qual se inserem as experiências de radioescolas.

Nas atividades do projeto “Segura essa Onda: radioescola na gestão sociocultural da aprendizagem”⁸¹, pude visitar e desenvolver atividades em assentamentos da reforma agrária. Foi possível perceber no cotidiano das ações, das discussões e do envolvimento dos participantes moradores do assentamento, que o nível de participação era distinto entre os assentados que haviam lutado por suas terras e os que haviam recebido a terra por meio de

⁸¹ O “Segura Essa Onda” tem como objetivo incentivar a utilização da rádio-escola como um instrumento de apoio pedagógico e dinamizador da cultura na comunidade escolar. O projeto envolve um processo de formação de estudantes e educadores em torno da relação que se estabelece entre comunicação e educação. Informações retiradas do site www.catavento.org.br. Consulta realizada em 03 de abril de 2012, às 20h25

ações do Governo, com a Reforma Agrária, ou seja, que não tinham passado pelo mesmo processo de luta para conseguir a aquisição do espaço.

Essa mesma questão relativa aos distintos níveis de participação e sua correlação com um processo de “luta” ou “concessão” de direitos, também estão presentes nas experiências que vivenciei nas rádios instaladas em escolas municipais de Fortaleza. Pude participar efetivamente de oito experiências e, em todas elas, o projeto foi levado até a escola por meio da iniciativa da ONG, responsável pela elaboração do edital, participação na seleção pública, recebimento dos recursos e posterior inserção do projeto na escola. Em outras palavras, não houve uma demanda da gestão escolar para o recebimento do projeto, mas sim uma iniciativa da referida ONG de gerar um projeto a ser inserido na escola.

À época, nas reuniões de avaliação, a equipe ponderava que, em alguns casos, a rádio significava uma atividade a mais para os profissionais de educação daquela instituição e a proposta do projeto, embora fosse bem aceita, não tinha continuidade com a saída da equipe de mediação, tendo em vista que não havia sido um projeto idealizado pelos profissionais da escola, mas sim pautado por outra instância, outra Instituição. Após algumas experiências desta natureza, a ONG optou por fazer a seleção de escolas que participariam do projeto. Os interessados em contribuir e acolher as atividades de radioescola em suas dependências deveriam se inscrever, participar da seleção pública e se comprometer a contribuir não só com a equipe de mediação, mas também garantir a continuidade do desenvolvimento das atividades da rádio após o período de finalização das oficinas.

No caso das radioescolas analisadas nesta pesquisa, elas se caracterizam por experiências que não decorrem diretamente de uma luta por sua conquista, mas de uma oferta de serviços. Assim, um primeiro enquadramento que pode ser feito acerca dos processos de participação nela inseridos é o de que têm como pano de fundo uma situação de “concessão”, o que possivelmente ajude a explicar alguns limites dessas experiências.

Quando cheguei às duas escolas para iniciar a minha pesquisa tinha em mente encontrar algumas situações que, hoje, eu seria capaz de afirmar que eram um pouco romantizadas. Eu queria encontrar a sala da rádio lotada de estudantes cuidando de todos os aspectos de produção de um programa, selecionando músicas para serem veiculadas, manuseando os equipamentos e produzindo conteúdos. Na minha imaginação eu veria professores e estudantes reunidos, discutindo assuntos que seriam tratados na rádio e, ainda, caixinha de sugestões, ouvintes à porta da rádio pedindo para tocar uma música específica e, porque não, recadinhos do coração? Confesso que, durante todo o tempo da minha pesquisa, ansiei por esta cena que eu havia desenhado na minha mente, mas os relatos que seguem

incluem outras atuações e interferências, tanto de estudantes quanto de professores, considerados aqui os atores principais do processo de produção de conteúdo para a radioescola.

Nossas observações, neste capítulo, estão focadas no contexto escolar e na consideração dos níveis de participação que estão relacionados ao cotidiano das duas escolas que estão sendo investigadas nesta pesquisa. De acordo com Bordenave (1985), é preciso questionar: qual o grau de controle dos membros sobre as decisões quando estamos em situação envolvendo a realidade da escola? Quão importantes são as decisões das quais os estudantes estão autorizados a participar? Vamos exemplificar com uma situação recorrente: reunião de pais e mestres. Todos podem participar do evento, mas o controle das decisões é exclusivo da direção da escola, tendo em vista que os pais não podem deliberar, mas apenas sugerir mudanças ou questionar a atuação da escola em determinadas situações.

Os graus de participação definidos por Bordenave (1985), indicados anteriormente, e nos quais buscaremos nos apoiar, para efeito de análise das experiências de radioescola, são: informação, consulta facultativa, consulta obrigatória, elaboração/recomendação, co-gestão, delegação e autogestão. O nível mais básico deles é o de informação. Neste caso, os envolvidos têm acesso apenas à informação do que ficou encaminhado, ou seja, não há a possibilidade de discutir ou participar do encaminhamento. De acordo com Bordenave (1985), podemos considerar um nível de participação mínimo, tendo em vista que, em algumas situações os trabalhadores não são sequer informados pelos seus chefes e/ou os consumidores não têm o direito de ter acesso a informações que colocam em risco à sua saúde por pressão dos fabricantes. Além disso, ter acesso à informação é condição básica para o exercício da cidadania. Como exemplo de uma participação no nível informativo, podemos citar uma situação na *escola sem caixinha* quando a diretora da escola informou aos estudantes que eles deveriam elaborar um programa de rádio sobre a dengue devido a uma solicitação do secretário de Educação do município. A orientação de que o Programa deveria ser feito, neste caso, não foi apresentada aos estudantes como uma proposta a ser considerada, mas como uma orientação a ser *seguida*.

No caso da consulta facultativa ou obrigatória, os responsáveis pela definição de alguma medida, quase sempre o professor e/ou gestor, consultam, solicitam críticas, sugestões ou dados para resolver algum problema, mas embora haja consulta aos envolvidos, a decisão final continua sendo limitada aos gestores.

Vejamos uma situação ocorrida na *escola sem caixinha*. Estando a direção da escola e o professor coordenador das atividades da rádio certos de que ganhar prêmios daria

mais visibilidade às ações lá desenvolvidas, a rádio foi inscrita para participar da 6ª edição do prêmio da Secretaria de Finanças do Município de Fortaleza (Sefin) na categoria comunicação popular e alternativa⁸². Em relação a este episódio específico, todo o processo de produção do programa, pesquisa, elaboração do roteiro, inscrição do prêmio foi pensado pelas instâncias de gestão da escola.

Em nenhum momento as crianças envolvidas na produção do programa tiveram acesso às decisões, apenas compareciam às gravações nos horários marcados pelo professor responsável pelas atividades da rádio. Por meio da leitura do roteiro que havia sido elaborado pelo professor, eles conseguiam entender um pouco mais acerca do tema do programa que falava sobre impostos, taxas, do processo de arrecadação e a importância da arrecadação dos tributos para o município, mas quando os estudantes tentavam instigar o debate ou perguntar mais acerca do assunto, o professor focava na leitura do roteiro, na entonação correta e parabenizava os que estavam conseguindo “fazer melhor”⁸³.

Todas as ações dos estudantes, incluindo a leitura do roteiro, os personagens e a entonação de cada estudante foram escolhidos pelo professor. Ao término da leitura os estudantes eram surpreendidos com comentários do tipo: “muito bom”, ou “você pode fazer melhor do que isso”⁸⁴. Em razão de estar concorrendo a um prêmio, o professor coordenador das atividades, convocou até mesmo uma estudante considerada “muito boa”⁸⁵, que já não estava mais nas oficinas de rádio, para fazer as leituras consideradas por ele como “mais importantes”.

Outra consideração a ser feita é o modo como os professores lidam com a diferença de idade entre os participantes das duas escolas. Na *escola de vidro*, participaram adolescentes de 12, 13 e 14 anos, enquanto na *escola sem caixinha*, estiveram envolvidos no processo crianças de 8 a 10 anos. Para o professor da *escola sem caixinha*, cuja experiência de participação como vimos, se limitou a de consulta facultativa a idade desempenhou um papel limitador fundamental, pois de acordo com ele, pela pouca idade, os estudantes não têm condições de participar das atividades. “Engana-se quem acha que podem”, são as palavras dele.

⁸² É importante salientar que esta escola já havia sido vencedora em uma das edições do prêmio.

⁸³ Termo utilizado pelo professor coordenador da rádio da escola sem caixinha e registrado no meu Diário de Campo.

⁸⁴ Expressões utilizadas pelo professor coordenador da rádio da escola sem caixinha e registrado no meu diário de campo.

⁸⁵ Termo utilizado pelo professor coordenador da rádio da escola sem caixinha e registrado no meu diário de campo.

A *escola de vidro* também se inscreveu para participar do prêmio, mas a condução do processo foi um pouco diferente. A professora responsável pelas atividades da rádio produziu parte do programa, mas contou com a colaboração das estudantes⁸⁶. Foram elaborados *spots*, *jingles* e um radioteatro. Neste caso, podemos afirmar que houve uma elaboração/recomendação. De acordo com Bordenave (1985), na elaboração, são apresentadas propostas e recomendações que são acatadas ou rejeitadas, mas sempre há uma justificativa da rejeição, ou seja, os participantes têm certa “autonomia” na realização das atividades, mas os administradores têm poder de decidir. A produção do programa contou com o envolvimento das estudantes, seja para pensar uma palavra específica que fizesse a rima perfeita para a letra do *jingle* ou ainda para pensar em uma situação próxima à realidade deles para a elaboração do *spot* radiofônico. A escrita final do texto, os acertos de palavras e a condução do processo de decisão do tema, gravação e edição foram feitos pela professora, mas, de alguma maneira, em algumas instâncias, os estudantes participaram, se envolveram e conseguiram compreender o processo.

Na *escola de vidro*, a professora não dominava o *software* de edição e o programa final não ficou com o nível de qualidade técnica do programa elaborado pela *escola sem caixinha*, que conta com um professor especialista em edição de áudio. No entanto, é possível perceber que a professora da *escola de vidro* compreendeu o processo como uma atividade rica de aprendizagem e valorizou o esforço dos estudantes visando a aprendizagem e o envolvimento deles.

O que nos preocupa, nesta experiência da *escola sem caixinha*, é que os ouvintes dos programas, ou seja, os professores, os gestores de outras escolas conhecem apenas o produto final, não sabem como acontecem as atividades, como o processo se configura e, vendo apenas o programa final, parabenizam a escola e a rádio pelos resultados obtidos. Não foram poucas as reportagens produzidas abordando o sucesso da experiência da *escola sem caixinha*, pois quem escuta o programa considera uma ótima produção, tendo em vista a qualidade técnica do material. A questão fundamental, contudo, é que o processo é bastante limitado do ponto de vista mais amplo da formação do aluno e este aspecto tende a ser pouco considerado.

Na *escola de vidro*, verificamos que algumas formas de participação se situam no nível da elaboração/recomendação. Durante a escuta de um dos programas veiculados na rádio durante o tempo da pesquisa, pude perceber que o conteúdo do programa estava repleto

⁸⁶ Nesta experiência participam apenas meninas.

de palavras de cunho “moralizante”. Era perceptível a interferência da professora coordenadora do projeto. Fiquei atenta para esta desconfiança e anotei no meu diário de campo para fazer questionamentos sobre isso no momento em que fosse conversar com o grupo e ainda para tentar perceber em outros momentos se esta possibilidade se confirmaria.

Ainda na *escola de vidro*, identificamos que havia a possibilidade de construção do roteiro, mesmo que ele não fosse veiculado da maneira como foi pensado pelos estudantes, mas também não havia uma abertura para que eles falassem o que queriam, pois eles sabiam que o roteiro passaria por análise e, assim, já se adequavam por antecipação. Um exemplo desta postura é a escolha das músicas para os Programas. Os estudantes sabiam que músicas em outro idioma, que não o português, ou músicas agitadas, dançantes como, por exemplo, “Camaro Amarelo”⁸⁷ ou “Gangnam Style”⁸⁸ não eram permitidas na rádio e, por isso mesmo, não propunham que elas fizessem parte da programação.

Na realidade, o processo de produção do programa na *escola de vidro* acontecia assim: as meninas escreviam o roteiro à mão e, em seguida, a professora digitava o roteiro que havia sido elaborado e fazia as “correções”. Só após este procedimento, os estudantes podiam ir para o estúdio gravar ou eram “liberados” para a veiculação do programa, caso fosse ao vivo. Quando questionados se estas correções eram apenas com relação a erros gramaticais, de ortografia ou frases confusas, os estudantes ponderaram que, na maioria das vezes, havia erro de gramática ou concordância, mas a professora também avaliava algumas palavras, expressões ou assuntos que não eram interessantes para a escola e para os estudantes, como, por exemplo, questões relacionadas ao tema sexo, músicas que abordassem temas preconceituosos ou violência contra a mulher, apologia ao corpo, dentre outros. Embora possamos afirmar que o exemplo citado se configura como uma participação elaboração/recomendação, é importante salientar que a proibição da realização da atividade não foi justificada para os estudantes, conforme define Bordenave (1985).

No caso da co-gestão, na qual “a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade” (BORDENAVE, 1985, p. 32), e da auto-gestão, definido por Bordenave como sendo o mais alto grau de participação, “na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa” (BORDENAVE, 1985, p. 33), é possível afirmar que esses níveis de participação não foram identificados na realidade das duas escolas pesquisadas.

⁸⁷ Música da dupla sertaneja Munhoz e Mariano.

⁸⁸ Música do rapper sul-coreano Psy.

No que se refere à participação efetiva dos envolvidos na radioescola, é preciso investigar e perceber quais são as barreiras que impedem ou limitam a participação. Como se configuram essas barreiras? Em algum momento do texto foram levadas em consideração situações que os adolescentes vivenciaram e que podemos considerar como barreiras e possíveis limitações. Retomaremos, com mais atenção, essa questão a seguir.

4. 4 Limites da participação e da construção da autonomia nas experiências de radioescola

Um processo de seleção de participantes para a rádio que vivenciamos na *escola sem caixinha* evidenciou o modo como a escolha de quem pode participar e quem tem o aval de interferir, sugerir, propor ações era feito. Foi possível verificar em campo que a professora da *escola de vidro* tentava incluir, mobilizar os estudantes, mas, diante da falta de experiência de alguns deles, a gestão da rádio costumava dar preferência os adolescentes mais experientes para a produção dos conteúdos e em veiculações do programa, especialmente os “ao vivo”. Para citar palavras da própria professora, eles seriam os “*the best*”, pois já conhecem a lógica da escola, da rádio e as atividades. Nesse tipo de situação, temos que a lógica do resultado prevalece sobre a lógica do processo, e a dimensão do próprio aprendizado – dos conteúdos, da técnica e da prática participativa - desaparece diante de um conceito de exibição associado à suposta perfeição que deveria marcar a exibição do programa.

Do ponto de vista da participação na definição temática dos programas, como abordaremos com mais vigor no próximo capítulo, ao abordarmos as relações de poder na escola e na rádio, os estudantes da *escola sem caixinha* têm pouca ou quase nenhuma liberdade para tratar de temáticas de seu interesse como namoro, sexo, atrações musicais, entre outros. Já na *escola de vidro*, embora, com alguns limites, como também será abordado mais adiante, os estudantes tiveram a oportunidade de contribuir com sugestões de temáticas para alguns programas, tais como dia dos namorados, festas juninas. É possível, contudo, observar que, por mais que os estudantes se reúnam e proponham temáticas, os assuntos que realmente viram pauta são aqueles relacionados ao calendário escolar. Como retomaremos no próximo capítulo, temas de tensão entre os estudantes não são pautados, talvez porque haja por eles mesmos uma espécie de autocensura, o estabelecimento de limites decorrentes do conhecimento que têm das regras da escola e da gestão da rádio. Em alguns casos, como foi possível vivenciar durante a pesquisa, a reunião dos estudantes só ocorria por conta de

alguma data festiva ou mobilização específica feita pelos professores, em função de um concurso ou um evento a ser realizado.

Em relação à questão da possibilidade de participação como exercício de expressividade estética, ou seja, envolvendo não apenas o conteúdo, mas a forma de apresentá-los, tanto quanto à forma de expressar-se como adolescentes, foi possível observar o caráter limitado com o que essa possibilidade de participação se manifesta.

Na *escola de vidro*, os estudantes que compareceram à escola trajando roupas consideradas inadequadas foram chamados a atenção. De acordo com a professora, elas só puderam permanecer na escola porque estavam participando da pesquisa, mas foi salientado que nenhuma delas poderia sair passeando pela escola. Todas deveriam permanecer dentro da sala e, em seguida, seguir para casa.

Em nenhum momento durante a pesquisa, essa discussão da proibição das roupas foi problematizado ou questionado. Fiquei imaginando que poderia ser um tema interessante de ser produzido para a radioescola, mas essa discussão não apareceu. Além desse controle sobre o vestuário dos estudantes, um questionamento que fazemos é: como os estudantes se comportam diante da proibição de veiculação de determinadas músicas na própria radioescola

É importante, inclusive, como ressalta Peruzzo (1999), que esse tipo de conteúdo, como por exemplo, a música da abertura da novela *Avenida Brasil*⁸⁹, também possa fazer parte das discussões e pautas para possíveis temas geradores para a produção dos programas ou até mesmo os debates acerca das pautas que serão executadas. “Não é suficiente e não leva a muita coisa pôr-se simplesmente a denunciar as manipulações realizadas pelos grandes sistemas de rádio, televisões e jornais. Há que se procurar ocupar os espaços abertos e propugnar pelo acesso a esses veículos, por sua descentralização e por seu reordenamento ético-político” (PERUZZO, 1999, p. 277).

Finalmente, do ponto de vista da participação na gestão do espaço e das atividades da rádio, procuramos identificar quais foram os canais criados pela escola para mobilizar os estudantes à participação, para envolvê-los no processo de gestão da rádio?

Se consideramos o processo inicial da *promoção das oficinas*, ele se configura como uma mobilização interessante, visto que os estudantes de toda a escola são convidados a participar de um curso que poderá lhes dar acesso às atividades da rádio da *escola de vidro*. Consideramos importante, ainda, como alerta Peruzzo (1999), avaliar a *participação*

⁸⁹ Novela exibido pela Rede Globo de Televisão no ano de 2012.

colegiada no processo de produção dos programas, que envolvem as reuniões no laboratório de informática e a gravação ou veiculação dos programas ao vivo, entre outros.

Para a autora, não é preciso imaginar infinitas e difíceis possibilidades de participação, pois ela pode começar pelo que está mais próximo. “Para não nos perdermos em sonhos mirabolantes, é bom lembrar que a participação pode começar pelo que está mais próximo” (PERUZZO, 1999, p. 282). Dentro da escola é preciso criar mecanismos para incluir os estudantes no processo de produção, ou seja, em etapas de participação no programa. “É no dia-a-dia, no relacionamento com as instituições que afetam diretamente a vida das pessoas, como uma associação de moradores ou o poder público local, que se firmam os alicerces da educação para a cidadania” (PERUZZO, 1999, p. 282).

Para enfrentar essa discussão, vamos avaliar aqui os mecanismos e instrumentos de participação que podem ser utilizados pelos estudantes da rádio. Em algumas situações, observamos que algumas dificuldades para estabelecer uma rotina de participação decorrem de situações que extrapolam os muros da Escola. É possível afirmar que os potenciais de participação não são utilizados nas duas experiências. No caso da *escola de vidro*, pude observar, logo no início da pesquisa, que os estudantes que faziam parte da radioescola tiveram que se ausentar das atividades para fazer cursinho e enfrentar a seleção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Diante desta situação, a professora coordenadora da rádio não teve outro recurso senão iniciar novo processo de seleção de estudantes para participarem das atividades.

No contexto de realização das oficinas de rádio da *escola de vidro*, por sua vez, no que concerne à gestão escolar, a realidade de violência do bairro foi levada em consideração. As atividades tinham que acontecer em horários convenientes para que os estudantes pudessem ir e voltar com um mínimo de segurança. Apesar deste esforço, em conversa com alguns estudantes que participavam das oficinas, constatamos que alguns não participaram do processo de produção do programa, pois os pais consideraram perigoso vir para a escola em outro horário que não seja o da aula, já que o horário da aula sempre tem um adulto acompanhando e, nos outros horários, os estudantes vão sozinhos para a escola, apenas acompanhando uns aos outros. Justamente pela complexidade dessas situações, a autora acredita que é preciso envolver a comunidade e os próprios estudantes, “(...) na criação, na produção, no planejamento e na gestão da comunicação” (PERUZZO, 1999, p. 282).

Ao nível interno das duas escolas pesquisadas, observamos o esforço por realizar cursos técnicos para que os estudantes se apropriassem das técnicas de produção radiofônica, entrevista, notícia, *spots*, *jingles*, dentre outros formatos. Também identificamos o uso da

estratégia de realizar encontros rotineiros com os participantes. Porém, nesses encontros, as atividades realizadas eram pautadas preponderantemente pelos professores em um sentido contrário ao esforço de promover a sua apropriação técnica.

Na *escola de vidro*, durante o tempo de realização da pesquisa, a realidade dos encontros do grupo foi se modificando. No início da pesquisa⁹⁰ havia um grupo se formando, com reuniões agendadas e encontros marcados pelas oficinas de rádio. Ao longo da pesquisa pudemos observar que esse grupo passou a não mais se reunir com periodicidade definida, passando a se encontrar apenas quando havia a necessidade de elaborar os programas pautados, quase sempre, pela coordenação da escola e estaria relacionado a um evento ou data comemorativa específica⁹¹. Isso revela os limites no envolvimento dos estudantes no que se refere ao *planejamento participativo* que de modo precário, tendia a ser feito predominantemente pelos professores, atuando os estudantes na condição de executores nesse processo.

Já na *escola sem caixinha* tem uma rotina de reunião específica, pois as atividades estão diretamente ligadas às oficinas do Mais Educação e os estudantes têm encontros semanais. No entanto, observei que muitos são os motivos para que as reuniões não aconteçam, como, por exemplo, um dia em que a diretora da escola solicitou ao professor da rádio que usasse o tempo da oficina⁹² para gravar o hino da escola em diversos CDs que seriam distribuídos aos professores⁹³.

Em outra situação, não houve oficina de rádio, porque a escola realizaria atividades relacionadas ao dia da criança, ou ainda porque os estudantes estavam na semana de provas. É importante salientar que nenhuma decisão foi tomada com base em conversas ou acordos feitos com as crianças. Houve, apenas, a informação de que não haveria oficina. Por vezes estive na escola e ouvi as crianças perguntarem: “tio, hoje tem aula de rádio?”. A escuta serviu para reforçar o que eu havia observado em campo de que os estudantes não participavam das decisões do calendário ou ainda dos acordos para a realização ou não das atividades. Neste caso, fica também evidente a ausência de *planejamento participativo*.

⁹⁰ Comecei a frequentar a escola em agosto de 2011.

⁹¹ Em outro tópico deste trabalho, abordarei com mais detalhes as situações vivenciadas em campo relacionadas à rotina de atuação dos grupos.

⁹² O professor está nesta escola dois dias na semana, um deles para oficinas de rádio e outro para oficinas de violão.

⁹³ Neste dia os estudantes chegaram a ir à escola para participar das oficinas, mas tiveram que voltar para suas casas, pois o tempo do professor da rádio seria utilizado para gravar os CDs. Lembro que perguntei porque eles não poderiam ficar no laboratório de informática pesquisando nos computadores para a produção de um próximo programa, mas o professor afirmou que não seria possível devido ao trabalho que esta atividade poderia gerar.

Outro aspecto revelador, na situação acima descrita, está relacionada ao fato do estudante chamar as oficinas de rádio de *aula*, o que indica que o encontro que eles têm para pensar e produzir o programa acaba sendo vista como uma reprodução das aulas consideradas formais.

Em relação à gestão da radioescola, observamos que esta atividade está fortemente marcada pela intervenção da professora. Podemos incluir na gestão da rádio a questão da abertura e fechamento da sala da rádio, utilização do material, organização dos programas gravados, utilização do espaço como um todo. Essas ações estão ligadas aos professores e não aos estudantes. Pudemos observar, ao longo da pesquisa, que a abertura e o fechamento da sala da rádio eram atividades feitas pela professora, tanto na *escola de vidro* quanto na *escola sem caixinha*, assim como o ato de ligar e/ou desligar os equipamentos é atribuição exclusiva dos professores. Outro exemplo que atesta essa situação de controle é a fala das estudantes ao serem indagadas pelos arquivos dos programas de rádio. Elas respondem que eles ficam com a professora e que, caso haja o interesse de ouvir, elas devem se reportar a ela para solicitar.

É importante ressaltar, finalmente, que os grupos que participam de atividades de produção de conteúdo em radioescolas estão diante de desafios diários. Além das questões acima elencadas, destacamos os desafios de: produzir uma comunicação que corresponda aos interesses da comunidade escolar, sem perder de vista seu valor educativo e político; usar linguagem adequada capaz de estabelecer empatia com o público; promover inovações; proporcionar condições para que a população participe de forma crescente no processo de produção, planejamento e gestão dos meios de comunicação locais e, desse modo, se sensibilize para a importância da democratização dos meios de comunicação no país.

Em relação a este último aspecto, entendemos que estamos diante do desafio de não somente investir, mas de democratizar as técnicas de produção de jornal, rádio, televisão etc., o que implica em investir na formação e qualificação de produtores populares, assegurando amplamente suas possibilidades de comunicação e expressão. No caso da radioescola, este investimento poderia ser em oficinas de rádio para os estudantes a partir do 5º ano, pois podemos observar que a escola só investe em uma nova formação quando os estudantes estão no 9º ano e precisam sair da escola. O interessante seria se a escola investisse em uma formação continuada e pudesse, ao longo dos anos, agregar novos integrantes à rotina de produção da radioescola. Além de contínua, a formação, pelo exposto ao longo desta dissertação, deveria ser dialógica, inclusiva e participativa e não ser um espaço no qual os estudantes apenas comparecem para reproduzir situações pensadas, articuladas e produzidas pelos professores.

Outro desafio que gostaríamos de abordar, ainda que não relacionado diretamente às formas de participação, diz respeito à descontinuidade das atividades da radioescola, um problema a ser superado também em muitas outras experiências de radioescola que tivemos a oportunidade de acompanhar ao longo da nossa trajetória.

Na *escola de vidro*, os estudantes do nono ano, que são os principais envolvidos com a experiência, não conseguem participar das atividades da rádio, pois precisam se dedicar aos estudos preparatórios para o vestibular e, depois dele, se ausentam da escola após cursarem o 9º ano. Outro fator que contribui para a descontinuidade é que, mesmo não sendo aprovados no vestibular, os estudantes não retornam à escola para contribuir com a rádio, pois muitos passam a se dedicar a empregos ou a cursinhos preparatórios.

Um outro problema a ser enfrentado, e que também gera problemas de continuidade, relaciona-se com a necessidade de descobrir e potencializar mecanismos de autossustentação financeira para as experiências de radioescola, inclusive para a manutenção dos equipamentos, já que a quebra de um deles, sem o recurso adequado para que seja consertado, implica, quase sempre, em que os programas fiquem algum tempo fora do ar, o que tende a frustrar as expectativas dos envolvidos e do público.

Além disso, na realidade da radioescola é preciso que haja sustentação financeira inclusive para aceitar os convites que os estudantes e professores recebem para participar de alguns eventos. Alguns enfrentam dificuldades para conseguir deslocamento e alimentação⁹⁴. Caso houvesse algum mecanismo de sustentação, mínima que fosse, os estudantes se sentiriam motivados a investir em formações, mobilizariam a gestão da escola para a compra de equipamentos, como, por exemplo, gravadores e microfones.

No caso da *escola de vidro*, o programa geralmente é veiculado na hora do intervalo da aula, mas em meio à correria dos estudantes, a gritaria e as muitas outras atividades que eles têm para fazer neste horário⁹⁵ e a precariedade do sistema de som, nem sempre a mensagem do programa pode ser escutada devido ao barulho habitual nesses momentos. Interessante seria se o grupo responsável pela radioescola pensasse em um horário alternativo para veiculação do programa. À época dos festejos juninos e do programa radiofônico envolvendo o centenário de Luiz Gonzaga, por exemplo, os estudantes tiveram acesso ao programa em sala de aula com exibição do vídeo produzido pelo professor com

⁹⁴ A Secretaria Municipal de Educação (SME) precisa autorizar e garantir o deslocamento dos estudantes para participarem das atividades. Alguns professores não se sentem à vontade para assumir o compromisso de se deslocar com os estudantes, pois acreditam ser muita responsabilidade.

⁹⁵ Nas escolas participantes desta pesquisa, a veiculação do programa acontece na hora do intervalo e, especificamente na escola sem caixinha, a veiculação também acontece na sala de aula, dependendo do tema que vai ser abordado

imagens do artista sincronizadas ao áudio gravado pelos estudantes⁹⁶. Trata-se aqui da questão da “adequação do veículo de comunicação popular às condições da audiência e da recepção” (PERUZZO, 1999, p. 296). Este é um aspecto fundamental que não poderia ser esquecido, a participação do público estudantil e da comunidade escolar nos curso da radioescola.

Na sequência, retomaremos a questão da participação dos estudantes envolvidos na radioescola, considerando sua relação com o processo de promoção da sua autonomia.

4.5 A autonomia dos educandos na produção de conteúdo para a rádio

“Tio, eu vou ser quem?” Esta pergunta é feita por Nina, uma das estudantes da *escola sem caixinha* pouco antes da gravação do programa. Ela está diante do microfone e se esforça para ler o roteiro do programa que está disponível na tela do computador. O programa a ser gravado era sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola. A decisão de elaborar um programa com esta temática tinha sido encaminhada pela direção da escola. Diante da orientação passada pela diretora, o professor elaborou o roteiro e escolheu previamente quem deveria interpretar cada personagem.

Para compor o programa foram escolhidas situações envolvendo um deficiente visual, um autista e uma criança cadeirante dentre outras especificidades envolvendo pessoas com deficiência. Diante da colocação da estudante e com base em observações prévias feitas em campo, perguntei: eles não participaram de nenhum processo de construção do material? Aguardo as explicações do professor na expectativa de encontrar algum elemento que comprovasse ou fosse de encontro a minha observação. Diante do meu questionamento, o professor afirmou que o roteiro foi elaborado por ele, pois *daria muito trabalho se os estudantes fossem incluídos neste processo*. A participação deles nas atividades da rádio envolveria somente a leitura e interpretação dos textos, afirmou o professor.

Já em relação ao questionamento de Nina, o professor explicou: “você vai ser a ceguinha, a criança que tem problema de visão. Atenção para a leitura, hein? Eu quero que seja assim”⁹⁷. Nem mesmo o tom da leitura, ou seja, da interpretação da personagem, é de opção da criança, que, talvez, quisesse dar o seu tom pessoal à interpretação do texto.

⁹⁶ As produções da rádio-escola 2 são disponibilizadas em um blog. O áudio é acompanhado por imagens que se complementam ao que está sendo lido pelos estudantes. Além de disponibilizar no blog, o professor também veicula o material no site de compartilhamento de arquivos: youtube. Os links e o nome do blog não serão compartilhados aqui tendo em vista que esta pesquisa não divulga os nomes das escolas e nem dos sujeitos envolvidos.

⁹⁷ Neste momento, o professor lê no tom específico que ele gostaria que a estudante repetisse.

Palavras complicadas ou pouco compreensíveis pelas crianças não eram substituídas, mas sim treinadas até que conseguissem ser lidas e repetidas, sem falhas. Durante a fala do professor, ele afirmava que estava dirigindo os estudantes e que eles deveriam seguir o roteiro e as orientações para que o programa fosse finalizado da melhor maneira possível.

Diante desta situação, identificamos claramente o tipo de leitura mecanizada criticada por Freire (1996): “(...) lê-se horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória”. Desta maneira o estudante não percebe “nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal” (FREIRE, 1996, p. 14 e 15).

O autor nos ajuda a problematizar, assim, o tipo de participação estabelecido na *escola sem caixinha*. Na situação referida, especificamente, os estudantes solicitaram explicações acerca das palavras escritas no roteiro que eles não conseguiam compreender, mas, no lugar de uma conversa esclarecedora do termo, foram instigados a repetir o que estava escrito incansavelmente, até atingirem a interpretação solicitada pelo professor.

Já na *escola de vidro*, como analisado anteriormente, o roteiro era elaborado em conjunto e os estudantes se apropriavam minimamente do que estava escrito, pois havia um envolvimento com o tema, a proposta e a produção de conteúdo. Embora a temática a ser trabalhada nos Programas não tivesse sido pensada ou sugerida por eles havia uma familiaridade com a escrita. Embora o roteiro final fosse aprovado pela professora e as músicas fossem previamente analisadas, podemos considerar que havia, minimamente, um processo de participação na elaboração do material que seria veiculado.

É interessante observar que, na *escola sem caixinha*, não houve uma discussão do tema que seria objeto do Programa de Rádio. Durante a leitura, Nahedyja⁹⁸ indagou ao ler a “sua parte” no roteiro: professor, o que é autismo? Ela deveria interpretar uma criança com autismo, mas como não tinha participado da elaboração do material, da pesquisa ou de uma possível discussão sobre o tema do programa, não conseguia sequer compreender o assunto. O professor respondeu: “não vou explicar, leia o roteiro que você vai compreender ou então quando a professora for ouvir o programa em sala, vocês podem discutir o tema. Se eu explicar, *perde a graça*”⁹⁹.

⁹⁸ Nome fictício. Nahedyja é o nome de uma amiga de infância. Sempre a mais inteligente, mas não conseguia se relacionar bem com os colegas, pois sempre dedurava os amigos para os professores. Em questões amorosas ela também não tinha sorte e se apaixonava pelos paqueras das amigas. No caso do episódio do romance vivenciado em campo, foi possível perceber que Nahedyja estava interessada no paquera da Nina.

⁹⁹ Fala do professor da *escola sem caixinha*. Informação registrada no meu diário de campo.

Nas situações vivenciadas na *escola sem caixinha*, não houve diálogo para a elaboração dos roteiros, apenas uma repetição do que era considerado correto pelo professor orientador.

Os temas, caso fossem problematizados ou discutidos com os estudantes para que pudessem refletir sobre a prática e propor questões pertinentes a sua realidade, seriam mais bem aproveitados e, no momento da veiculação na sala de aula ou no pátio da escola com a participação dos pais, haveria um melhor entendimento das questões abordadas e, desse modo, possivelmente um envolvimento maior com a solução dos problemas identificados.

Verificamos, neste caso, um desrespeito pela curiosidade do educando e o desperdício de uma excelente oportunidade de discutir a questão da diversidade no contexto escolar. Além de não problematizar o assunto que está em pauta para ser gravado, o professor se revelou insensível às manifestações dos estudantes durante a gravação, ignorando, por exemplo, a pergunta da estudante sobre o que seria o autismo. Neste e em outros casos, como teremos a oportunidade de tratar ao longo dessa dissertação, o tema foi escolhido pela escola, o roteiro escrito pelo professor e a escolha de quem seria cada personagem também não foi feita pelas crianças.

Retomemos, ainda um pouco mais, a situação narrada acima. No momento da gravação, do programa acima referido, as crianças ficaram inquietas, aguardando o comando do professor para gravar a parte do roteiro que cabia a elas. O tempo passou e as crianças que não estavam gravando começaram a conversar um pouco mais alto e a fazerem comentários sobre a interpretação dos colegas. Diante da situação, o professor pediu silêncio. O tom foi de repressão, grosseiro, com fala forte e olhar de reprovação. Nesta experiência, a condução do professor da rádio foi de cerceamento da curiosidade do educando, desconsiderando a sua condição de descobridor do mundo.

Para o Freire (1996), uma das tarefas consideradas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, “é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 1996, p. 78), exatamente o que não se vê aqui e em outras situações vividas por jovens em muitas radioescolas espalhadas pelo país. A escola, na leitura de Freire (1996), deveria instigar constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. A partir do momento em que questiona, instiga e se interessa por conteúdos, os educandos passam a assumir o seu papel de produtor e não apenas aquele que “recebe” as orientações do professor e segue os comandos de leitura e interpretação. De acordo com o autor, “é preciso mostrar ao

educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado” (FREIRE, 1996, p. 78).

Diante da fala orientada, da interpretação comandada pelo professor, do roteiro previamente elaborado e do silêncio diante da curiosidade, questionamos *se e como* esse tipo de experiência contribui para a autonomia dos estudantes durante as atividades da rádio.

Para Freire (1996), por sua vez, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 35). De acordo com o autor, é preciso respeitar a liberdade e a prática do educando, desta forma o educador estará agindo de maneira coerente com o saber libertador e autônomo. Desse modo, para desenvolver sua autonomia, entendemos que os educandos devem ter a oportunidade de participar da criação das regras que orientam suas atividades, em consonância com a realidade deles e não simplesmente seguindo normas impostas por outros, neste caso, pelo professor e direção da escola.

Apesar do potencial da radioescola na promoção de uma cultura participativa, observamos que, na *escola sem caixinha*, prevalece a prática da educação bancária, na qual o estudante permanece sentado à espera de orientações do professor. Em experiências como esta, o espaço da radioescola acaba refletindo uma realidade que o estudante já vivencia em sala de aula, com processos sendo conduzidos na perspectiva de um produto final bem elaborado, no qual o que vale é saber ler com perfeição, negligenciando-se a compreensão do assunto pelos os estudantes e o próprio debate sobre os temas em questão.

Resta, neste tipo de experiência, como nos incita Freire (1996), apostar na resistência dos estudantes diante de um modelo que não estimula a sua participação. “O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo" (FREIRE, 1996, p. 13). A curiosidade do estudante, de acordo com Freire (1996), pode superar os “efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13).

Infelizmente, contudo, esta não é a tônica que marca o envolvimento dos estudantes com a rádio. É importante salientar que nos programas postados no *blog* e destacados pelo professor, como um recorde de acessos, não há nenhum comentário dos estudantes. Em outras palavras, nem os próprios estudantes comentam o que produzem. Eles não discutem criticamente o que é produzido, não dialogam sobre os assuntos tratados nos Programas ou não dialogam sobre como poderia ser diferente. O programa segue um formato

estabelecido pelo professor e executado pelos estudantes, com base nas orientações e na “direção” do professor.

Se considerarmos, como Freire (1996), a necessidade de que o educador tenha respeito pelo estudante e seja capaz de estimular a autonomia de cada um deles diante das situações vivenciadas coletivamente não somente na escola, mas na comunidade e na sociedade em que vivem, estamos bem distantes dessa situação favorecedora da autonomia.

Para Freire (1996), a autonomia está relacionada ao ato de se assumir eticamente as próprias responsabilidades, sem que isso decorra de uma imposição, no nosso caso, dos pais, professores e/ou adultos da comunidade escolar. A partir do momento em que um filho assume responsabilmente as suas iniciativas e decisões, o que implica também em arcar com as consequências dos próprios atos, ele está fortalecendo a sua capacidade de atuar no mundo.

De acordo com o autor, a “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 67), ou seja, a autonomia se constitui continuamente como um processo. Por isso, é importante que a escola considere o tempo de aprendizado e de maturação dos conhecimentos pelos alunos. Afinal, não é possível pensar em termos de um amadurecimento instantâneo, “ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não.” (FREIRE, 1996, p. 67). A autonomia figura como um processo de amadurecimento, como um processo de vir a ser, que se desenvolve com a convivência social e o estímulo para tal. Ela não acontece com data e hora marcadas. “A pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 67).

O autor enfatiza que, para que os estudantes se sintam motivados a serem autônomos, é preciso que haja estímulo e liberdade para tanto. No campo de estudo em questão, observamos que, na *escola de vidro*, existe a tentativa de estimular e acolher algumas sugestões de atividades propostas pelos estudantes, mesmo que, ao final, estas proposições sejam analisadas e alteradas. Entendemos que, mesmo com limitações, este nível básico de participação pode ser considerado como uma experiência interessante, já que estimula os estudantes a fazerem proposições temáticas e/ou de abordagens, além de atividades um pouco mais livres. Por outro lado, na *escola sem caixinha* não identificamos, regra geral, uma postura de respeito e valorização do conhecimento prévio do aluno ou o estímulo à curiosidade crítica pelos educandos, no âmbito daquela experiência de radioescola.

É importante reforçar que, para que haja autonomia, exercício da liberdade, além de incentivo dos professores, é preciso que a prática educativa esteja baseada no

reconhecimento da “existência de sujeitos”. Ela implica em uma postura de questionamento, que considere a realidade dos educandos e, desse modo, os motive a traçar seus próprios caminhos. Este aprendizado mútuo e esta relação de alegria, necessária ao desenvolvimento das atividades da radioescola, são encarados por Freire (1996) como uma esperança de que a união entre professor e aluno possa significar aprendizagem e superação diante dos obstáculos do dia-a-dia.

A partir do momento em que o professor, no caso o coordenador das atividades da rádio, age somente com autoridade e não permite o exercício da liberdade pelos educandos na condução dos processos de produção dos programas, não identificamos práticas consideradas favoráveis à vocação do poder “ser mais”, ir além, propor, se interessar pela atividade de modo que faça com que ela floresça. Para Freire, “assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade” (FREIRE, 1996, p. 54). O autor enfatiza que apenas as práticas em que “autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais” (FREIRE, 1996, p. 54).

É importante dizer que a autoridade do professor que coordena as atividades da rádio da *escola sem caixinha* contribui para que não haja, por parte dos estudantes, interesse em produzir algo além do que é proposto. Os estudantes acabam desempenhando atividades que lhe são designadas e, diante da fala autoritária e das atitudes do professor de limitar qualquer forma de participação mais livre, os educandos não se sentem à vontade para propor e/ou criar outras possibilidades comunicativas e /ou atividades.

Em certa medida, foi esta a realidade que pudemos constatar na *escola de vidro* que, ainda que mais aberta à participação dos estudantes do que a *escola sem caixinha*, ainda está muito longe de se configurar como uma experiência de estímulo à cultura participativa.

A pesquisa em campo na *escola de vidro* me permitiu identificar, com clareza, que as atividades da rádio contavam com forte intervenção da professora, que exerce um papel que suplanta a ação de articulação e criação de espaço de participação dos estudantes. Como exposto ao longo deste capítulo, observamos que os estudantes não têm autonomia na escolha dos temas, na organização e realização das atividades. Não há uma mobilização dos estudantes para a realização das atividades de maneira independente. Todos aguardam a orientação da professora para a realização das atividades. Além da revisão e liberação do roteiro, fica a cargo da docente a definição de temas, as datas e o início das atividades da rádio, assim como horários para veiculação.

O mais desconcertante foi observar que os estudantes nas duas escolas em questão nesta dissertação se sentiam à vontade com esta condição de espera para o início das atividades. Na fala deles, eu percebi que soava natural a condução do processo ser feita pela professora. Em algumas vivências em campo, percebi que eles aguardam a fala da professora indicando o que deve ser feito. Esta situação aconteceu, por exemplo, na escolha das músicas, na preparação do programa sobre o aniversário da *escola sem caixinha* e ainda durante as entrevistas que os estudantes fizeram percorrendo os corredores da escola.

Uma questão que merece ser ressaltada, diz respeito à contradição que existe entre o que é dito e o que se pratica no âmbito da radioescola. O discurso dos professores enfatiza que a produção dos programas é feita pelos estudantes, mas o que observamos, assim como o que pode ser extraído da fala de cada um dos estudantes, indica o contrário. Quando Laninha¹⁰⁰ diz: “a professora ainda não nos procurou para falar sobre o próximo programa”, fica o questionamento acerca do nível de autonomia desses estudantes.

As demais estudantes, Lidiane¹⁰¹ e Manuela¹⁰², que estavam no momento em que realizamos uma roda de conversa na *escola de vidro*, afirmaram que participam das atividades “de vez em quando” ou “quando a tia chama”. Uma delas, a Lidiane, canta muito bem e participa quando tem alguma homenagem, como foi o caso do dia das mães e dos namorados: “a gente fez um programa especial e eu cantei a música da Marisa Monte”. Quando questionei de qual fase da produção da rádio Lidiane preferia participar, me surpreendi com a resposta: “eu ainda não participei de nenhuma. Cantei essa vez porque a tia chamou”.

Nesta mesma conversa, ainda na *escola de vidro*, pedi para que os estudantes listassem os temas que foram abordados nos programas ao longo do ano. Eles ficaram em silêncio por alguns instantes, tentando recordar os assuntos e finalmente conseguiram listar alguns. Janara e Laninha, responsáveis pelo programa de datas comemorativas, lembraram de alguns temas: dia das mães, dia dos namorados e São João. Quando pedi para ouvir os programas veiculados e perguntei sobre a produção, o processo de reunião de pauta, definição das atividades e os estudantes pediram para que eu procurasse a professora “os programas ficam no computador da professora, pede a ela” afirmou Janara.

¹⁰⁰ Nome fictício.

¹⁰¹ Nome fictício. Optei por chamar esta estudante de Lidiane porque uma amiga de infância se chamava assim e também gostava de cantar. À época em que fazíamos parte do coral da Igreja Matriz, no município de Jaguaribe, ela cantava durante a coroação de Nossa Senhora das Candeias.

¹⁰² Nome fictício.

Sobre a produção, os estudantes enfatizaram que, quando a professora marcava, eles se encontravam, pesquisavam sobre o tema a ser abordado no programa e, em seguida, a professora dividia quem vai fazer qual atividade, pois “*alguns sabem mais do que outros*”. Como vimos anteriormente, os estudantes que têm mais tempo na rádio ou que desempenham as atividades com mais desenvoltura são escolhidos para participarem nos papéis considerados principais. A frase acima da estudante é reveladora de como este tipo de condução favorece o surgimento de distorções, justamente no espaço em que a cidadania e, portanto, a noção de igualdade, deveria estar sendo cultivada.

Com base na fala dos estudantes e na observação feita em campo, podemos então constatar que os estudantes não se reconhecem como grupo autônomo, responsável pelo conjunto das atividades da rádio. A rádio funciona em alguns momentos, mas a rotina da rádio não é pensada de maneira que permita o desenvolvimento de atividades autônomas por parte dos estudantes. Sempre há o aguardo do comando da professora ou da mediação do processo, tanto para decidir o tema, quanto para lembrar da necessidade de produzir o programa das datas comemorativas ou ainda para escolher, definir ou aprovar as músicas que podem ser veiculadas e quem deve ficar responsável pelas atividades.

É com a autonomia constituída que a liberdade vai ganhando espaço e vai preenchendo lugares que antes poderia ser considerado como “dependência” a alguém ou a alguma situação específica. A autonomia do educando se fundamenta na “responsabilidade que vai sendo assumida”. (FREIRE, 1996, p. 58).

5 MEDIAÇÃO E RADIOESCOLA

5.1 Mediações e relações de poder no cotidiano das radioescolas

No capítulo anterior, discutimos a questão da participação como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, problematizando os diversos níveis desse tipo de envolvimento que as experiências de radioescolas analisadas nessa dissertação têm possibilitado, assim como indicando os seus limites. Neste capítulo, faremos uma conexão dos problemas anteriormente indicados com as questões do poder, começando por considerar esse aspecto no contexto mais amplo das escolas.

Com esse propósito, são trazidos aqui episódios e situações ainda não exploradas em outros capítulos. As questões narradas e discutidas, contudo, não seguem uma ordem cronológica, mas são expostas de modo, algumas vezes até de modo cíclico, com o propósito de retomar e fazer avançar algumas questões anteriormente indicadas.

5.1.1 “Escreveu num leu, é peia”

Os estudantes da *escola sem caixinha* estão na quadra aguardando o momento certo de irem para as salas. Todos estão sentados, mas cinco crianças estão em pé, formando uma fila, diante dos colegas e pais. A diretora discursa. O tema é a proibição do uso da bola na hora do intervalo. Os estudantes estão parados, enfileirados, de cabeça baixa diante dos colegas. A diretora pergunta ao microfone: sabem que é proibido brincar de bola? E todos respondem ao microfone: “sim”. Este é o momento da acolhida e os estudantes estão sendo punidos por terem violado a regra de não jogar de bola durante o recreio, ou antes dele.

Na ausência da liberação da bola e da proibição de trazer o brinquedo de casa, os estudantes improvisaram uma bolinha com um pedaço de garrafa descartável. A diretora levanta o *objeto do delito* e pergunta: “isso é uma bola? Os estudantes respondem que não. A diretora insiste: mas pode se transformar em uma, não é? Foi isso o que vocês fizeram, mas sabem que é proibido.”¹⁰³. Todos os estudantes que participaram da ação permanecem em fila diante dos colegas que assistiam ao momento sentados na arquibancada da quadra da *escola sem caixinha*. Após a fala da diretora todos permanecem em silêncio. Na sequência, a diretora pede para que repitam um a um: prometo que não vou mais fazer. E se fizer? Todos dizem em coro, inclusive os que estão na arquibancada: “é suspensão!”. Como abordaremos ainda neste

¹⁰³ Informação obtida pela pesquisadora em visita à escola no dia 17 de maio de 2011.

capítulo, essa é uma manifestação clara de uma política escolar pautada no paradigma disciplinar. Em um contexto como esse, nos indagamos, qual o tipo de participação pode florescer em um contexto como esse. A radioescola, que na literatura acadêmica aparece frequentemente destacada por seu potencial participativo, teria alguma possibilidade de se estabelecer como contraponto a esse modelo disciplinar?

Diante dessa questão, o que podemos dizer, como resultado de nossas observações em campo é que o assunto da proibição da bola, do jogo, da interação entre os amigos durante o intervalo em nenhum momento foi pontuado, discutido, problematizado durante as oficinas de radioescola. Os estudantes, em nenhum momento, levantaram, durante as oficinas e produção dos programas, a discussão acerca da promessa de não mais jogar de bola feita pelos estudantes diante dos demais. As atividades limitaram-se a ler bem, gravar, editar, seguir pautas e orientações determinadas. Sugestão de pauta? Às vezes surge, diz o professor, mas raramente eles, os estudantes, atentam para isso. Essa possibilidade foi, em alguma ocasião, instigada? Na verdade, em nenhum momento da realização desta pesquisa foi possível identificar algum estímulo dos professores para que isso acontecesse, ou seja, para que o paradigma disciplinar fosse questionado.

Afinal, como postula Demo (1986): “Participação, por conseguinte, não é ausência, eliminação, superação do fenômeno do poder, mas outra forma de poder” (DEMO, 1986, p. 20). Ou seja, participação implica no exercício de outras formas de poder. Um poder que, para Lazaratto (2007), se institui com base em um jogo de forças, ou seja, nos seus próprios termos: “el poder es un conjunto de juegos estratégicos”. Para além da estratégia, o autor aborda a questão do performativo, ou seja, aspectos que envolvem a situação, a fala e o cargo que as pessoas ocupam.

Para o autor, no que se refere à linguagem utilizada “cada una de nuestras palabras (y no solo los performativos) sirve para cumplir un acto social (que implica una obligación ligada al acontecimiento del discurso)” (LAZARATTO, 2007, p. 21). São atos, situações e momentos que indicam “un acto ilocutorio, semejante a los actos institucionales de los que era parte ‘te condeno’, ‘declaro abierta la sesión’, actos que implican siempre una institución establecida” (LAZARATTO, 2007, p. 21). Nas radioescolas investigadas esta situação pode ser observada no que se refere a todas as etapas de produção do material a ser veiculado, pois os estudantes aguardam a aprovação ou a orientação do professor para seguir adiante com o programa.

Em outro momento, também durante a acolhida, a diretora da *escola sem caixinha* chamou os pais que estavam presentes para uma conversa. Na oportunidade, ela enfatizou a

necessidade e a obrigação que cada uma das famílias tem diante no combate ao mosquito da dengue. De acordo com a diretora, chegou à escola um comunicado da Secretaria Municipal de Educação solicitando a parceria com as escolas para mobilizar a comunidade em torno do combate ao mosquito. A diretora aproveitou a situação para reforçar que a radioescola já foi pautada para tratar do assunto e que em breve seria veiculado um Programa com esse tema. O fato, contudo de que alguns temas devam ser tratados, por um lado, não deveriam inibir que outras temáticas pudessem ser também tratadas, nem tampouco que a abordagem do assunto em pauta deva ser determinada de forma verticalizada pela gestão, como foi o caso nessa situação.

Neste mesmo dia, durante a oficina de rádio, a diretora interrompeu a atividade para lembrar ao professor da necessidade de ser feito um programa com a temática do mosquito da dengue¹⁰⁴. O professor argumentou que este material já estava pronto, mas a diretora pediu que, diante da solicitação do secretário de Educação, fosse feito outro material o quanto antes, pois ele supostamente precisaria ser veiculado em sala de aula e para a comunidade em momento oportuno, no pátio da escola.

Neste mesmo dia, a professora convocou todos os participantes da rádio para um encontro na biblioteca. Durante a sua fala, a diretora reforçou a importância das atividades da rádio e do *bom comportamento* dos meninos e meninas que estão envolvidos no projeto. Na oportunidade, a diretora abordou a questão das presenças dos estudantes que, a partir daquele momento, seriam *controladas rigorosamente*. Para a gestora dois pontos seriam considerados fundamentais para que o estudante pudesse permanecer na rádio: obediência e presença. Caso os estudantes não conseguissem cumprir estas duas exigências, a situação ficaria complicada, pois os estudantes não poderiam continuar participando das atividades.

As palavras da diretora foram: “escreveu num leu, é *peia*”. Na tentativa de justificar a sua fala, a diretora buscou reforçar a importância da rádio para a escola, citando alguns bons resultados conquistados pela experiência. Premiações e matérias veiculadas abordando a experiência da rádio foram citadas. Em relação a esta questão das matérias e premiações, considero importante fazer uma relação entre o que foi veiculado na mídia e a realidade que tive oportunidade de acompanhar no cotidiano da escola. Nas vezes em que pude acompanhar a produção de tais matérias, observei que quando o repórter vai à escola, encontra um ambiente organizado, arrumado e repleto de dados que contribuem para a escrita do seu texto. Crianças e adolescentes leem corretamente e se apresentam de forma organizada,

¹⁰⁴ Esta discussão foi feita no capítulo 4 quando falamos sobre os graus de participação e citamos como exemplo a elaboração do programa de rádio a partir de um comando da gestão da escola sem caixinha.

em filas aguardando a vez de ficar diante do microfone. Na sequência, escutam o programa pronto e postado no *blog*¹⁰⁵. Em seguida, os repórteres registram os computadores funcionando e as crianças acessando as produções na internet. As condições de produção e a condução do processo como um todo não são acompanhadas. O repórter não presencia, por exemplo, o momento em que o professor chega com o roteiro pronto, a situação em que a criança é repreendida por não conseguir atingir a interpretação desejada pelo professor, ou ainda a impossibilidade cotidiana de utilizar os computadores.

Acreditamos que este tipo de divulgação das atividades da rádio contribui para que muitos trabalhos acadêmicos enfatizem apenas o lado positivo das experiências de comunicação e educação das escolas. No entanto, é preciso enfatizar que existe um ambiente complexo que merece um olhar mais apurado e um tempo maior de vivência para ser compreendido com todas as suas nuances. Esse foi o nosso esforço nessa dissertação.

No próximo tópico, abordaremos outra experiência em que a radioescola silencia diante de questões importantes de interesse dos alunos.

5.2. A festa, os conflitos, o silêncio

Uma manhã festiva em uma escola na cidade de Fortaleza pode não ser tão pacata como imaginamos. Durante a comemoração de 37 anos da *escola de vidro*, aconteceram coisas que não estariam previstas no roteiro de qualquer Programa radiofônico. A comemoração aconteceu em um sábado pela manhã. Toda a comunidade escolar foi convidada e o grupo de estudantes, que já não era mais responsável pelas atividades da rádio, foi convidado pela direção para realizar algumas atividades. Inicialmente estava previsto que duas meninas, as consideradas “*the best*”¹⁰⁶ pela coordenação da rádio, fariam o cerimonial, as entrevistas e algumas intervenções durante a cerimônia, tanto ao vivo quanto com material gravado. Ao chegar à escola fui surpreendida pela abordagem da professora que me informou mudanças nos planos.

As meninas ficariam apenas com o cerimonial previamente elaborado pela coordenação. “O tempo está curto e resolvemos tirar a parte das entrevistas”¹⁰⁷. As mudanças no roteiro não estavam apenas aí. Em um determinado momento, enquanto o cerimonial era

¹⁰⁵ As produções da escola sem caixinha são postadas em um blog, pois as caixas de som instaladas nas dependências da escola não estão funcionando

¹⁰⁶ Termo utilizado pela professora responsável pela rádio-escola e obtido por meio de observação participante durante as oficinas e visitas feitas à escola pela pesquisadora.

¹⁰⁷ Informação obtida por meio de conversa informal com a professora responsável pela rádio-escola no dia 07 de novembro de 2011 durante pesquisa para elaboração de artigo científico.

executado, algumas pedras começaram a ser jogadas na quadra da escola, onde estava ocorrendo a comemoração. Por alguns instantes, todos ficaram assustados e o cerimonial foi interrompido para tentar entender o que estava acontecendo. A direção da escola retomou a fala, e as pedras tornaram-se mais intensas levando o guarda da escola a ir até a calçada verificar o que estava acontecendo.

Enquanto todos aguardavam um retorno do funcionário, o vento forte derrubou os equipamentos montados em *data show*, assustando uma das apresentadoras da rádio que estava conduzindo o cerimonial da festa. Com o susto, o microfone foi jogado no chão e o fio se rompeu¹⁰⁸. Neste momento, o caos se instalou na *escola de vidro*, pois a tensão de ter pedras sendo jogadas na quadra se intensificou com a possibilidade de a festa não continuar por falta de equipamentos. Foi possível perceber que as estudantes se olhavam, sem saber como agir. Diante dos problemas, uma das professoras que estava responsável pelo cerimonial pediu calma a todos e os professores se mobilizaram para ajudar a montar novamente os equipamentos. Como o cabo do microfone havia se rompido, um dos professores foi à sala da biblioteca pegar outro material para ser utilizado. Enquanto isso, as professoras se organizaram para juntar o que havia caído. O cabo foi trazido e a fala continuou, no entanto, o material trazido não estava funcionando perfeitamente e a transmissão ficou prejudicada. O cerimonial foi reduzido ainda mais. Por conta do problema no microfone, a opção foi privilegiar as apresentações de dança de quatro grupos de estudantes.

Após os acontecimentos violentos no dia do aniversário da escola, ainda houve uma oficina de formação. Na ocasião os estudantes estavam tendo atividades no laboratório de informática, espaço fechado com poucos participantes e fizeram o programa de rádio “ao vivo”, sem a utilização de microfones ou outros recursos mais específicos. Os programas foram apresentados mais no formato teatral, diante dos outros, sem a perspectiva radiofônica de valorização do som e inexistência das imagens. As locutoras fizeram suas apresentações diante do restante do grupo e aproveitaram o restante do tempo disposto para a oficina para realizar tarefas no computador e ainda para tirar dúvidas de edição.

De acordo com a professora coordenadora da rádio da *escola de vidro*, o tópico da edição é o mais complicado para os estudantes. Muitos têm dificuldades de levar adiante o processo de edição, ficando a cargo das professoras ou ainda de um ou dois estudantes que têm interesse mais específico neste assunto. Na sequência da pesquisa foram realizadas outras

¹⁰⁸ A partir deste acontecimento uma nova fase da pesquisa se configura, pois o grupo que estaria sendo formado agora e que ficaria responsável pelas atividades da rádio já não poderia mais realizar as atividades conforme planejado, tendo em vista que o microfone é fundamental para a gravação e veiculação do programa foi danificado.

visitas e o microfone que havia se rompido não foi consertado, mas alguns equipamentos que haviam chegado à escola e não haviam sido abertos foram disponibilizados para a equipe da rádio para que pudessem fazer programas ao vivo¹⁰⁹.

Sobre esta questão da *escola de vidro* ter sido alvo de violência, vale contextualizar que o bairro é considerado violento pela comunidade escolar. Outra questão que vale ser ressaltada diz respeito às especulações sobre o ataque violento à escola. Alguns estudantes apontaram que o apedrejamento veio de alguns estudantes que tiveram acesso barrado devido estarem com roupas consideradas “inadequadas” ao espaço escolar.

Durante a pesquisa, presenciei conflitos gerados em razão das roupas que os estudantes utilizavam. Muitos tiveram que “voltar para casa” por não estarem com as roupas condizentes com as estabelecidas nas regras da escola. Dentro desta perspectiva disciplinar, vale considerar o que nos diz Foucault (2012), para quem as relações de poder estabelecidas nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela *disciplina*, cujo objetivo principal é a produção de *corpos dóceis*, eficazes economicamente e submissos politicamente. De acordo com o autor, trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder menos custoso, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível, e ainda ligando o crescimento econômico do poder ao rendimento dos aparelhos pelos quais se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos.

O autor acredita que, agindo assim, há o crescimento tanto da docilidade quanto da utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 2012). Podemos observar que esta docilidade dentro da escola, por exemplo, repercute no fato de os adolescentes não elaborarem programas que enfrentem as regras impostas no cotidiano da *escola de vidro*.

Pesquisar na escola, participar do cotidiano da construção de um programa de rádio feito por estudantes sob a supervisão e coordenação de um professor consistiu também em caminhar pelo espaço escolar não só durante a veiculação do programa, mas também durante os momentos em que os estudantes estavam produzindo e se preparando para a programação ao vivo. Durante este caminhar pela *escola de vidro*, observei, além das ponderações já feitas neste texto, algumas situações que, na minha avaliação, não deveriam existir na escola, como, por exemplo, a proibição do uso do espaço do laboratório de

¹⁰⁹ Com base na minha vivência em campo é possível afirmar que a mudança de utilização dos equipamentos foi providenciada por conta da pesquisa. Alguns equipamentos haviam sido enviados pelo Ministério da Educação (MEC), mas nunca haviam sido descaixotados, no entanto, por conta da minha presença em campo esta situação foi rapidamente resolvida.

informática pelos estudantes na ausência do professor e ainda utilização dos equipamentos da rádio.

Aliada à questão da proibição do uso do laboratório de informática está a situação do vestuário que, possivelmente, deu início à problemática dos estudantes não terem tido acesso aos festejos do aniversário da *escola de vidro* e o conseqüente apedrejamento da escola. Durante a pesquisa, tive a oportunidade de conversar com algumas estudantes que participavam da radioescola no horário da tarde, mas que estavam na escola no período da manhã para fazer uma atividade em grupo. Quando as meninas chegaram à escola, foram abordadas pela supervisora escolar porque não estavam vestidas adequadamente (leia-se de acordo com as regras da escola) e, por isso mesmo, não deveriam permanecer no espaço escolar.

Na ocasião, a coordenadora da radioescola abordou a supervisora da escola e solicitou a permanência das meninas, pois elas participariam de uma pesquisa e precisariam estar ali no horário do intervalo para desenvolver as atividades da rádio e, posteriormente, participar de uma atividade da radioescola. Diante do pedido da coordenadora da rádio, as meninas puderam permanecer na escola, mas teriam que ficar em uma sala, reclusas, sem andar pelo colégio ou falar com as pessoas, pois “elas sabiam as regras”¹¹⁰, ressaltou a supervisora. Imaginei que este acontecimento geraria uma discussão na oficina, na programação ou até nas conversas entre eles logo após o ocorrido, mas em nenhum momento durante o desenvolvimento desta fase da pesquisa essa temática veio à tona. Nenhum programa de rádio foi produzido com esta temática, com algum questionamento das regras envolvendo as roupas que os estudantes deviam vestir ou ainda sobre a situação da utilização do laboratório de informática. Mesmo os próprios alunos comentando fora do ambiente da rádio acerca do episódio do apedrejamento e das roupas usadas pelos colegas naquele dia, essa discussão não permeou o ambiente da produção radiofônica.

É evidente que a convivência humana implica a existência de regras de convivência, no entanto, é preciso que elas sejam também problematizadas. Neste caso, que os estudantes se sintam à vontade ou tenham a liberdade de discutir as questões que os inquietam ou ainda que dificultam o diálogo entre os educadores e educandos, um debate que poderia, inclusive, ter espaço nos programas de rádio. Não foi, contudo, o que ocorreu.

¹¹⁰ Informações obtidas durante pesquisa e registradas no Diário de Campo da pesquisadora.

5. 3. É “proibido” ou “impróprio”

Aliado à metodologia de observação participante e à elaboração do diário de campo optei, em algumas ocasiões da pesquisa, por conversar por meio de uma roda de conversa¹¹¹. A conversa aconteceu com alguns estudantes que estavam participando das atividades da rádio, tanto o grupo que já está há mais tempo nas atividades, quanto os meninos e meninas que estavam se incorporando à radioescola no momento da realização da pesquisa. A roda de conversa aconteceu nas duas escolas.

Uma das conversas aconteceu antes da veiculação de um programa ao vivo feito por estudantes da *escola de vidro*. Conversei com três meninas e Felipe¹¹², estudantes dos turnos manhã e tarde. As duas meninas do turno da tarde haviam ido à escola especialmente para participar desta conversa. Encontramos-nos no Laboratório de Informática Educativa (LIE), espaço onde aconteciam as oficinas de rádio da *escola de vidro* e as meninas do turno da tarde estavam usando roupas classificadas pela supervisora pedagógica como “impróprias”¹¹³. Esta situação gerou uma situação delicada, pois foi dito que as estudantes só poderiam ficar na escola por conta da pesquisa e da *minha presença*, caso contrário elas teriam que “voltar para casa”, já que conheciam a regra quanto ao vestuário. O que houve foi apenas uma concessão, de caráter absolutamente excepcional.

Passado o constrangimento, começamos uma conversa sobre o interesse de cada um deles em participar da rádio, os temas que mais gostavam de abordar e a rotina de produção. Foram colocados por mim, durante a conversa, alguns temas geradores que haviam sido identificados durante a observação feita em campo, tais como quem escolhe os temas que serão discutidos na rádio? É possível veicular qualquer música? Quem decide qual música deve ser veiculada? A ideia era que pudéssemos conversar um pouco sobre a atuação de cada um dos estudantes na rádio. A conversa começou tímida, mas foi possível perceber que, para as meninas que tinham ingressado há pouco tempo na rádio, a ideia de participar tinha surgido do fato de terem visto a movimentação na hora do intervalo.

Com base nisso, as meninas se interessaram pela radioescola e quiseram “falar ao vivo no microfone e ser conhecida na escola”¹¹⁴. No caso do Felipe, que também era novato e

¹¹¹ As rodas de conversa aconteceram em três momentos distintos e estão sendo aqui relatadas de acordo com a necessidade de discutir algum conceito e relacionar com o que foi vivenciado em campo. Esta ação foi realizada nas duas escolas.

¹¹² Nome fictício.

¹¹³ As estudantes estavam vestindo *shorts jeans* e camiseta de alça.

¹¹⁴ Informações registradas no meu diário de campo.

fazia parte do grupo que estava se formando¹¹⁵, o interesse foi gerado a partir de um convite de uma das professoras coordenadoras do projeto para ser apresentador¹¹⁶ de um programa de poesia. Rafaela, a menina que estava há três anos na rádio e foi responsável pela locução do programa deste dia, falou sobre alguns temas que já haviam sido trabalhados e da sua emoção de estar sempre participando dos eventos da escola, fazendo programas de rádio que são ouvidos por todos e que estão também na internet.

Quando questionados acerca dos assuntos que são abordados e da rotina de produção dos programas, os educandos responderam, como já salientado anteriormente, que os assuntos geralmente eram pautados de acordo com datas comemorativas pertinentes ao calendário escolar, como, por exemplo, dia das mães, dos pais, comemoração de aniversário da escola, ou seja, acabava sendo voltado para questões já pautadas pela própria escola. Nestes casos, cabem aos alunos apenas recorrer às técnicas que aprenderam para efeito de registro dos acontecimentos. A discussão sobre a natureza dos próprios acontecimentos e as possibilidades de uma cobertura mais criativa, explorando as potencialidades da linguagem radiofônica não encontra espaço.

Um aspecto que me chamou a atenção no momento da roda de conversa na *escola de vidro*, além da rigidez e verticalidade no estabelecimento das regras de uso do Laboratório de Informática e do espaço da rádio, foi que os estudantes comentaram de maneira bastante natural o fato de o roteiro ser finalizado pela professora. Segundo eles, a digitação e as correções são feitas pela professora orientadora e os estudantes têm acesso à versão final apenas para ser lida no momento do programa. A fala dos estudantes sobre a obediência a essas regras soou, neste momento, como sendo algo “incorporado” à rotina deles e, uma postura de obediência que se manifestava não apenas na radioescola, mas em outros espaços da instituição escolar, como é o caso do laboratório de informática, entre outros.

Diante do exposto até aqui, creio que cabe o questionamento acerca do lugar da participação dos professores nas experiências de radioescola, em particular, das possíveis interferências deles no processo de produção dos programas de rádio, o que nos leva a refletir sobre como se configura a mediação deles neste processo. Para enfrentar esse debate, faremos um breve resgate do conceito de mediação.

¹¹⁵ Em um outro momento deste texto, o estudante Felipe participa de outra roda de conversa, mas, como as conversas aconteceram em períodos diferentes, aqui o estudante era novato e estava começando a participar do grupo da rádio. Em outro momento ele é responsável pela produção do programa de rádio “Traduzidos”.

¹¹⁶ Felipe foi chamado para ser apresentador mesmo sem ter passado por funções mais simples. De acordo com o estudante o convite foi feito porque ele tinha boa leitura e dicção para apresentar os programas.

5.4 Conceituando mediação

Na tentativa de conceituar mediação, tomamos como base as discussões realizadas por Martín-Barbero no livro *Dos Meios às Mediações*, entretanto, para aprofundar o conceito, dialogamos com outros autores, como, por exemplo, Orozco (2001-a), Mata (1999) e Ollivier (2008).

Com base na leitura de Martín-Barbero (2003), é possível afirmar que a comunicação passou a ser questão de mediação mais do que de meios. Para o autor, muito mais do que os meios de comunicação, o foco investigativo para os estudos de recepção se centra no processo comunicacional com base na apropriação dos usos pelo público. Para o autor, as mediações seriam os processos de apropriações culturais feitos pelos “receptores”. O autor acredita ser necessário um reconhecimento com objetivo de rever o processo inteiro da comunicação com base no seu *outro* lado, ou seja, o lado da recepção, o da apropriação para compreender os seus usos. (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 28)

Martín-Barbero (2003) se propõe a investigar o processo comunicacional do lugar da recepção, considerando historicamente o tempo e a modernidade latino-americana. Para o autor, existe uma particularidade cultural latino-americana e essa diferenciação significa a riqueza das culturas populares (urbanas, rurais, indígenas, afro, etc.), tendo em vista que há um sincretismo de culturas e esta mistura é responsável pela riqueza e diferenciação das culturas na América Latina. Para o autor, a cultura e a política se configuram como mediações constitutivas, pois é com base nelas que as outras mediações se desenvolvem.

O investigador mexicano Orozco propõe um conceito específico de mediação para a interação com a TV. Para o autor há uma diferença importante entre a *exposição à televisão*, fato que inclui ligar o aparelho e desligá-lo; e a *televidência*, que envolve a priorização, a interação e o contexto no qual o sujeito está inserido, situação esta de interesse dos estudos de recepção. Diante destas duas alternativas, podemos afirmar que há uma clara impossibilidade de se identificar todos os resultados da televidência, tendo em vista que envolve processos para além do racional dos televidentes.

Orozco (2001-a, p. 23) define mediação como um processo estruturante que configura e orienta a interação das “audiências”, com produção de sentido através dos referentes midiáticos. Assim sendo, as mediações se configuram como um processo que participa da interação entre o público e os meios de comunicação. Para Orozco (2001-a), é impossível não considerar a política e os políticos, assim como família e familiaridades, funcionando como instituições mediadoras. Estes segmentos funcionam como outras fontes

de mediação capazes de atuar como fontes mediadoras de institucionalidade específicas de determinados segmentos do público (igreja, movimento social e partido político, por exemplo).

Ollivier (2008) traz para essa discussão a dificuldade de conceituar mediação e os mal entendidos que giram em torno desta terminologia “las definiciones parecen ser concordantes en cuanto a medios, rapidamente se percibe que pocas palabras encierran tantos posibles malentendidos como mediación. Se parece mucho com mediatización. Por su forma se aparenta a ‘medio’ e mediatico” (OLLIVIER, 2008, p. 121). De acordo com o autor, a mediação se refere também a pessoas, instituições, processos mentais ou sociais ou ainda a instâncias relacionadas com a sociedade e com o inconsciente.

Segundo Ollivier (2008), a mediação pode ser compreendida como o processo no qual intervém um mediador, o que pode estar relacionado com uma situação religiosa, um conflito social, político ou ainda a comunicação que potencializa a aparição de situações e abre espaço para os envolvidos relacionarem com a sua realidade e, em seguida, entrarem em um acordo. De acordo com o autor, as mediações têm uma dimensão intercultural importante, pois é possível perceber a diferença do que ocorre com os conflitos quando a dimensão cultural é negada. Para Ollivier (2008), somente quando os componentes culturais são levados em consideração é que se pode alcançar uma mediação eficaz.

Ollivier (2008), afirma que os meios e as demais formas de comunicação são também mediações porque asseguram a divulgação de informações que fazem parte de uma cultura coletiva e trazem a público a identidade de um grupo. “Al mirar la televisión o al leer el periodico, ejerzo una actividad personal pero produzco también pertenencia a um grupo que se llama audiencia o lectores” (OLLIVIER, 2008, p. 124 e 125). Para o autor, que recorre a um sentido bastante amplo do termo, a cultura se configura como uma “mediación simbólica entre los que pertenecen a uma misma sociedad” (OLLIVIER, 2008, p. 124 e 125).

Para Mata (1999), ainda, o conceito de mediação cunhado por Martín-Barbero estaria relacionado à articulação entre os processos de produção de sentido e outras práticas cotidianas. De acordo com a autora, o conceito refere-se aos dispositivos através dos quais “los medios adquirieron materialidad institucional y espesor cultural” (MARTIN-BARBERO *apud* MATA, 1999, p. 83). Para a autora, o conceito de mediação está relacionado às interações entre os indivíduos que acontecem de maneiras complexas, plurais, assim como a articulação entre as técnicas e procedimentos de produção da cultura para todos. Neste caso, de acordo com a autora, a cultura para todos estaria relacionada com “las transformaciones de las culturas subalternas; a los dispositivos a través de los cuales la hegemonia transforma

desde dentro el sentido del trabajo y la vida de la comunidad” (MARTIN-BARBERO *apud* MATA, 1999, p. 83)

O estudo da mediação, nessa formulação, relaciona-se com o sentido da vida comum, ou seja, no ver, ouvir, desejar, gostar etc e é na vida cotidiana que as pessoas se constituem como um espaço de produção, interagindo com o trabalho, o desejo, a tecnologia e o lazer. Em ambientes como o trabalho e o lazer que os sujeitos resgatam o viver cotidiano e passam a vivenciá-lo como um espaço de produção de conhecimento e troca de sensibilidade. Esta discussão é muito importante para compreendermos o contexto das escolas pesquisadas e o lugar da rádio no ambiente escolar.

Para Martín-Barbero (2000), o cotidiano é um dinamizador cultural em que co-existem o conflito, a resistência, a produção e a reprodução vivenciadas pelos sujeitos. Integrante do cotidiano, a rotina é uma fonte de produção, apropriação e negociação de sentidos, pois é perpassada por diversas mediações culturais (instituições políticas e de comunicação, por exemplo). Além da cultura, a política também é vivenciada no cotidiano em âmbito micro (família, escola, comunidade etc.). Está claro, portanto, que a cultura, nas investigações propostas por Martín-Barbero (2000), é vetor central, associado ao cotidiano do sujeito.

Com base no que foi salientado acerca da importância do cotidiano e da cultura para a compreensão das mediações e da relação dos sujeitos com os meios de comunicação, abordaremos ao longo dos próximos tópicos como atuam, neste processo de mediação os sujeitos que fazem parte da experiência da radioescola e as relações de poder que perpassam suas intervenções.

5.5 Os agentes mediadores nas escolas pesquisadas

5.5.1 A mediação dos professores

Regra geral, são bastante diversos os processos que originam experiências de radioescola. Elas podem ter origem na própria comunidade escolar que apresenta algum projeto de radioescola e busca o financiamento para a sua instalação e/ou se organiza para reivindicar a sua implantação. Ela pode ser proveniente da iniciativa de instituições vinculadas ao movimento popular e/ou a defesa de direitos, como é o caso de muitas ONGs, pode se estruturar, ainda, por iniciativa de algum tipo de política pública, entre outras.

É importante, pois, ao discutirmos a questão dos processos de mediação, retomarmos a questão do processo inicial de organização e de desenvolvimento das atividades formativas das rádios de escolas que possuem este equipamento por conta do Programa Federal Mais Educação¹¹⁷. Como abordado no capítulo 3, nesse projeto, está prevista a figura do monitor, que é considerado como o responsável por realizar as oficinas e orientar as atividades. A condição para ser monitor, nesse caso, é apenas ser um cidadão que tenha interesse na temática, ou seja, o rádio.

Deste modo, não necessariamente o monitor é um profissional da comunicação ou estudante universitário, mas pode ser uma pessoa da comunidade que goste do tema e/ou que domine o equipamento da rádio, um princípio que, em tese, pode ser interessante ao valorizar o conhecimento das pessoas da comunidade, um saber que costuma ser pouco reconhecido. Contudo, um aspecto problemático que envolve a situação dos monitores do projeto Mais Educação diz respeito à baixa remuneração que lhes é oferecida. O monitor recebe o equivalente a R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para desenvolver as atividades na escola. A baixa remuneração atrai poucos estudantes de graduação e menos ainda os profissionais, fazendo com que o perfil dos monitores seja de pessoas com pouca experiência, e quase sempre, sem uma qualificação maior, que, em alguma medida, ainda estão também aprendendo. Trata-se de um grupo que assume um perfil muito diverso, pois não deixa de contar com os próprios estudantes universitários e técnicos em rádio, mas reúne também estudantes secundaristas, membros da comunidade, pais de aluno etc.

Uma questão importante de ser salientada diz respeito à formação destes profissionais, tendo em vista que o Mais Educação não inclui formações específicas para monitores e professores, ou seja, o monitor tem que chegar à escola não só dominando as técnicas radiofônicas, mas também entendendo a rotina da escola e compreendendo a proposta de inserir um meio de comunicação, neste caso específico o rádio, nas atividades escolares. A ausência de formação para os monitores do projeto Mais Educação, é, sem dúvida, uma deficiência grave que, em alguma medida, se alinha ao pensamento tecnicista que tende a sobrevalorizar o aspecto tecnológico como estratégia de mudanças. O que esta perspectiva tende a negligenciar são as questões mais delicadas e decisivas, sobre: como exigir que eles compreendam a proposta da comunicação educativa se não tiveram a chance de discutir e se aprofundar nesse assunto? Como tivemos a oportunidade de acompanhar em outras experiências que tivemos a oportunidade de acompanhar nessa, muitos deles chegam à escola

¹¹⁷ Informações sobre o Programa Mais Educação foram especificadas no primeiro capítulo deste trabalho.

sem compreender o contexto escolar e/ou da comunidade em que a experiência está inserida e tampouco tematizaram a importância, os limites e as potencialidades da presença dos meios de comunicação na escola.

Nas duas escolas pesquisadas nessa dissertação, contudo, não existia a figura do monitor. À frente das atividades da rádio estavam dois professores, um em cada escola, os quais já tinham uma trajetória de atividades com rádio. Por isso mesmo, foram indicados para orientar as atividades da radioescola.

Na *escola de vidro*, a professora responsável já tinha participado de atividades conduzidas, em 2010, pela ONG Catavento Comunicação e Educação. Por meio da Instituição, foram desenvolvidas atividades de formação em rádio com a carga horária de 80h. Participaram professores e estudantes em turmas distintas e, dentre eles, apenas uma, a professora do laboratório de informática, continuou desenvolvendo atividades na radioescola. Nas oficinas ministradas por essa ONG, os conteúdos programáticos normalmente incluíam direito à comunicação, direitos da criança e do adolescente, análise crítica da mídia, técnicas radiofônicas, gestão da radioescola.

Com o passar dos anos, as turmas de estudantes foram se modificando e a professora conduziu a formação e promoveu o fortalecimento e o encaminhamento das atividades. Ao mesmo tempo em que realizava as atividades do laboratório de informática, ela organizava os estudantes para a realização dos programas de rádio. Outra professora também esteve à frente das formações, tanto como participante, quanto como mediadora, mas no momento de realização desta pesquisa encontrava-se envolvida com outra atividade: o jornal da escola. Além disso, ela cuidava da biblioteca da escola e elaborava as atividades do jornal junto aos estudantes.

A direção da *escola sem caixinha*, considerando o interesse em fortalecer a rádio e potencializar um trabalho que já existia, optou por “investir” tempo dos seus profissionais para desenvolver as atividades da rádio e manter um professor nestas atividades e não um monitor.

No caso da *escola de vidro*, como vimos, havia um trabalho iniciado por intermédio e mediação da ONG e na *escola sem caixinha*, uma atividade que estava sendo desenvolvida por um professor¹¹⁸ que dominava a técnica radiofônica e que podia ampliar as

¹¹⁸ O professor da escola sem caixinha não participou das formações realizadas pela ONG Catavento. Em agosto de 2012, a ONG iniciou uma formação para professores das escolas participantes do Mais Educação uma formação em rádio, mas o professor se recusou a participar pois, para ele, havia muito mais para ensinar do que para aprender com este tipo de curso.

atividades da rádio e divulgar o trabalho não apenas nas caixinhas de som¹¹⁹ instaladas internamente na escola, mas também na internet.

Desta forma, as duas escolas optaram por não incluir o monitor para o desenvolvimento das atividades e contar com os professores mencionados para desenvolver as atividades da rádio. Uma das queixas do coordenador do Mais Educação da *escola sem caixinha* era que os monitores não estavam preparados para o desenvolvimento das atividades e que não tinham constância, saindo das atividades com pouco tempo de atuação, prejudicando, desta forma, o andamento da turma. Verificamos nessa situação, que a gestão da escola, em alguma medida, se comprometeu com o projeto, apostando na sua realização, inclusive já buscando evitar os problemas de descontinuidade que poderiam decorrer da troca comum de monitores.

Já na *escola de vidro*, observamos que até existia a figura do monitor de rádio, mas esta figura não era reconhecida, é tanto que em nenhum momento durante a pesquisa de campo realizada ele se integrou à rotina da rádio. As atividades realizadas por ele eram outras, como, por exemplo, de cunho pedagógico e lúdico, com oficinas realizadas em sala de aula¹²⁰. Também observamos que a professora coordenadora da atividade não reconhecia o trabalho do monitor de modo a integrar a atividade ao que já era desenvolvido por ela e pelos demais integrantes do grupo. Em nenhum momento houve a participação do monitor na realização dos programas, sejam os gravados ou os ao vivo. De acordo com a professora, havia certa dificuldade de incluir as atividades do Mais Educação sugeridas pelo monitor no cotidiano da rádio, pois o programa enfrentava dificuldades com os monitores, que, desistiam e/ou eram trocados com frequência e, assim, os meninos e meninas participantes da rádio não conseguiam reconhecê-los como integrantes do grupo.

Durante as visitas às escolas para o desenvolvimento da pesquisa, identificamos que todos os processos da elaboração do programa, na *escola sem caixinha* mais do que na *escola de vidro*, são conduzidos pelo professor. Como exemplo, podemos citar a situação em que os estudantes da *escola de vidro* deveriam se reunir para elaborar o programa sobre a data comemorativa do dia do estudante, mas como a professora não os mobilizou para a reunião e não distribuiu as atividades, o programa não foi feito. Esse tipo de situação nos revela o comprometimento da autonomia dos estudantes para desenvolver as atividades da rádio.

¹¹⁹ A pesquisa vai revelar que as caixinhas de som apresentaram problemas e não foram consertadas durante toda a pesquisa.

¹²⁰ Informação obtida durante conversa com o monitor. Embora ele tenha afirmado que “às vezes” realizava gravação e veiculação de programas de rádio, durante a pesquisa de campo, não houve desenvolvimento desta atividade.

No entanto, a escola se mobilizou para um show de calouros em comemoração ao dia do estudante, e a rádio conseguiu se incluir nesta atividade¹²¹. O evento foi uma iniciativa da escola, e os estudantes se inseriram na atividade por meio das inscrições, ensaios das músicas e produção de alguns cartazes convidando os colegas para prestigiarem a atividade.

Já na *escola sem caixinha*, caso o professor responsável pela atividade não possa, por algum motivo, ministrar oficina, os estudantes *vão para casa*. Não é permitido ficar no laboratório de informática, onde funciona a rádio, sem a presença do professor. Não é dada aos estudantes a possibilidade de se reunirem, pensarem um tema e pesquisarem na internet, por exemplo. Em algumas situações, os estudantes da *escola sem caixinha* voltaram para casa porque o professor precisava finalizar a edição de um programa de rádio, considerado importante por ele, ou ainda por ele estar ocupado com gravação de DVDs com o hino da escola, por exemplo. O difícil de entender nessa situação é o fato de que, em uma experiência de radioescola, em que será desenvolvido uma atividade que é inerente à sua dinâmica, no caso, a edição de um programa e/ou a realização de uma gravação, os estudantes sejam dispensados, quando a expectativa seria a de que fossem integrados ao processo, aprendendo com ele.

Nas situações de edição do programa, por exemplo, foi possível observar que a interferência dos educandos nas atividades da rádio era completamente ignorada. Em nenhum momento durante a pesquisa, os estudantes da *escola sem caixinha* participaram da edição dos programas. O professor da *escola sem caixinha* foi firme em sua fala e repreendeu os estudantes que propuseram desenvolver atividades para além do que havia sido previsto. Como nos adverte Freire (1996), a prática docente exige rupturas na condução dos processos. É necessário que o professor, ao se afirmar, reconheça também a liberdade de seus alunos. É possível, então, questionar, diante da realidade da *escola sem caixinha* que a prática da liberdade não encontra espaço para se configurar, tendo em vista que os participantes não podem ou não tem abertura para dialogar com o professor coordenador das atividades.

Na *escola sem caixinha*, por sua vez, os estudantes apenas leem os roteiros, devendo fazê-lo de acordo com as orientações do professor. Ao término da leitura do roteiro, caso tenha sido feito em consonância com as orientações do professor, os estudantes são avaliados e ganham um “muito bom”¹²² ou “você pode melhorar”. Em uma das situações, quando a leitura feita pelo estudante não contemplava a fala de todos os fonemas da palavra o professor questionou: “você está com fome? Acho que sim, pois está engolindo os “S”. Você

¹²¹ Na *escola de vidro* a rádio está localizada na parte central do pátio e a banda foi montada em frente à rádio.

¹²² Palavras ditas pelo professor da escola sem caixinha e registradas no meu Diário de Campo.

não é o Lula, você estudou! Não engula os S”¹²³. Diante desta fala podemos resgatar o que nos diz Freire (1996) acerca dos sistemas pedagógicos. Para o autor, as avaliações acontecem com base em “discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos” (FREIRE, 1996, p. 72/73). Não se trata de questionar o lugar da avaliação. Evidentemente, o processo de produção e o produto final da radioescola precisa ser avaliado, mas é preciso que a prática da avaliação se configure como um instrumento de apreciação, de libertação e aprendizagem. Neste caso, a fala que vem “de cima para baixo” é autoritária, desrespeitosa com o aluno e carregada de preconceito, e o método é o da intimidação.

Além disso, nas situações vivenciadas em campo, observamos que o professor conduz o processo e dirige os estudantes para a leitura de um roteiro que quase nunca dialoga com a realidade na qual eles estão inseridos. Como nos adverte Freire (1996), o papel do professor ao ensinar determinado conteúdo, não deve exigir apenas esforço do aluno para que ele fixe o conteúdo, pois “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (FREIRE, 1996, p. 73).

Nas situações vivenciadas em campo, observei que o professor se dedica a orientar os alunos para que sigam instruções baseadas no que *ele* acredita ser certo e possível de ser feito, sem que esta definição seja, em algum momento, discutida. Como discutido em vários momentos desta dissertação, contudo, o papel do professor não é apenas ensinar o conteúdo “a” ou “b” ou fazer com que o educando fixe o conteúdo descrito. É preciso que o professor conheça o grupo, dialogue com ele para que uma relação de comunicação plena entre o professor e o aluno se estabeleça. Para que haja ensino e aprendizagem, de acordo com Freire (1996), é preciso que haja o “esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem” (FREIRE, 1996, p. 74). Nas escolas pesquisadas, a primazia do professor na condução dos processos é uma constante. Em algumas situações, inclusive, a postura do professor é bastante contraditória diante dos propósitos de uma radioescola. Como pode mobilizar os estudantes para participarem de uma atividade e direcionar toda a ação?

No cotidiano escolar, diferentes formas de atuação dos professores tendem a ser potencializadas e/ou constrangidas. Ainda que possamos reconhecer o espaço escolar como um potencializar de sonhos, a escola pode também ser um local onde o direito de expressão de crianças e adolescentes são reprimidos ou limitados diante de regras que deveriam

¹²³ Palavras ditas pelo professor da escola sem caixinha e registradas no meu Diário de Campo.

supostamente serem seguidas. Durante o II Seminário Latino-americano Rádio e Educação¹²⁴, evento promovido pela ONG Catavento Comunicação e Educação com apoio da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Ministério da Educação (MEC), sete países da América Latina discutiram rádio, educação e cultura escolar. Em uma das palestras foi enfatizada a questão das estruturas curriculares que, muitas vezes, aprisionam pensamentos, atitudes e situações que poderiam ser utilizadas para ampliar o aprendizado, permitindo que educandos e educadores se sentissem livres para dialogar e compreender melhor a realidade em que vivem. No entanto, esta questão é minimizada diante da obrigação de “repassar” o conteúdo do livro didático, elaborar provas e atribuir notas. De acordo com Freire (1996), o saber dos educadores e educandos significa algo importante e que deve ser “multiplicado diariamente” dentro do ambiente escolar. O autor lamenta, assim, que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.

Vejamos, mediante a consideração de outras situações, como os saberes e interesses dos estudantes costumam ser negligenciados, justamente em razão de um processo de mediação que não é favorecedor dessa acolhida.

“Tia, eu marquei um encontro hoje. Um encontro de paquera, sabe?” Enquanto Nina¹²⁵ está diante do microfone lendo o roteiro e tentando ao máximo atingir o nível de interpretação exigido pelo professor, as outras meninas participantes das oficinas de rádio da *escola sem caixinha* tentavam animadamente conversar comigo sobre o encontro que teriam logo mais. Elas, Nina e Eve, falavam baixinho para não interferir na gravação. Estávamos na sala da informática, local onde a rádioescuela funciona¹²⁶, tendo em vista que a obra de construção do estúdio ainda não havia sido concluída¹²⁷. A conversa começa a incluir detalhes do encontro, do paquera e do que ela pretende com o futuro namorado, mas a nossa conversa é interrompida pelo professor que pede silêncio. Em sua fala ele diz que está atrapalhando a gravação.

¹²⁴ O II Seminário Latino-americano Rádio e Educação foi uma realização do Programa de Extensão Comunicação e Políticas da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a ONG Catavento Comunicação e Educação. A atividade aconteceu no período de 5 a 8 de novembro de 2012, em Fortaleza-Ceará. Informações obtidas no site: www.seminarioradioeducacao.org.br, às 15h28, 07 de janeiro de 2013.

¹²⁵ Nome fictício. Optei por utilizar este nome, pois a estudante tinha um perfil muito próximo a uma grande amiga minha. Falante, simpática e considerada, por ela mesma, como a principal estrela da rádio.

¹²⁶ Estou na *escola sem caixinha*.

¹²⁷ Até o final desta pesquisa (novembro de 2012) a escola não havia concluído a reforma do estúdio de rádio. É importante salientar que a escola considera a rádio uma prioridade, mas a reforma durou mais de dez meses, tempo em que a pesquisadora permaneceu na escola.

Eu tento convencer Nina e Eve que, na hora do intervalo, a gente volta a conversar sobre o encontro “de paquera”, mas elas queriam falar, queriam a minha opinião e costumam a ceder a intervenção do professor. Apenas quando a fala do professor é mais rigorosa e diz que, caso não haja silêncio, elas não vão poder continuar na sala, é que elas se conformam e ficam caladas, mas permanecem ansiosas por uma conversa mais livre, diante da importância do assunto. Ficamos em silêncio aguardando o final da gravação para conversar sobre o encontro amoroso que elas teriam ao final da aula.

A questão que pretendo levantar com este exemplo é que uma simples situação como esta serve para refletir acerca de uma questão central para esta dissertação: os temas de interesse dos estudantes não são colocados em pauta. Talvez, o momento não fosse oportuno para gerar uma conversa, tendo em vista que era o horário da gravação, mas a temática parecia ser relevante para as crianças. Após a gravação, três delas estavam me contando de possíveis encontros, beijos e situações envolvendo romance. Pude observar também que em nenhum dos encontros da rádio este tema veio à tona e também não havia registro de assuntos semelhantes a este em nenhum dos programas produzidos pelo grupo, possivelmente em razão dos temas dos programas serem escolhidos pela direção e pelo professor responsável pela rádio.

Diante desta situação e de outros momentos vivenciados em campo e problematizados neste trabalho, podemos afirmar que os estudantes utilizam o espaço da rádio limitando-se a seguir comandos do professor e a produzir programas que, ou são elaborados para ganhar prêmios ou para servir como base de consulta, ou seja, um acervo a ser acessado em pesquisas de internautas, tendo em vista que o programa é disponibilizado no blog da rádio e no *youtube*¹²⁸.

Como citado anteriormente, os programas de rádio da *escola sem caixinha* são postados em um *blog*. Durante a pesquisa o professor enfatizou a importância do blog e comentou sobre o número de acesso ser considerável, principalmente quando o tema do

¹²⁸ Na escola sem caixinha, os programas de rádio são disponibilizados em um blog na internet. O professor buscou esta alternativa, pois as caixinhas de som do colégio quebraram e não havia onde veicular o programa. O professor acredita que, na internet, os programas ganham outra dimensão e podem ser acessados por qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo. No início da pesquisa, busquei compreender junto aos professores e estudantes como se configurava a veiculação dos programas na escola, se seria no intervalo, antes do início das aulas ou no final, mas fui informada pelo coordenador do Mais Educação da “escola sem caixinha” que as crianças ouviam o programa na sala de aula e nas caixinhas de som instaladas na escola. De acordo com o coordenador, dependendo do tema, os professores utilizavam o programa como conteúdo didático, para estimular a pesquisa ou introduzir uma temática específica, no entanto, no decorrer da pesquisa identifiquei que os equipamentos de veiculação da escola, ou seja, as caixinhas de som estavam com problemas e os alunos não estavam mais tendo acesso à programação no horário do intervalo, apenas em ocasiões específicas quando os temas dos programas tinham relação com algum assunto que a escola estivesse se propondo a discutir.

programa estava relacionado com alguma temática que estava sendo discutida na sociedade, como foi o caso do centenário do Luiz Gonzaga e do escritor Jorge Amado. Com base nas informações do professor, fiz uma pesquisa e identifiquei que os programas postados no *blog* têm uma visitação considerável, no entanto, os próprios alunos que participam das atividades não acessam com frequência o *blog* da rádio, seja por não terem acesso à internet em casa ou porque a iniciativa de visita ao blog não se configura como uma prática durante as oficinas ou mesmo em razão do desinteresse¹²⁹.

Como temos buscado salientar ao longo desta dissertação, uma radioescola que se propõe a ser educativa deveria instigar diálogo e a discussão com os estudantes desde o processo de produção, a escolha dos temas, a pesquisa, a escrita do roteiro até a gravação do material. No entanto, nas radioescolas investigadas é possível afirmar que as atividades são desenvolvidas visando sobretudo um ganho pedagógico, como, por exemplo, a leitura e dicção das palavras ou ainda reconhecimento público e premiações. Assim, embora a rádio devesse funcionar como uma intervenção dos estudantes diante de questões consideradas relevantes por eles, não é o que acontece. Diante desta realidade, podemos afirmar que o mais importante para a direção e para o professor envolvido nessa atividade é a visibilidade que a escola e o projeto ganham com esta veiculação.

Podemos afirmar, com base na pesquisa realizada em campo, que a participação dos estudantes no processo de produção do programa, na escolha dos temas, na produção e a discussão do material elaborado pelos estudantes não são valorizados nas duas experiências analisadas, em especial na *escola sem caixa*. Ao se sobrevalorizar, com base em uma lógica conteudista, o ensino de coisas e a transmissão conteúdos, negligencia-se, o que Kaplún (1998), considera como valor mais importante dessas experiências, a possibilidade que elas oferecem para que o sujeito aprenda durante o processo de produção. “Que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidade de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica)” (KAPLÚN, 1998, p. 51).

Considerando, pois, a mediação dos professores tanto no processo ensino-aprendizagem, quanto nos processos de participação, podemos destacar que as atitudes dos professores responsáveis pelas atividades da rádio relacionam-se com o cotidiano da escola

¹²⁹ Foi possível perceber que os estudantes não tinham prática de acessar a internet na escola, pois eles comentaram sobre isso. Em apenas uma oficina o professor pediu para que eles acessassem o blog e ouvissem o programa.

como um todo. Para os professores a rádio é um espaço que reflete o contexto da escola e, como este contexto está permeado de regras e limitações, esta realidade acaba sendo transposta para a rádio. Também é possível perceber que os educadores agem como estão “acostumados” e diante daquilo que tiveram acesso durante a sua formação ou a sua vida escolar. As atitudes dos professores ganham destaque diante da fala de Olivier (2008), na qual a mediação é compreendida como o processo que intervém o mediador, no caso da radioescola, o professor responsável pelas atividades.

Compreendendo que a rádio está inserida no contexto da escola e que isso pressupõe uma relação com vivências estabelecidas historicamente, abordaremos, no próximo tópico como estas questões relacionadas às questões do poder nos ajudam a compreender a realidade das radioescolas pesquisadas.

5.6 As instâncias e relações de poder na radioescola

Iniciaremos esse tópico que abordará as instâncias e relações de poder na escola e sua relação com a radioescola relatando um episódio que ocorreu durante a minha primeira visita à *escola sem caixinha*. Neste momento reforço que, para compreender a radioescola, é preciso perceber, percorrer, compreender os espaços da escola, as manifestações, as imposições, os silêncios e, sobretudo, a fala. Foi ali, durante a fala de acolhida, que eu comecei a tentar compreender o processo como um todo.

Na quadra lotada de estudantes, durante a acolhida a diretora diz: “Ei, mocinha, o que você está fazendo aí? Já para o seu canto.”¹³⁰ Talvez a escrita não consiga contemplar a entonação da fala da diretora carregada autoritarismo. Na quadra estavam todas as crianças sentadas nas arquibancadas da escola aguardando, em silêncio, o momento da acolhida que consistia na reza – feita em formato de jogral – do Pai Nosso e da Ave Maria. Durante as anotações feitas no meu diário de campo ponderei: e os que não são católicos? Questiono porque nenhum dos estudantes podia ficar calado ou “burlar” a reza. Todos deveriam “participar”. Os que falavam baixo ou permaneciam calados durante a reza eram chamados a atenção. “E não estão rezando por quê? Vamos começar de novo. Todos juntos”¹³¹.

A reza acabou, o sinal tocou e todos saem em fila. Série por série os estudantes vão deixando a quadra da escola e se dirigindo para a sala. Eu estava na escola para acompanhar as oficinas de rádio e, durante as primeiras visitas, percebi que havia uma tensão

¹³⁰ Fala da diretora da “escola sem caixinha” registrada no meu diário de campo.

¹³¹ Fala da diretora da “escola sem caixinha” registrada no meu diário de campo.

em torno de como a direção conduzia as atividades não só da rádio, mas de toda a escola. Segui os estudantes e cheguei à sala da rádio. Silêncio. Fala do professor. Escuta dos estudantes. Esta foi a sequência que me acompanhou durante a observação do grupo da rádio da *escola sem caixinha*.

Na *escola sem caixinha*, percebemos que a ausência da fala dos estudantes é uma marca muito forte dessa experiência. Não só o roteiro, como mencionamos anteriormente, é feito pelo professor como, de acordo com o professor, para estar envolvido com a radioescola, é preciso *ser bom*. “Como um maestro, *eu escolho os melhores*”¹³², é o que diz o professor responsável pelas atividades. Permanece na rádio quem tem facilidade de leitura, quem sabe ler bem diante do microfone. E a discussão de temáticas? A construção coletiva? O envolvimento com as questões relativas à educação dialógica, propositiva?

Em uma das oficinas o professor pergunta aos estudantes: sabe ler? Vamos fazer um teste? A proposta de teste acontece, na verdade, em forma de dinâmica. Duplas se formam para apresentar um pequeno texto trazido pelo professor. “Quem quer *participar*?” Pergunta o professor, mas *lembra* imediatamente a seguir que *todos* devem vir aqui pra frente e ler o texto. De maneira interpretativa, hein? Lembrem-se disso”¹³³.

Os estudantes nem imaginam, mas estão sendo avaliados. A proposta do professor é identificar, através da leitura do texto, quem domina a leitura, quem tem capacidade de compor a equipe da rádio. Todos seguem com a leitura e o professor identifica quem tem “capacidade” para continuar. Os estudantes saem para o intervalo e o professor decide, junto com o coordenador do programa Mais Educação, quem deve permanecer no grupo da radioescola. Os dois profissionais conversam e decidem que os melhor avaliados devem formar um grupo no 1º horário da aula e os demais devem ficar no 2º turno, como aprendizes. Neste momento vale questionar: o aprendizado não deveria ser coletivo, entre pares, com ajuda entre os estudantes?

Ao observar a postura do professor, somos levados a crer que teremos um “grupo dos fortes” e um “grupo dos fracos”, um modelo bastante disseminado entre escolas públicas e privadas, algumas das quais contam até mesmo com salas especiais para os supostos melhores alunos. No retorno do intervalo, os estudantes são simplesmente informados dos horários e da divisão do grupo, assim, sem questões, sem explicações, sem qualquer participação. Na próxima semana estarão divididos e devem permanecer assim: “fortes” e

¹³² Informação obtida por meio de observação participante durante visita à escola no dia 17 de maio de 2012. O registro foi feito no Diário de Campo da pesquisadora.

¹³³ Fala do professor da escola sem caixinha. Informações registradas no meu diário de campo.

“fracos” no quesito da leitura¹³⁴. Em uma situação como esta identificamos que a escola passa a ser simplesmente um “aparato para transformar, para fazer operações, para produzir efeitos”. (QUERRIEN, *apud* ENGUITA, 1989, p. 143)

Nesse contexto, é importante questionar a leitura como a porta de entrada para as crianças que participam da radioescola. Afinal, as radioescolas não deveriam ser um espaço no qual as crianças poderiam dialogar sobre outros assuntos, discuti-los criticamente e ainda poder realizar atividades para além das que são propostas pela sala de aula? Para Martin-Barbero (2000) as escolas se transformaram em um espaço no qual a leitura deixa de ser um meio de estímulo à criatividade e de prazer e passa a ser um espaço no qual leitura está associada a uma tarefa obrigatória e chata. Eu acrescentaria, ainda de acordo com o autor, que é uma experiência que pode ser considerada “castradora”, pois, neste caso, os professores tendem a inibir a criatividade na medida em que não permitem que os estudantes elaborem os roteiros ou digam qual assunto gostariam de abordar na programação radiofônica ou até mesmo exerçam com maior liberdade a sua interpretação na leitura dos textos, com suas próprias entonações e ênfases. De acordo com Martin-Barbero (2000), situações como esta reverberam a inércia e os hábitos do ensino que acabam sendo legitimados pelo modelo imperante de comunicação escolar.

Para considerarmos o exercício de afirmação do poder nessa situação, retomamos aqui, algumas proposições de Bourdieu (2011). De acordo com o autor, o poder simbólico “não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force”, mas ele se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos” (BOURDIEU, 2011, p. 15). De acordo com o autor o que faz o poder das palavras, a manutenção da ordem através do que é dito é a “crença na legitimidade das palavras daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. (BOURDIEU, 2011, p. 15). Ou seja, quando a diretora da escola submete as crianças a uma fala dura, com teor punitivo, sua fala é reconhecida pela legitimidade que ela tem como diretora da escola. Assim, pela legitimidade da sua condição como agente de fala, ela alcança por meio do poder simbólico, aquilo que a força física ou econômica é capaz de obter apenas por imposição.

¹³⁴ Ao longo da pesquisa pude perceber que só permaneceram na rádio os considerados fortes. Os demais frequentaram apenas duas semanas de curso e, depois, não compareceram mais. Diante da observação, perguntei ao professor pelos estudantes que não estavam indo às oficinas e fui informada de que, percebendo a dificuldade, eles desistiram “algumas pessoas pensam que aqui é brincadeira, mas é coisa séria e só fica quem é bom. Todo mundo acha que pode, mas nem todos podem”.

De acordo com o autor é possível afirmar, ainda, que o poder simbólico, ou seja, o poder subordinado pode ser definido como algo transformado, irreconhecível “transfigurado e legitimado, das outras formas de poder” (BOURDIEU, 2011, p. 15). Na realidade da escola existe um processo histórico que institui algumas regras e orientações que devem ser seguidas. O simples fato de ser a “diretora” da escola, mesmo que haja uma postura mais branda por parte desta profissional, o cargo carrega o peso simbólico da força e da autoridade, que faz com que os estudantes se sintam intimidados. Durante a pesquisa, foi possível observar que os estudantes se portavam de maneiras diferenciadas¹³⁵ quando estavam sozinhos ou diante da autoridade do professor e mais ainda da direção da escola. É possível dizer que esta realidade se configurava mais na *escola sem caixinha* do que na *escola de vidro*.

Percorrer os corredores da escola foi, também, para mim uma oportunidade de perceber, dentre outras questões que, na maioria das vezes, as pessoas que vivenciam aquela rotina não estão satisfeitas com o que vivem, seja o professor que está trabalhando mesmo estando doente, sejam os estudantes que, na verdade, queriam estar brincando ou até mesmo os funcionários que fazem a limpeza incansável dos corredores, dos banheiros e do refeitório.

Evidentemente, esse sentimento também pode se fazer presente em outros ambientes, no trabalho, na família ou na Igreja. No entanto, a escola é o local onde passamos boa parte da nossa vida, em um período de formação e ao longo de muitos anos. Por algumas vezes, durante a pesquisa, circulei pelas dependências sem ser percebida e, por vezes, me senti invisível. Alguns olhavam com curiosidade outros nem sequer percebiam a minha presença. Com o tempo fui sendo reconhecida, mesmo que a maioria não entendesse o porquê de eu estar ali. Em alguns momentos, eu me sentia como uma estudante da escola e ficava temerosa da reação da diretora. Mesmo que eu tivesse autorização para circular pelo espaço escolar não via como uma boa opção circular pelo espaço “dela”, tendo em vista que a diretora da *escola sem caixinha*, por exemplo, não era tão receptiva e, no início da pesquisa, como relatado nos primeiros capítulos deste trabalho, tenha se mostrado pouco disposta a colaborar com o meu trabalho.

Com o tempo, as estudantes da rádio, principalmente Nina e Eve, foram se afeiçoando por mim e eu passei a ganhar abraços e carinhos em todas as idas à escola. “Ow

¹³⁵ Um exemplo de comportamento diferenciado seria o andar e o falar. Quando estavam próximos à sala da diretora os estudantes andavam devagar e falava baixo. Quando a diretora ia à sala da rádio fazer algum comunicado, os estudantes também tentavam posicionar-se eretos na cadeira e não conversavam entre si.

tia, não vai embora não”¹³⁶ Por vezes me perguntei o porquê de tanto carisma, já que a minha participação naquele grupo era por pouco tempo. Com o tempo percebi que a rotina da escola talvez não incluísse atenção, conversa e pautas para além de conteúdos, de provas e de sistemas de imposição de atividades. Eu era a “tia legal” que conversava sobre os paqueras, sobre a festinha em comemoração ao dia dos professores¹³⁷, que escutava o programa com eles e ainda comentava os programas postados no *blog*.

Discorrer, como mencionamos nesse capítulo, os momentos de acolhida comandados pela diretora fez com que eu percebesse que muitas atividades desenvolvidas na rádio estavam relacionadas com a realidade da escola como um todo e foi aí que senti a necessidade de tratar na pesquisa da discussão sobre o poder.

A riqueza do campo no que se refere às instâncias de poder foi se evidenciando em inúmeros momentos, reveladores do caráter persuasivo das práticas autoritárias. Foi possível perceber que as instâncias de poder na radioescola estão ligadas a aspectos que já fazem parte da “Instituição” escola. São regras feitas por profissionais que conduzem o processo educacional com base em uma perspectiva histórica que acaba sendo transposta para a realidade da rádio.

As atividades das rádios investigadas, nesta dissertação, são consideradas pelo núcleo gestor e pelos professores envolvidos, como sendo centrais e estruturantes, mas não por seu potencial participativo, e sim pela visibilidade que conferem às atividades que acontecem na escola¹³⁸. Como seria se os estudantes, por exemplo, optassem por fazer um programa de rádio questionando a proibição de entrar na escola usando determinadas vestimentas? Ou ainda acerca da orientação de utilização dos equipamentos do laboratório de informática apenas com a presença de um professor?

Como vimos, esse tipo de discussão não é feita pelos estudantes. Nenhum destes temas foi trabalhado nas oficinas e nenhum programa foi produzido com base nestas temáticas. Certamente, essas pautas teriam um potencial questionador das relações de poder instituídas na escola e, possivelmente por isso mesmo tendem a ser evitadas. O espaço da radioescola, neste caso, favorece que os estudantes apenas se limitem a aceitar o que é

¹³⁶ Fala da estudante Nina que sempre se mostrou amorosa e falante. Ela dizia que eu lembrava a madrinha dela. Tínhamos a mesma altura, o mesmo cabelo e estudávamos na UFC.

¹³⁷ Eles tentaram fazer uma festinha surpresa para a professora de português, mas foram descobertos e ficaram frustrados com isso. Acabaram agendando a festa junto com a professora que também colaborou trazendo bolo e refrigerante.

¹³⁸ As duas escolas pesquisadas foram entrevistados por jornais impressos, programas de TV e rádio, tanto de Fortaleza quanto de circulação nacional.

colocado pelo professor e em poucas situações vão de encontro a isso, como por exemplo, quando a estudante, mesmo sabendo da proibição masca chiclete durante a oficina.

Embora a escola se proponha a se constituir como espaço de ensino-aprendizagem, existe, no sistema escolar, uma tendência à mera reprodução de práticas de ensino já estabelecidas que tendem a limitar a participação dos alunos e a minimizar a importância de se estabelecer novos conceitos e práticas. Assim, embora a gestão escolar visualize a experiência da rádio como algo inovador, capaz de trazer benefícios para o aprendizado das crianças, ela não consegue perceber o quão castradora a experiência pode se tornar, quando as atividades são realizadas com base em direcionamentos verticalizados, sem levar em consideração o que pensam as próprias crianças e/ou adolescentes. Uma questão que me angustiou durante toda a pesquisa diz respeito ao fato de que o público mais amplo só tem acesso ao resultado final dessas experiências, ou seja, ao programa editado e postado no blog. Como o processo de produção dos programas não é acessível ao público, este tende a ter uma visão idealizada do processo.

Uma pessoa que visita a escola apenas no momento da apresentação de um programa, por exemplo, tenderá a identificá-la como uma experiência democrática, na qual os estudantes têm a oportunidade de participar. Essa mesma pessoa, contudo, provavelmente não manteria essa avaliação, caso presenciasse a situação como a que vou abordar a seguir e que é reveladora da prevalência de relações de poder autoritárias que reverberam em algumas atividades da radioescola já tematizadas neste capítulo e que permanecem invisíveis para o público mais amplo.

Em uma das visitas a uma das escolas pesquisadas pude observar crianças sentadas em cadeiras no meio do pátio. Elas estavam fazendo uma atividade, copiando nos cadernos muito “a contra gosto”. Permaneci por um espaço de tempo no pátio, sentada em um banco aguardando a veiculação do programa e a movimentação do recreio. Passei a observar o que as crianças estavam fazendo ali, embora deveriam estar na sala de aula com os demais. Com o tempo, percebi que elas estavam cumprindo uma punição por terem ido contra as regras da sala de aula.

A punição consistia em permanecerem dispostos no meio do pátio fazendo uma determinada atividade. A supervisora escolar acompanhava a atividade e enfatizava que ali era o melhor local para permanecerem, pois todos teriam a oportunidade de ver o que acontece com quem viola as regras. Percebi que as crianças estavam ali expostas para “servirem de exemplo” aos demais. Permaneceram lá até quando começou o intervalo, dando tempo para que todos os visualizassem. A situação citada tem muito em comum com o que

nos relata Foucault acerca das prisões. De acordo com o autor, nas prisões “o poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais íntimos detalhes” (FOUCAULT, 2012, p. 134 e 135). No caso da escola este “poder” é legitimado por sua inscrição no processo educacional, pautado por regras, no qual se afirma “estou fazendo o que é melhor para você”. Por vezes, durante a pesquisa recordei alguns dizeres que ouvi na minha infância. De acordo com os mais velhos algumas manifestações de autoridade dos adultos para com as crianças servem de *corretivo* a serem supostamente lembrados com gratidão na idade adulta.

De acordo com Foucault, as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que podemos imaginar e, para o autor, “não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse” (FOUCAULT, 2012, p. 140). Nesse sentido, é importante questionar como acontece esta relação dentro da escola.

Podemos afirmar que o poder é exercido em escalas. Primeiro vem as orientações das secretarias de Educação, depois da direção da escola e, em seguida, dos professores. Só depois de todo esse processo verticalizado é que as orientações ou, em muitos casos, as determinações chegam aos alunos. Lembro que em uma das vezes que estava visitando a *escola sem caixinha* para definir as escolas que fariam parte da pesquisa eu ouvi de uma professora que a diretora de uma determinada escola não era fácil e que ela conseguia impor as suas próprias regras dentro do seu espaço de comando¹³⁹. O poder era sobreposto não apenas pelo cargo que ocupava, mas pela voz, pelas atitudes e também pela maneira de percorrer os corredores do colégio.

Essa relação de poder hierarquizada acaba se reproduzindo nas atividades da rádio. Na rotina da radioescola, pudemos perceber que alguns estudantes, em especial aqueles que são sempre chamados para fazer as locuções mais importantes, se sentem “poderosos” diante dos outros. Alguns deles até afirmaram algumas vezes “eu sou a mais importante da radioescola”¹⁴⁰. Identificamos algumas situações da rádio na qual os estudantes aguardam o

¹³⁹ Por conta desta escuta e de outras questões que aconteceram em campo e que estão explicitadas nos primeiros capítulos deste trabalho, escolhi a escola sem caixinha para fazer parte da pesquisa e, em campo, na observação, percebi o poder que era exercido por esta diretora não só com os estudantes, mas também com todos os funcionários.

¹⁴⁰ Esta frase foi dita por Nina, uma das estudantes da escola sem caixinha. Ela é a participante mais envolvida com a rádio, mais animada e mais falante. Disse algumas vezes que era “a principal da rádio” e que, por conta da sua boa leitura, era sempre escolhida. Nina revidou quando um novato chegou às oficinas de rádio e conseguiu sair pela escola fazendo entrevistas e utilizando o gravador. Ela acreditava que o estudante não deveria ter este privilégio, pois ela era mais antiga e reconhecida pelo grupo como a melhor.

comando do professor, a decisão de quem será o personagem principal e ainda o elogio quando conseguem atingir o que o professor considera correto. É um compasso de espera, de modo que, com todas as limitações da participação, demonstram satisfação em fazer parte do seletivo grupo da rádio e, apenas, em raras oportunidades presenciamos o questionamento de alguma proposta, a ponderação sobre a forma de desenvolver uma atividade ou mesmo uma tentativa de tentar fazer diferente. Nas poucas ocasiões em que isso ocorreu, a imposição foi a resposta.

Em uma das oficinas de rádio na *escola de vidro*, as estudantes Rafaela e Adriana estavam apresentando “ao vivo” o programa de rádio que tinham elaborado. No momento da finalização do programa elas resolveram “inovar” e fizeram a assinatura de um jeito que não havia sido o ensinado pela professora. Neste momento ouviram: “não é o que vocês querem fazer, mas sim *o que é certo*”. Esta situação aconteceu durante uma das visitas à *escola de vidro* e diz respeito ao que os estudantes devem seguir, as regras que são ditas como verdadeiras, certas e que devem ser simplesmente acatadas.

Essa situação nos reporta a questão do saber instituído, da situação na qual a professora supostamente sabe mais e pode corrigir o estudante e direcioná-lo a fazer o que é considerado como certo, visto como único caminho a ser seguido, uma espécie de verdade. De acordo com Foucault, “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. O autor salienta que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2012, p. 51 e 52). Com base nesta percepção do que seria verdade e, dependendo do tipo de discurso, são pensados os mecanismos e as instâncias que permitem “distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2012, p. 51 e 52). Na *escola de vidro*, a formulação do que seria verdadeiro ou falso é compreendido como de competência exclusiva do discurso do professor. Na situação relatada os estudantes gostariam de propor algo, de fazer uma assinatura diferente, criativa, mas o proposto não condizia com o que a professora tinha ensinado e com o que estava previsto nos manuais da rádio elaborado pelas professoras.

Como assinala Foucault (2012), o poder pode ser considerado essencialmente repressivo. “O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe” (FOUCAULT, 2012, p. 274). Com base na pesquisa realizada em campo, pudemos observar claramente esse processo de repressão dentro da rotina escolar, sobre os corpos, a fala e as atitudes de crianças e adolescentes que tentam figurar pelo espaço escolar e ter gestos e

opiniões que vão de encontro ao que sugerem o código de ética da escola, as regras instituídas ao longo da sua história ou as orientações do núcleo gestor.

Como assinalado em vários momentos dessa dissertação, em especial, no momento da acolhida, observamos muitas situações nas quais as crianças deveriam permanecer quietas, sentadas, eretas e caladas. Em alguns momentos as crianças estavam todas sentadas nas arquibancadas da quadra da *escola sem caixinha* ouvindo as orientações da direção que, geralmente, estavam relacionadas às regras de conduta, orientações acerca das vestimentas e limpeza das roupas, calçados e do corpo. Nestas ocasiões, aconteciam muitos “puxões de orelhas” coletivos, de situações nas quais os estudantes supostamente teriam ido além do que era permitido pelas regras da escola. Até mesmo no momento da reza, como vimos, era preciso ficar quieto, calado, aguardando o momento de rezar e ser “liberado” para a aula. No momento de seguir para a sala, os estudantes da *escola sem caixinha*, mesmo sendo crianças do ensino fundamental I, não podiam andar mais rápido ou fora da fila que se formava. Caso isso acontecesse, era preciso retornar para o ponto de origem e começar novamente, isso, claro, para dar o exemplo para os demais coleguinhas que, vendo a situação *vergonhosa* da criança “infratora”, não ousariam cometer o mesmo equívoco.

Diante deste quadro, podemos imaginar como funcionaria a radioescola, inserida em um contexto como esse, caso os estudantes tivessem autonomia para desenvolver as atividades, caso pudessem administrar as músicas, os horários, os temas, decidir a pauta e os entrevistados. Em uma das conversas que tive com a professora responsável pela *escola de vidro* ela afirmou que não se sentia “confortável” em deixar os estudantes sozinhos na rádio. Era muita responsabilidade e ela sentia a necessidade de “vigiar” o que estava sendo feito e ainda monitorar os assuntos, as músicas e os roteiros. De acordo com a professora responsável pelas atividades da *escola de vidro*, além da questão da moral dos temas, havia a situação dos equipamentos “enquanto uns são responsáveis e cuidam direitinho, os outros não têm noção do que estão fazendo”, salienta.

No que se refere à moral e a disciplina, podemos citar a situação em que os estudantes podem enviar recadinhos do coração para os colegas da escola, mas, por determinação da direção, nenhum recadinho pode ser anônimo. Todos têm que ser nomeados, pois, dependendo do conteúdo, a direção da escola tem a quem procurar para resolver a situação. Em outras palavras, é preciso que sejam encontrados os “culpados” para que sejam punidos. Neste aspecto, o “erro” da escola não seria a exigência da identificação, mas o fato de não discutir o assunto com os alunos. A necessidade da identificação também pode ser

reconhecida como uma questão ética, discussão importante a ser considerada no contexto escolar.

Na escola, observamos, ainda, o processo que Foucault (2012) denomina de “guerra silenciosa” uma guerra que se perpetua ao longo dos anos através das relações de força existente nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e no corpo dos indivíduos. Mesmo diante dos inúmeros gritos, risadas e conversas na hora do recreio, os estudantes seguem a linha de cumprimento das atividades. Existe uma desigualdade no domínio da linguagem, do vestuário, do corpo e da postura. Uma das professoras diz que o limite para o *short* que as estudantes podem usar é o que ela usa. “O mais curto que pode ter aqui é o meu short”, afirma a professora. Tal como afirma Foucault se “foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares.” (FOUCAULT, 2012, p. 238).

O que nos inquieta nessa rotina escolar é o silêncio de muitos estudantes no que se refere a contestar algumas regras ou situações que são impostas pela direção. Principalmente os estudantes que fazem parte da rádio. Há uma naturalização das regras que os estudantes têm que seguir, até para continuar sendo do grupo da rádio. Acredito que o silêncio dos estudantes é sustentado pela repressão. Com base na leitura de Foucault, a repressão se dá no interior da pseudo-paz, “uma relação perpétua de força” (FOUCAULT, 2012, p. 276), ou seja, é uma relação sem fim que se estabelece na rotina escolar, assim como em outros ambientes, e que, para um observador menos atento, poderia dizer que existe uma paz e harmonia na rotina da rádio, quando na realidade existe uma pseudo-paz.

De acordo com o autor, o poder não deve ter somente a função de reprimir, pois, caso agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, poderia ser considerado muito frágil. Para o autor, o poder é considerado forte, pois “se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo – como se começa a conhecer – e também no nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2012, p. 238). De algum modo, ao reconhecer e calar diante do poder exercido pela direção da escola e dos professores, temos aqui a constituição de um saber, que passa a ser reconhecido também pelos estudantes, de que supostamente a conduta afirmada pelos professores seria mesmo a correta, já que eles apenas desejam “o melhor” para os estudantes.

5.7 O espaço físico da escola: a arquitetura, as portas com grades, o laboratório fechado

5.7.1 Vocês vão ficar aqui? Vou trancar vocês

As salas têm grades nas portas, o portão de entrada é vigiado durante todo o dia. O laboratório de informática não pode ficar sequer um instante, longe do molho de chaves da professora. Estamos falando do ambiente escolar que se adaptou à violência das grandes cidades, mas além de se proteger dos perigos externos, como, por exemplo, ladrões e assaltantes também se protege dos “perigos”, na opinião de alguns professores, dos que frequentam diariamente suas dependências: os estudantes.

É possível relacionar a situação física das escolas com a definição do “*panopticon*” também conhecida como “ovo de Colombo”. De acordo com Foucault (2012), a palavra “*panopticon*” designa um princípio de conjunto e possui um “ponto central que deve ser o local de exercício do poder e, ao mesmo tempo, o lugar de registro do saber”. (FOUCAULT, 2012, p. 320). É um espaço arquitetônico destinado a resolver um problema específico, como o da prisão, o da escola ou o dos hospitais. Na verdade, de acordo com Foucault, o *panopticon* tornou-se “uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância” (FOUCAULT, 2012, p. 329). O *panopticon* tem, mais ou menos, a forma do “castelo”, ou seja, uma torre cercada por muralhas que são utilizadas para criar uma atmosfera de observação legitimada.

A estrutura física do *panopticon* permite que, cada um, de acordo com seu lugar, seja vigiado por todos ou por alguns outros “trata-se de um aparelho de desconfiança total e circulante, pois não existe ponto absoluto. A perfeição da vigilância é uma soma de malevolências” (FOUCAULT, 2012, p. 334). No que se refere à estrutura física do *panopticon* existe algo importante a ser enfatizado, de acordo com Foucault. Para o autor Bentham, criador do *panopticon*, acreditou “que seu sistema ótico era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder”, no entanto, embora o *panopticon* tenha sido amplamente utilizado depois do final do século XVIII, “os procedimentos de poder colocados em prática nas sociedades modernas são bem mais numerosos, diversos e ricos”. De acordo com Foucault, Bentham acreditava, em muitos momentos, “ter resolvido os problemas de disciplina que existem quando um grande número de pessoas está nas mãos de um pequeno número” (FOUCAULT, 2012, p.325).

Dentro do *panopticon*, assim como da escola, da igreja e de outros espaços, como os quartéis, por exemplo, todos os movimentos, deslocamentos e caminhadas exigem

disciplina, até porque estes são espaços que têm vigias, cada um a sua maneira. A escola tem os supervisores, coordenadores, merendeiras e professores que figuram também como vigias. Na Igreja existem o cura, o vigário e a figura superior: Deus. Quem nunca ouviu os pais falarem: “Deus tá vendo” quando fazíamos algo considerado errado? Por vezes eu e muitas outras crianças ouvimos que crianças malcriadas iam para o inferno e que todas as nossas ações estavam sendo monitoradas por Deus que era onipresente e onipotente.

A criação do *panopticon* teve, para Bentham, desde o início uma estratégia: confiar o espaço em um poder único que seria o poder central. Mas, Foucault questiona: “quem ele coloca na torre? Será o olho de Deus? Mas Deus está pouco presente em seu texto; a religião só tem um papel de utilidade. Então, quem? Afinal de contas, é preciso dizer que o próprio Bentham não vê bem a quem confiar o poder” (FOUCAULT, 2012, p. 334).

De acordo com Foucault, portanto, não é possível isentar o *panopticon* de tais preocupações, quando se constata que “existe esta vigilância do inspetor principal sobre o pessoal responsável pelo enquadramento e, pelas janelas da torre”. A vigilância recai sobre todos, “sucessão ininterrupta de olhares que lembra o “cada camarada torna-se um vigia”, a ponto de se ter realmente a impressão um pouco vertiginosa de se estar na presença de uma invenção que não seria dominada nem pelo próprio criador”. (FOUCAULT, 2012, p. 334).

De acordo com Enguita (1989), “as relações sociais da educação – as relações entre os administradores e os professores, os professores e os estudantes e dos estudantes entre si e com o seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho” (ENGUITA, 1989, p. 152). Esta divisão se configura em vários níveis da nossa vida de estudantes. Neste caso específico, há a proibição da utilização da sala de informática e o controle de suas chaves, por exemplo. Mesmo que a escola seja equipada com sala de informática, com acesso à internet e computadores que poderiam e deveriam ser utilizados para pesquisas escolares e ainda, porque não, como espaços de lazer e acesso às redes sociais, o que vimos durante todo o período desta pesquisa, foi que esse tipo de uso do espaço não aconteceu. Só era permitido permanecer no laboratório com a autorização do professor e na presença dele, realizando atividades por ele determinadas. Acerca desta determinação, acredito ser um complicador. Seria interessante que o estudante tivesse liberdade para pesquisar assuntos do seu interesse e, talvez, com base nesta pesquisa sugerir temas para a rádio. Ao invés de proibir deveria haver uma problematização e uma discussão em torno de sites e links interessantes para a faixa etária dos estudantes ou ainda da possibilidade de utilizar as redes sociais para produção de conteúdo com um olhar crítico e não apenas a reprodução.

Em uma das visitas à *escola sem caixa* para acompanhar as atividades da rádio pude observar a pouca utilização do laboratório de informática. Embora as aulas de rádio acontecessem neste espaço, os estudantes não tinham autorização para utilizar os computadores. Existiam máquinas funcionando, internet instalada, mas, no entanto, os estudantes não estavam autorizados a mexer nos equipamentos. Em nenhum momento os estudantes utilizaram os computadores, mesmo que houvesse condições físicas de isso ser feito.

Na *escola de vidro*, também observamos que, na sala de informática, assim como na biblioteca, locais onde eu presenciei a realização das oficinas de rádio, os estudantes não circulavam com facilidade pelos espaços caso não houvesse a presença da professora. Os estudantes não tinham autorização para permanecer nos espaços sem a presença do professor. Em quase todas as visitas, a professora, ao sair da sala de informática para resolver alguma questão, solicitava que os estudantes se retirassem, mas, pude observar que, dependendo de quais fossem os estudantes, a permanência era permitida. Contudo, para não correr o risco de outro estudante entrar no recinto, a professora trancava a porta deixando dentro da sala apenas os que estavam autorizados. “Vocês vão ficar aí? Vou trancar vocês, hein?”, esta foi uma das falas da professora e que consideramos significativa para nomear este subtópico.

É de Comênio a máxima de que “escola sem disciplina é moinho sem água” (*apud* ENGUITA 1989). O autor insistiu na importância de modelar os costumes, à arte da instrução propriamente dita (a disciplina mais rigorosa não se deve empregar por causa dos estudos e das letras, mas para a correção dos costumes) e a necessidade de um controle estrito pelo professor sentado no lugar mais elevado, estende seus olhos ao redor e não permite que ninguém faça outra coisa senão ter seu olhar posto nele (COMÊNIO, *apud* ENGUITA 1989). Assim, se os meninos não ficam à vista do professor, devem ficar trancados, como nas prisões, para que não se transformem em um risco.

Em um contexto como esse, como é possível que os estudantes sintam-se motivados para pesquisar, sugerir, escrever e a participar das atividades da rádio se estas ações estavam sempre cerceadas pelas ordens e orientações do professor e dos demais representantes da escola? Os dois espaços (a sala da rádio e o laboratório de informática) onde as atividades acontecem não são, de fato, apropriados pelos estudantes. Na *escola sem caixa*, por sua vez, os estudantes não usavam os equipamentos no laboratório de informática e o estúdio de rádio não estava pronto, ou seja, os equipamentos limitavam-se ao uso do computador para a gravação e edição – atividade coordenada pelo professor – e os estudantes apenas liam o material e aguardavam o comando do professor para fazê-lo.

Enquanto o estudante “escolhido” fazia a leitura do roteiro, os demais aguardavam. No contexto, o silêncio era de fundamental importância, pois além de atrapalhar o colega que lia ao microfone, o professor orientador da atividade era bem severo quanto à bagunça e “falta de ordem” no espaço da rádio. Em alguns momentos havia ameaças de não mais poder participar das atividades da rádio. Os estudantes que demonstravam ter disciplina, “bom comportamento” e cumprimento das regras, os que demonstravam subordinação às orientações dos profissionais da escola eram vistos com bons olhos pela direção e pelos professores.

Tendo em vista a fala do professor da *escola sem caixinha* de que os estudantes também participavam da pesquisa dos temas, da escrita do roteiro e de outras ações para além da leitura do roteiro previamente elaborado, eu aguardei em todas as minhas visitas à escola que os estudantes utilizassem os computadores para fazer pesquisas ou até mesmo para se distraírem enquanto o colega gravava “a sua parte”, no entanto em nenhuma das visitas presenciei a utilização dos computadores.

Algumas vezes observei os meninos e meninas brincando de utilizar os computadores, ou seja, fingindo digitar e falar ao microfone e fones de ouvido acoplados à máquina. Certa ocasião, enquanto Márcia tentava me mostrar sua tentativa de ligar a máquina e digitar um roteiro, ela foi repreendida pelo professor e orientada a ficar quieta. Em seguida ouvi baixinho uma fala silenciada: “de que adianta ter computador se a gente não pode usar?”¹⁴¹. O questionamento, extremamente pertinente, não teve força para se constituir publicamente, permanecendo como um murmúrio, como um aprendizado de que, mesmo discordando de uma orientação o melhor seria calar. Assim, o aprendizado da submissão e da adaptação aos sistemas instituídos se mantém.

Um outro espaço que permaneceu sob constante vigilância, durante a pesquisa, foi a sala da rádio, na *escola de vidro*. O espaço permanecia trancado e nem os estudantes que participavam das atividades tinham acesso ao espaço sem a presença do professor. A chave ficava em poder da direção ou da professora responsável pela atividade. Nesse contexto, os estudantes não tinham acesso ao material e não se sentiam motivados a participar de maneira mais autônoma, pois não se envolviam com nenhum tipo de planejamento ou gestão da rádio, apenas faziam as atividades que eram demandadas. Na *escola de vidro*, apesar de assumir uma perspectiva mais participativa do que a *escola de caixinha*, persistia a ideia de que os

¹⁴¹ Informações obtidas durante pesquisa de campo e registradas no Diário de Campo da pesquisadora.

estudantes não têm responsabilidade suficiente para cuidar da rádio e precisam da tutela do professor responsável pela atividade.

Está ausente neste tipo de experiência, a construção de uma relação de confiança nos alunos e a compreensão que o aprendizado da noção de responsabilidade se constrói no processo formativo. As questões punitivas não estão presentes apenas no espaço físico da escola. Em outras situações vivenciadas em campo foi possível presenciar a força da gestão em lidar com situações nas quais os estudantes se contrapunham às regras impostas como veremos a seguir.

5.8 “Solta a gente, tio. Tio não, professor”

O título deste tópico é extraído de uma fala da estudante Márcia¹⁴², uma das estudantes da *escola sem caixinha* que, durante a oficina¹⁴³ solicitou ao professor para sair. A menina de nove anos usou a expressão “solta a gente, tio”. Em alguns momentos, observamos que os estudantes não estavam dispostos a fazer a atividade ou não queriam seguir o comando do professor para uma determinada leitura, mas se sentiam pressionados a acatar a decisão, pois tinham medo de ser eliminados do processo da rádio.

Por algumas vezes, como relatado no tópico anterior, a ameaça vinha da própria direção da escola, pois sendo os estudantes participantes do programa Mais Educação e estando envolvidos em uma atividade considerada de sucesso, deveriam seguir as regras e não ter ausências, caso contrário seriam substituídos, pois “sempre há estudantes querendo entrar na rádio”, de acordo com a direção da escola.

Como foi enfatizado no tópico no qual discutimos as trancas existentes na escola e os limites estabelecidos aos educandos para circular por alguns espaços, durante a veiculação do programa, são os professores quem comandam a operacionalização dos equipamentos, tanto na *escola de vidro*, quanto na *escola sem caixinha*. Os botões de início de final da

¹⁴² Márcia é uma menina de nove anos que, durante a pesquisa, nunca faltou às atividades da rádio. Ela sempre chegava cedo e permanecia até o final da atividade. Também se mostrava ser organizada. Trazia de casa uma bolsa contendo o dinheiro do lanche, a caixa dos óculos de grau e batom. Depois do lanche ela retocava o batom e mascava chiclete escondido do professor, claro.

¹⁴³ Márcia pediu para sair da oficina, pois já tinha passado do horário da atividade, mas o programa de rádio ainda não estava pronto e o professor precisava postar o programa no blog. O sistema das radioescolas, geralmente, funciona por meio de caixinhas de som instaladas na escola e ligadas em determinados momentos, no entanto, na experiência da *escola sem caixinha*, como já foi dito anteriormente, o programa de rádio é publicado em um *blog*¹⁴³. De acordo com o professor, mais importante do que veicular o programa para a escola é veicular na internet. O número de acessos no blog e a ênfase do sucesso da rádio são ponderações feitas pelo professor durante toda a pesquisa. Esta afirmação do professor nos faz, novamente, questionar o papel da rádio na escola.

programação são acionados pela professora sem nenhum envolvimento dos estudantes que permanecem com os microfones nas mãos à espera do *play*.

Talvez estejamos aqui diante do processo problematizado por Demo (1986), ao afirmar que “a ideologia mais barata do poder é encobrir-se com a capa da participação”. Senão, vejamos: podemos afirmar que a condução do processo de produção de atividades relacionadas às radioescolas e ainda a outras atividades de instâncias participativas no ambiente escolar são coordenadas e orientadas exclusivamente pelas professoras responsáveis por estas atividades.

Considerando, como nos diz Foucault (2012) que o poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede, e essa rede está por toda a escola, e perpassa a todos os indivíduos que nela circulam, qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder, mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de “quem tem o poder”, mas de compreendê-lo no modo como se implanta e na forma como produz seus efeitos reais.

Como salienta Foucault (2012), os sistemas de micro-poder não se instauraram imediatamente. Para o autor “este tipo de vigilância e de enquadramento desenvolveu-se primeiro nos setores mecanizados que utilizavam mulheres ou crianças, portanto pessoas habituadas a obedecer: a mulher a seu marido, a criança à sua família” (FOUCAULT, 2012, p.336). Certa ocasião, pudemos visualizar o exercício desse micro-poder, que colabora para a manutenção de posturas obedientes e adaptadas, em um episódio que ocorreu na *escola sem caixinha*. Durante uma das oficinas que observei, o professor disse “o programa está pronto, já selecionei os textos, já digitei os roteiros e agora só falta colocar em uma linguagem próxima a deles”¹⁴⁴. A fala do professor evidencia que, além dos assuntos serem impostos, a escrita do texto, a seleção das músicas e a finalização do processo é feita pelo professor coordenador das atividades.

Ocorre aqui, não apenas um exemplo emblemático do modo como esse poder disciplinador se manifesta na própria atividade da radioescola, mas como essa experiência negligencia a dimensão processual de como, com base no reconhecimento da existência de uma gestão impositiva e no esforço por superá-la. Nos termos de Demo (1986) a questão “não é pois, não impor, pura e simplesmente, mas sim impor menos. Impor menos significa assumir a tendência impositiva e, a partir daí, tratar de abrir espaços crescentes e nunca terminados de participação”. (DEMO, 1986, p. 20).

¹⁴⁴ Informação obtida durante visita à escola no dia 17 de maio de 2012.

Na contramão dessa possibilidade, o que observamos foi a prevalência de situações em que o exercício desse micro-poder apenas se fortalece, como na situação em que o professor *não permitiu a saída dos estudantes da sala*, mesmo tendo terminado o horário destinado para a atividade, porque o programa não estava pronto e era fundamental, *na avaliação dele*, que estivesse editado a tempo de ser postado no blog da rádio¹⁴⁵.

De acordo com Demo, “quem está no poder não é dono dele, tendo-o recebido da comunidade, por delegação, entendendo-se o comando como autoridade ministerial, ou seja, de serviço”. (DEMO, 1986, p. 88). Uma vez investido dessa autoridade, contudo, o que vimos foi a busca da gestão em promover a mera adequação dos estudantes às regras estabelecidas, com base na lógica “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

É importante salientar que na *escola sem caixinha* prevalecem as situações de ausência de um espaço de fala. Não há uma discussão com os estudantes acerca de possibilidades para a rádio. Já na *escola de vidro*, verificamos a possibilidade de participação, diálogo e discussão com os estudantes, embora com limitações importantes, visto que a palavra final é da professora que coordena as atividades.

Considerando, então, esse conjunto de problematizações acerca do caráter autoritário e hierarquizado que marcam a gestão da escola e das radioescolas, indagamos se seria mesmo possível que a participação estudantil se configurasse em um espaço com tantas limitações e regras? Ora, se o espaço propício para discutir questões incômodas, ações e atitudes da direção que não sejam condizentes com a vontade dos adolescentes de “serem ouvidos”, não é assegurado nas oficinas de produção dos programas, nas reuniões de pauta, nem em outros momentos da radioescola, é bastante improvável que participação em níveis mais avançados se estabeleça e foi isso, exatamente, que essa dissertação pode evidenciar. Se ao menos os professores responsáveis pela condução da rádio atuassem com base em uma proposta participativa, isto poderia levar a certo tensionamento dessas relações de poder. Contudo, estando a sua condução em plena sintonia com a da gestão, estas experiências terminam por se estabelecer apenas como mais um espaço para o exercício do poder disciplinador.

¹⁴⁵ A urgência em postar o programa era devido à data comemorativa em alusão ao centenário de Luiz Gonzaga. De acordo com o professor o número de acessos nos sites de busca aumenta quando estamos próximos a este tipo de evento e, por conta disso, é preciso postar na “data certa” e garantir a escuta do programa e a divulgação da rádio.

6. CONCLUSÃO

As conclusões deste trabalho começaram a ser pensadas quando eu ainda estava em campo, realizando a pesquisa. Durante todo o tempo, eu busquei compreender a realidade das escolas como um todo e me questionava como eu iria transpor a minha observação para o papel e chegar às conclusões sobre o que eu estava vivenciado em campo, tendo em vista a complexidade do ambiente escolar e das experiências de radioescolas.

Ao considerarmos nossas próprias vivências em processos formativos nas oficinas de radioescola que acompanhamos no Ceará, tivemos a oportunidade de identificar que apesar de ricas como experiência de vida para seus integrantes, muitas delas enfrentavam problemas comuns, tais como a precariedade técnica dos equipamentos, a dificuldades de manutenção, a descontinuidade nas experiências e a sustentabilidade. Por outro lado, haviam singularidades nem sempre observadas e que conferem identidades diferenciadas a uma radioescola situada em um assentamento e outra produzida por crianças em situação de vulnerabilidade social.

Ao considerarmos esse conjunto diverso de experiências, acompanhamos Pretto (1996), na avaliação de que uma radioescola não se define apenas por critérios técnicos, mas como um elemento carregado de conteúdo, como representante de uma “nova forma de pensar e sentir”. Esse olhar nos permitiu problematizar na sequência, as concepções da academia sobre o processo de aproximação dos campos da educação e da comunicação, sem nos sentirmos, contudo, obrigadas a abraçarmos a terminologia da educomunicação, mídia educação e/ou educação para o uso crítico da mídia, na medida em que, cada uma ao seu modo, como tematizado no capítulo 3, apresenta aspectos problemáticos.

Na sequência, discutimos a questão da participação nas experiências analisadas, buscando superar uma visão mais romântica dessas experiências. Durante a pesquisa, buscamos investigar *se* e *como* os estudantes envolvidos nas atividades de radioescola participam da produção dos programas e da condução das atividades inerentes à rádio. Nossa conclusão é a de que os estudantes das duas escolas participam de modo muito limitado e com muitas restrições das atividades, ou seja, os estudantes desenvolvem as atividades da rádio, mas submetidos a um forte direcionamento e controle dos professores nas atividades de gestão, planejamento, produção e avaliação dos exibidos. Acreditamos que as atitudes dos estudantes refletem a rotina existente na escola, pois muitos aspectos só podem ser pensados pelos estudantes dentro do que a escola acredita ser permitido. O ambiente escolar funciona, muitas vezes, como um fator “limitador” da participação.

Quanto aos níveis de participação assegurados aos estudantes que se envolvem nas atividades de radioescola, apoiamos a nossa análise em Bordenave (1985). Ressaltamos que, em alguns momentos, a classificação se tornou difícil, pois a riqueza do campo sempre escapa a enquadramentos em modelos pré-estabelecidos. Nossa avaliação, diante do acompanhamento cotidiano das radioescolas, é a de que boa parte das situações relaciona-se com o nível *informativo*, de consulta *facultativa ou obrigatória* e de *elaboração/recomendação*, ou seja, os estudantes produziam conteúdo com base em orientações e sugestões dos professores e aguardavam simplesmente a aprovação dos mesmos. Os tipos de participação que envolvem a cogestão e autogestão não foram alcançados em nenhuma das experiências de radioescola analisadas, dado não haver espaço, de fato, para o diálogo, para que estudantes e professores conjuntamente investissem na problematização e na realização de programas que traduzissem, de fato, os interesses e a realidade dos estudantes.

Com base na pesquisa, podemos concluir que as práticas das radioescolas são marcadas pela forte atuação dos professores, que assumem, quase sempre, um caráter disciplinador e autoritário. Diante deste contexto optamos por discutir também a questão da mediação e das relações de poder que permeiam os processos de participação. Os autores nos ajudaram a compreender a atuação dos professores na rotina da rádio. Foi possível perceber que os estudantes estão envolvidos no processo de produção, mas há uma forte mediação dos professores que definem, por si mesmos, como as atividades devem acontecer, incluindo a seleção dos assuntos e a nomeação de qual estudante deve realizar determinada atividade

As duas escolas se apresentam de maneiras distintas no que se refere à participação dos estudantes. Na *escola de vidro* há uma intenção de proposição participativa e autônoma dos estudantes, mas não se configura por vários motivos. Um deles é que o grupo não é fortalecido, não tem autonomia, por exemplo, de definir os temas, pensar a estrutura dos programas, utilizar os equipamentos e gerir a rádio. Os estudantes se propõem a escrever o roteiro a partir da definição dos temas feito pela professora, mas a finalização do roteiro não fica a cargo do grupo da rádio. A professora se encarrega de digitar o material e, só depois das suas intervenções, disponibilizar o texto para ser gravado ou ser exibido ao vivo. A sala da rádio é trancada, assim como o uso do laboratório de informática é limitado.

Na *escola sem caixinha*, a participação dos estudantes sofreu forte interferência do professor-coordenador das atividades. Existiu uma orientação de como as crianças deveriam ler o roteiro previamente elaborado, assim como há um forte indicativo de quem deve permanecer na rádio a partir do comportamento e do bom desempenho na realização das

atividades. O grupo existe e se configura com base nas determinações feitas pelo professor que afirma reger uma orquestra com perfeição. Os estudantes não ficaram encarregados dos roteiros e os temas foram orientados pelo professor ou pela direção da escola.

Nessa perspectiva, problematizamos a situação de quem acessa, por exemplo, o blog da *escola sem caixinha* e imagina que a rotina de produção é intensa, visualiza os estudantes fazendo pesquisas, locução, tendo, minimamente autonomia no processo, ou ainda com uma sistemática de produção de conteúdo, pelo menos era essa a visão que eu tinha quando acessei o *blog*, antes da pesquisa. Vivenciar o desenvolvimento das atividades, naquela radioescola, foi para mim um momento de estranhamento. A clareza do áudio que eu ouvia ao acessar o blog, em certa medida, resultava do uso de uma metodologia que, em nome da perfeição, negligenciava e, até mesmo, inibia o processo de ensino-aprendizado dos estudantes, assim como suas tentativas de participação na experiência.

Existe, no campo de estudo em questão, discursos, contextos sociais e culturais que são marcados por negociações e conflitos diários. Foi possível perceber que as escolas são marcadas por um caráter autoritário, disciplinador que impede ou limita os estudantes a realização de algumas atividades como, por exemplo, jogar bola durante o intervalo ou ainda usar roupas que sejam mais curtas do que as utilizadas pelas professoras. É interessante ponderar que estas situações de conflito não foram levadas à rádio. Os estudantes não produziram programas abordando estas situações. Uma das nossas questões buscava dar conta de que maneira, a participação a produção dos programas contribuía para que os estudantes conseguissem se estabelecer como sujeitos através do desenvolvimento das atividades de radioescola. Com base nas questões que envolvem o cerceamento de atividades e, em algumas situações, apenas o mero cumprimento da realização de programas que estão relacionados ao calendário escolar, nossa avaliação é a de que os estudantes não conseguem “se colocar” no programa propondo e realizando discussões que expressem, de fato, os seus interesses e vivências cotidianas. Na *escola de vidro*, ainda que seja possível perceber que, mesmo limitada, existe alguma abertura dos professores para que os estudantes se sintam mais à vontade para discutir os assuntos. Contudo, o limite da participação é claramente estabelecido quando a professora só permite que o programa seja gravado após a análise e aprovação do roteiro produzido.

Diante desta realidade é possível afirmar que em razão da participação das crianças e adolescentes na produção dos programas se dar de maneira limitada, a radioescola acaba por não se constituir em um ambiente propício para que os estudantes consigam se estabelecer como sujeitos. Acreditamos que a maneira como as atividades são conduzidas

acaba funcionando como um processo que inibe a autonomia dos estudantes e a proposição de temas relevantes para eles, já que existe um roteiro previamente elaborado a ser *seguido* pelos “melhores”, uma prática que tende a exigir adequação mais do que afirmação dos estudantes envolvidos e que, além disso, tende a negar a noção processual do aprendizado. Nesse modelo, os que não estão dispostos a seguir, ou seja, aceitar esta linha, não são bem-vindos.

Um aspecto que merece também destaque diz respeito aos equipamentos da rádio. O Ministério da Educação (MEC) envia para as escolas um *kit* radioescola contendo alguns materiais fundamentais para a realização das atividades de rádio. Como vimos, estes equipamentos não têm manutenção e, devido ao tempo, ao manuseio, a falta de cuidado e inabilidade para utilização do material, acaba danificado. A *escola sem caixa*, por exemplo, permaneceu durante todo o tempo da pesquisa com as caixas de som queimadas. As crianças tinham que utilizar o laboratório de informática para o desenvolvimento das atividades. Além disso, de acordo com o professor da *escola sem caixa*, os computadores enviados pelo Ministério não têm capacidade suficiente para edição dos programas e incorporação de alguns efeitos sonoros. A mesma queixa era feita pela equipe da *escola de vidro*, levando a professora a editar o programa no computador da sua residência, pois a capacidade do micro da escola não “dava conta” da edição. Mesmo nos programas ao vivo, feitos justamente para não haver necessidade de edição, os microfones não funcionavam, o computador travava, não tinha como fazer *downloads* de músicas, pois a máquina não tinha conexão com a internet. Um dos problemas mais recorrentes era a microfonia, que, algumas vezes, deixava os participantes constrangidos diante da plateia de estudantes.

Outra dificuldade que identificamos nas experiências de radioescola analisadas foi relativa ao domínio no uso dos equipamentos, tanto da parte dos professores, como dos estudantes. Na nossa compreensão, esta situação envolvendo a dificuldade de manusear os equipamentos está associada à ausência de formação. No caso do Programa Mais Educação, o Ministério da Educação não investiu em formação para os professores e nem para os monitores das radioescolas. Como vimos, a formação dos monitores é, regra geral precária, quando não, inexistente e reduz-se a uma formação estritamente técnica. São estudantes secundaristas, amigos da comunidade, técnicos, estudantes universitários etc. Para completar, o valor baixo da bolsa não atrai muito os estudantes, que preferem dedicar-se a estágios remunerados e ligados às corporações de comunicação.

Diante da discussão que fizemos é importante salientar que o envio de equipamentos de rádio para as escolas pelo Ministério da Educação é insuficiente como política pública. Não adianta ter computador, acesso à internet e outros equipamentos mais

sofisticados se não houver uma formação continuada com os professores ou comprometimento com o diálogo entre professores e alunos. É preciso investir na melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista a consideração da realidade na qual se insere a escola e estimular o estudante a compreender a multiplicidade de linguagens com as quais tem contato e que permitem que ele estabeleça suas próprias leituras do mundo. É preciso, sobretudo, que seja potencializado um ambiente dialógico, tal como propõem Kaplún (1978, 1998, 2002) e Freire (1977, 1986, 1996), no qual o processo de produção das atividades seja mais valorizado do que o produto final a ser publicizado pelas escolas.

Esperamos que as discussões feitas ao longo deste trabalho colaborem com o diálogo entre o campo da comunicação e o da educação, bem como para a ampliação dos debates acerca das práticas comunicacionais não só em escolas, mas em outros espaços de educação considerados não-formais. Afinal, como procuramos desenvolver ao longo dessa dissertação, o romantismo na análise dessas experiências não colabora para a superação dos seus limites.

Desse modo, é importante destacar que são necessários mais estudos sobre essa temática, para que possamos compreender melhor estas experiências de comunicação no contexto escolar. Estamos certos de que esta pesquisa pode ser uma aliada da escola, principalmente no que se refere à problematização da mediação dos professores de participação e de ensino-aprendizagem, em particular, no sentido da busca de novos caminhos que tornem a prática pedagógica mais estimulante.

REFERÊNCIAS

- ABADE, Flávia Lemos; AFONSO, Maria Lúcia M. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (Recivam), 2008. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf
Acesso em: 17 de junho de 2012
- ANGROSINO, Michel. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.
- ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. **Radioescola**: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Editora: Annablume, 1999.
- _____. **Revista de Ciências Humanas**: Universidade de Taubaté. Ano 2001, v7. n. 2 mês JUL/DEZ. Pág. 33-38
- _____. **A Rádio no Espaço Escolar**. São Paulo: Editora Annablume, 2009.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, ESPM: São Paulo, Vol. 7, No 19. 49-65, 2010.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é Participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BUCHT, Catharina e FEILITZEN, Cecília Von. **Perspectivas sobre a criança e a Mídia**. Brasília: Unesco, 2002 .
- CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: diálogo possível. Editora Senac, São Paulo, 2000.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. Noções de Política Social e Participativa. Fortaleza: Editora UFC, 1986.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FANTIN, Mônica. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola. *In*: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6., 2006, Brasília. **Anais ...** Brasília: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – Intercom, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0652-1.pdf> .Acesso em: 05 de junho de 2012.
- _____. **Mídia-Educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil e Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FELITZEN, Cecília Von e CARLSON, Ulla (orgs). **A Criança e a Mídia**. São Paulo: Cortez. 2002.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio: O Veículo, A História E A Técnica**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

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

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1997

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1988.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2012.

GUBER, Rosana. **El Salvaje Metropolitano**. Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo. Buenos Aires: Paidós, 2004

GUITIERREZ, Francisco. **Linguagem Total: Uma Pedagogia dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Summus, 1978

JACQUINOT, Genevieve. O que é um Educomuniador? *In: Congresso Internacional de Comunicação e Educação*, 1., 1998, São Paulo. **Anais ...**. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/11.pdf> Acesso realizado em 23 de maio de 2012, às 13h27.

KAPLÚN, Mário. **Producción de Programas de Rádio**. El guión – la realización, Quito: CIESPAL, 1994.

_____. **Cassete-foro: un sistema de comunicação participativa: El Método su aplicación**. Montevideo, IPRU, 1978. Id. **Participação, praxis, problema: a experiência do cassete-foro**. In: GRINBERG, Maximo Simpson (Org.). **A comunicação alternativa na América Latina**. Petrópolis : Vozes, 1987

_____. **Una Pedagogia de La Comunicación**. Ediciones de La Torre: Madrid, 1998.

LAURITTI, Nádia C. Transformando Paredes em Pontes. **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP)**. 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/142.pdf>. Consulta realizada no dia 20 de junho de 2012.

LAZARATTO, Maurizio. **La Filosofía de la Diferencia y el Pensamiento Menor**. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos (IESC), 2007.

MATA, Maria Cristina. De La Cultura Masiva a La Cultura Midiática. **Revista Diálogos de La Comunicación**. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social – FELAFACS. 80 a 91, 1999

MARTÍN - BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Rev. Comunicação & Educação**. São Paulo; Segmento, n. 18, 2000.

_____. **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.

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

MORAN, José Manuel. **Leituras dos Meios de Comunicação**. Pancast Editora: São Paulo, 1993.

OLLIVIER, Bruno. Médios y Mediaciones. **Revista Anthropos – Comunicación Y culturas em América Latina**. n. 219, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996

OROZCO G., Guillermo. Los Estúdios de Recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a mucho modos. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 9, p. 1–13, jul./dez. 2003.

_____. **Televisión, Audiencias y Educación**. 2ª Edición. Colômbia: Colômbia: Grupo Editorial Norma, 2001-a.

_____. **Televisión y audiencias**: un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Trabalho apresentado no GT Psicologia da Educação, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas (MG), 2003.

_____. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares**: a Participação na Construção da Cidadania. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. Direito à Comunicação Comunitária, Participação Popular e Cidadania. Texto apresentado no VII Colóquio Internacional sobre a Escola Latino-Americana de Comunicação / V Encontro de Ensino e Investigação da Comunicação nos Países do Mercosul. 2004. Disponível em. Acesso realizado no dia 01 de maio de 2012.: <http://www.metodista.br/poscom/cientifico/publicacoes/docentes/artigos/artigo-0019>

_____. Observação Participante e Pesquisa-ação. *In*: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2006

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

PRETTO, Nelson De Luca e TOSTA, Sandra Pereira (orgs). **Do Meb à Web**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**: São Paulo, Vol. 17 n . 1 9 p. 33 - 4 8 j u l. 2010.

SCHAUN, Angela. **EDUCOMUNICAÇÃO** Reflexões e Princípios. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2001.

_____. **Educomunicação: Ilê Aiyê e a visibilidade da Cidadania Negra**. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/16799/1/R1544-1.pdf>. Consulta realizada no dia 22 de maio de 2012 às 9h45.

SIGNATES, Luiz. “Estudo sobre o conceito de mediação”. **Novos Olhares**, São Paulo, n. 2, p.37-49, 2º sem. 1998.

SINCLAIR, Ruth. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. **Revista CHILDREN & SOCIETY**. Volume 18. Ano 2004. Disponível em: (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/CHI.817

SOARES, Ismar. Educomunicação: Um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. Segmento: São Paulo, v. 7. n.19. p. 12-24. set./dez. 2000

_____. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação. *In*: **Revista Comunicação & Educação**, Salesiana : São Paulo, n. 23, jan/abr. 2002b, p. 16-25.

_____. 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>.

_____. **Mas, afinal, o que é Educomunicação?** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em 08/06/12, às 17h44

_____. **Perfil do Educomunicador**. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/>. Acesso em 08/06/12, às 17h44

_____. Educom.Rádio, na trilha de Mario Kaplún. *In*: MARQUES DE MELO, José de et al. (org.). **Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SOUZA, Andréa Santos. A Efetiva Participação de Crianças e Adolescentes na Formulação das Políticas Públicas para a Infância e Juventude como requisitos para a sua Legitimidade.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O Discurso do Protagonismo Juvenil**. São Paulo: Editora Paulus, 2008.

WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação: da Teoria ao Trabalho de Campo**. Papirus: Campinas, 1998.