UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FRANCINE SAYURI SEGAWA

Programa *Educom.rádio*:

Um estudo sobre representações

São Paulo

2009

FRANCINE SAYURI SEGAWA

Programa *Educom.rádio*:

Um estudo sobre representações

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.36	Segawa, Francine Sayuri
S454p	Programa <i>Educom.rádio</i> : um estudo sobre representações / Francine Sayuri Segawa; orientação Jaime Francisco Parreira Cordeiro.-- São Paulo: s.n., 2009. 281p.; tabs.; anexos
	Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
	1. Representação 2. Campo 3. Comunicação 4. Educação 5. Rádio
	6. Educomunicação I. Cordeiro, Jaime Francisco Parreira, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FRANCINE SAYURI SEGAWA

Programa *Educom.rádio*: um estudo sobre representações.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.(a) Dr.(a): _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro pelo modo inteligente, sério e generoso como ele conduziu todo o processo de orientação deste trabalho. Como não o conhecia antes de iniciar o mestrado, coloco a indicação para ser sua orientanda na lista dos momentos em que tive boa sorte.

Também me acompanharam nesse percurso por vezes envolvente, por vezes desgastante, muitos amigos: alguns pesquisadores passando pela mesma condição, alguns pacientes debatedores de formulações em formulação, outros animadores para curar o cansaço, ouvir as descobertas, partilhar o prazer e o desprazer que o processo de conhecimento é capaz de gerar. Pessoas que recebem minha gratidão (cujos nomes não caberiam aqui neste papel) por fazer parte da minha vida e deste breve percurso acadêmico, cheio das mais sutis e variadas formas de troca.

Registro ainda o meu agradecimento ao meu pai e à minha mãe, que me ensinaram o valor de estudar e ao Ernani Oliveira, meu companheiro, que sempre me motivou e me apoiou. Agradeço à amiga Vanessa Teixeira Pipinis, que me ajudou desde o ingresso e também à Rosangela de Araújo Medeiros, que a me ver pela primeira vez, antes de ingressar, me ofereceu apoio para escrever o projeto.

Estendo meu sentimento de gratidão aos meus colegas de mestrado, essenciais para tornar tudo mais discutido e divertido: Mauro, Rafael, Luciana, Felipe e aos colegas do grupo de estudos coordenado pelo professor Jaime. Também faço questão de me recordar aqui dos amigos do Instituto Criar de TV, Cinema e Novas Mídias e do Programa *Educom.rádio*, que tantas vezes discutiram comigo idéias sobre mídia e pedagogia que foram essenciais para que eu pudesse assentar meus pensamentos na “empíria” da prática cotidiana.

Finalizando, agradeço ao Núcleo de Comunicação e Educação, pelas diversas maneiras como apoiou esse projeto e desde onde saí com a inquietação de estudar mais sobre educação, em especial, ao Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e à Dra. Patrícia Horta Alves; à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, à Escola de Comunicações e Artes e aos membros presentes na banca de qualificação, Prof. Dra. Denice Bárbara Catani e Prof. Dr. Marcos Napolitano, cujas contribuições naquele momento foram bastante consideradas na continuidade desta pesquisa e permitiram vislumbrar novas possibilidades.

RESUMO

SEGAWA, F. S. **Programa *Educom.rádio*: um estudo sobre representações**. 282 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

A presente dissertação realiza um levantamento e análise das representações sobre educação de um grupo de agentes que atuou no Programa *Educom.rádio: educomunicação* pelas ondas do rádio, realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante os anos de 2001 a 2004. A proposta do programa era promover a reflexão sobre o uso dos meios de comunicação na escola, por meio de um curso com duração de 12 encontros de 8 horas, em que se ofereciam atividades práticas e teóricas relacionadas ao conceito de *educomunicação* e a alguns dos temas transversais estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de laboratórios de produção radiofônica, dentre outras linguagens. As representações foram estudadas por meio de um conjunto de 104 relatórios escritos pelos integrantes de uma das equipes que atuava diretamente com as escolas municipais durante o ano de 2004. Após uma leitura exploratória, construiu-se um banco de dados em que foram sistematizados trechos dos relatórios de acordo com temas educacionais e critérios de avaliação encontrados nas fontes. Para uma compreensão mais ampla do espaço social em que se inseriam esses agentes quando produziram esses materiais escritos, foi realizado um estudo sobre os usos do rádio na educação brasileira, a formulação e estrutura do Programa *Educom.rádio* e a tentativa de fundação da área da *educomunicação* como campo (no sentido como o sociólogo Pierre Bourdieu utiliza a noção de campo). Após a análise e interpretação dos dados, concluiu-se que os relatórios foram utilizados como um espaço de monitoramento e avaliação das atividades, dos cursistas e das condições materiais do curso, de acordo com critérios de classificação que foram estabelecidos pela própria equipe no decorrer da prática pedagógica, em consonância com o referencial teórico do projeto, dentre os quais se destacavam: o atendimento a certas diretrizes práticas presentes no discurso construtivista, como a demasiada preocupação com a formação psíquica e cognitiva; a eficácia e a produtividade; a disciplina; o interesse; a qualidade das relações de comunicação e interpessoais e as manifestações de adesão ou resistência dos alunos em relação às propostas do curso.

Palavras-chave: representação, campo, comunicação, educação, rádio.

ABSTRACT

SEGAWA, F. S. *Educom.rádio program: a study of representations*. 282 p. Dissertation (Masters Degree). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2008.

This dissertation conducts a survey and analysis of the representations regarding the education of a group of agents who worked in the program “*Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio*”, conducted by the Center for Communication and Education (NCE) of the School of Communications and Arts (ECA) of the University of São Paulo (USP) in partnership with the Municipal Department of Education of São Paulo during the years 2001 to 2004. The program’s proposal was to promote reflection about using the different media in school, through a 12 meetings of 8 hours course which offered theoretical and practical activities related to the concept of “*educommunication*” and some transversal issues established by the National Curriculum Parameters, radio production laboratories, among other languages. The representations were studied through a set of 104 reports written by members of a team that worked directly with the public schools during 2004. After an exploratory reading, the excerpts of the reports were organized into a database according to educational issues and evaluation criteria found in the sources of research. For a broader understanding of the social space where these agents were included when producing those reports, a study was conducted on uses of radio in the Brazilian education, the formulation and structure of the “*Educom.rádio*” program and the attempt to establish the area of *educommunication* as a field (in the same way used by the sociologist Pierre Bourdieu). After analyzing and interpreting the data, it was possible to conclude that the reports were used as an instrument to monitor and evaluate activities, students and the course materials in accordance with a classification criteria established by the team during the pedagogical practice, aligned with the theoretical foundation of the project, among which stood out: attending to certain practice guidelines present in the constructivist discourse, such as excessive consideration with psychological and cognitive training; efficiency and productivity; discipline and interest; the quality of the communication and interpersonal relationships, and manifestations of adherence or resistance by the students about the course’s proposals.

Keywords: representation, field, communication, education, radio.

SUMÁRIO

	Pág.
Introdução	10
1 Rádio e Educação no Brasil: introdução	22
1.1 De 1920 a 1930: o rádio como instrumento de educação	25
1.2 De 1930 a 1940 – o rádio educativo no Estado Novo	29
1.3 De 1945 a 1960 – o rádio educativo no período democrático	43
1.4 De 1964 a 1980 - O rádio educativo no regime militar	55
1.5 O rádio educativo a partir dos anos 1980	61
1.6 Breve análise das relações entre rádio e educação	73
2 O Programa <i>Educom.rádio</i>	
2.1 Histórico de formulação	79
2.2 A versão final da proposta	85
2.3 O Projeto Vida e a Lei <i>Educom</i>	88
2.4. Estrutura do curso	91
2.5 Estrutura da Fase 6	94
2.6 Equipe	97
3 A área da <i>educomunicação</i>	100
3.1 A fundação do campo da <i>educomunicação</i>	106
3.2 As estratégias de constituição da área da <i>educomunicação</i> como um campo	120
3.3 <i>Educomunicação</i> : conceito e propostas	131
3.4 A linguagem da <i>educomunicação</i>	137
4 Representações: idéias e critérios de educadores	
4.1 Fontes da pesquisa: os relatórios e seu modo de produção	146
4.2. Pressupostos Construídos: o método utilizado	151
4.3 O relato como representação e avaliação do real	160
4.4 O construtivismo como um senso comum pedagógico	169
4.5 Relações entre o construtivismo e a <i>educomunicação</i>	175
4.6 A eficácia do trabalho pedagógico	197
4.7 A adesão como produto do trabalho pedagógico	207

	Pág.
4.8 O necessário interesse	222
4.9 Autoritarismo ou autoridade?	233
5. Considerações Finais	249
Referências	267
Anexos	276
ANEXO A – Lei que instituiu o Programa <i>Educom.rádio</i>	277
ANEXO B – Documentos do NCE sobre funções da equipe	279
ANEXO C – Calendário de atividades da Fase 6	282

Introdução

A presente dissertação tem por objetivo realizar um levantamento e análise das representações sobre educação de um grupo de agentes que atuou no Programa *Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio*, durante o ano de 2004.

A escolha do Programa *Educom.rádio* para esta pesquisa justifica-se pela sua abrangência, já que o projeto foi realizado na maior rede municipal de educação da América Latina e pela atualidade, já que há uma tendência das administrações públicas de adotar cursos de formação para professores como um investimento para a melhoria da qualidade no ensino. Além disso, a pesquisa permitiu uma interlocução entre as áreas da educação e da comunicação, na qual, a partir da educação, puderam ser observadas as propostas educacionais que têm sido formuladas pela área da comunicação, no âmbito da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O Programa *Educom.rádio - Educomunicação pelas ondas do rádio* foi promovido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tratou-se de um projeto de extensão universitária que consistiu no oferecimento de um curso de formação destinado a atender professores, estudantes e membros da comunidade das escolas municipais de ensino fundamental. O curso era semestral e foi oferecido para as 455 escolas da rede durante sete semestres, de setembro de 2001 a dezembro de 2004, atingindo quase 9.000 participantes.

A justificativa do programa, de acordo com o NCE, era a de promover a reflexão sobre o uso dos meios de comunicação de massa na sociedade, por meio de atividades práticas a partir do conceito de *educomunicação* e de laboratórios com o uso de recursos da comunicação. A expectativa era a de formar um corpo de agentes aptos a planejar e desenvolver atividades educativas relacionando comunicação e educação e com o uso de meios de comunicação na escola, mais especificamente o rádio.

O termo *educomunicação* é central na concepção do projeto. Em suma, serve para delinear ações destinadas a fortalecer a comunicação interna da escola, melhorando, assim, a capacidade comunicativa das ações educativas e incluindo o uso de recursos da comunicação e da informação.

As representações sobre educação dos agentes que trabalharam no Programa *Educom.rádio* foram estudadas por meio de um conjunto de 104 relatórios escritos por uma equipe que atuou no primeiro semestre de 2004. Trata-se de uma amostra retirada de um

amplo conjunto desses materiais que contabilizam cerca de 5.000 relatórios, escritos nos sete semestres do projeto.

Esses relatórios são, portanto, as fontes da pesquisa empírica. Trata-se de uma análise de representações sobre educação desde a perspectiva do educador, cujas idéias sobre o curso e sobre a educação foram acessadas por meio de documentos escritos, redigidos com a finalidade de relatar o dia de trabalho para a coordenação do curso. Para a pesquisa empírica, o conjunto de documentos foi lido e coletado em um banco de dados formulado de acordo com os interesses do estudo. O banco armazena trechos dos relatórios divididos pelos temas das representações.

Os relatórios são entendidos como representações que os relatores construíram sobre as situações concretas por eles vivenciadas no oferecimento do curso e que revelam as dinâmicas desse espaço e desse tempo passado. Textos em que se misturam relatos factuais, impressões, pensamentos, formas de perceber e enxergar a realidade, modos de se apropriar da linguagem escrita.

Na obra publicada sob sua direção em 1989, D. Jodelet define as representações como “realidades mentais”, “versões de realidade, comuns e partilhadas”. “A representação mental, assim como a representação pictural, teatral ou política, faz ver seu objeto, faz às vezes dele, está no lugar dele; torna-o presente quando está distante ou ausente”. Entendida dessa maneira, a representação é um conteúdo de pensamento, “o representante mental do objeto”. A própria D. Jodelet, no entanto, afirma que a representação é “expressiva do sujeito” e que inclui, portanto, “crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens”. (CHARLOT, 2000, p.83)

Parte-se da constatação feita a partir de uma leitura exploratória de que esses relatórios portam representações específicas sobre questões educacionais e a pesquisa se propõe a realizar uma análise direcionada dessas representações. O conceito de representação é muito relevante neste trabalho.

Para a fundamentação da pesquisa empírica, considerou-se importante realizar um estudo sobre o Programa *Educom.rádio* e sobre o conceito e linguagem da *educomunicação*, centrais para a compreensão da proposta pedagógica do curso. Esse estudo, a princípio, destinava-se apenas a situar o Programa *Educom.rádio* dentre os outros projetos do NCE e a compreender mais profundamente seu referencial teórico, a fim de permitir o entendimento do trânsito existente entre as representações disseminadas pelo projeto e aquelas produzidas por seus agentes.

No entanto, a compreensão dessas questões mostrou que existia, especialmente em relação à criação do termo *educomunicação* por Ismar de Oliveira Soares (1999), coordenador do NCE e supervisor do Programa *Educom.rádio*, para além da fundação de um novo

referencial teórico, uma proposta de construção de um novo campo. Essa descoberta acabou por delinear uma nova hipótese: a de que os movimentos em torno da *educomunicação* fazem parte de um esforço de alguns agentes do campo universitário de inaugurar e consolidar um novo campo científico, um espaço social específico e autônomo – utilizando-se a noção de campo no sentido construído pelo sociólogo Pierre Bourdieu –, e que diversas estratégias de legitimação já estavam em andamento para a realização desse fim. A inauguração desse campo da *educomunicação* fundamenta-se na idéia de que a área da comunicação tem condições de formular propostas e soluções para alguns problemas atuais da educação, apostando na idéia de que a comunicação interpessoal e os modernos meios de comunicação podem ser usados como recursos inovadores e transformadores do ambiente escolar.

Essa nova hipótese abriu um importante caminho para a pesquisa. O instrumental teórico de Pierre Bourdieu (1975, 1984, 1998, 2004) formulado a propósito do estudo dos campos permitiu um entendimento mais amplo dos movimentos em torno da *educomunicação*. Os resultados do confronto desse instrumental com a realidade objetiva da tentativa de consolidar a área da *educomunicação* como um campo são apresentados nesta pesquisa. Essa trajetória busca analisar as relações entre as representações do espaço social em que esses agentes se inserem, o modo como esse espaço tem buscado legitimação no campo educacional e as representações construídas pelos agentes nos relatórios. Para Bourdieu (1998), o espaço social é uma realidade invisível que organiza as representações dos agentes. “O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele”. (BOURDIEU, 1998, p.27).

Chartier (1990) e Bourdieu (1996) são referenciais teóricos centrais para se pensar o tema, sendo que, de acordo com o modo como esta pesquisa enxerga os relatores e os relatórios e com a metodologia adotada, mostrou-se mais adequado adotar o conceito de representação conforme pensado por Bourdieu. No entanto, Chartier permite, de modo mais pontual, que se reflita sobre a noção de representação, as condições de produção desses relatórios e, como contraponto, sobre a perspectiva adotada nesta pesquisa e suas limitações.

Chartier (1990) afirma que há uma noção ilusória de que se pode ir do discurso ao fato na construção de uma história cultural e que para isso é preciso pensar o discurso como um testemunho da realidade, mas, para o autor, na verdade, ele é um mero mediador e em suas pesquisas Chartier vai se concentrar no estudo do discurso, sem se dirigir a uma realidade exterior.

Nesta pesquisa, os discursos, ou seja, os relatórios também serão pensados como mediadores da realidade, como portadores de representações e não como portadores de

verdades: o que os relatores dizem não é tomado como prova dos acontecimentos. Estuda-se como a equipe pensava e representava suas idéias acerca de educação, sendo que o discurso apresentado nos relatórios é o meio para se chegar a essas representações forjadas por esses agentes. Não é possível fazer inferências sobre o que ocorreu no projeto, sobre os fatos, nem se pretende buscar verdades sobre esses acontecimentos. Também não se devem imputar aos relatores representações que foram construídas pela pesquisa a partir do que eles escreveram, ou seja, o fato de se constatarem certas representações de educação em seus discursos não significa que eles as possuíssem como representações explícitas ou conscientes e nem que elas possam explicar condutas e ações desses indivíduos. Nesse ponto, importa rememorar uma reflexão de Charlot (2000) encontrada em seus estudos sobre as representações que os jovens realizam da sua relação com o saber: “Não acredito que a consciência possa ser descrita assim, como uma soma de representações; e, tampouco, que as condutas sejam simplesmente efeitos das representações”. (CHARLOT, 2000, p.83)

Para Bourdieu, o que de certo modo complementa o pensamento de Chartier antes mencionado, deve-se superar a oposição entre realidade e representação, pois a representação está inserida na realidade, está construindo a própria realidade.

Assim, a realidade, mediada por um discurso, é representada e esta representação faz parte da constituição da própria realidade, o que transforma as representações em elementos centrais para a compreensão da própria realidade.

O fato de Bourdieu não lidar com ritos e representações como registros menores ou pouco adensados da experiência social é uma das condições para que consiga dilatar a força analítica e explicativa desses conceitos, conferindo-lhes, por assim dizer, um trazo de impacto no processo de modelagem do grupo, ou melhor ainda, concedendo-lhes uma realidade capaz de se ombrear com as injunções impostas pela vida material (MICELI, 1996, p.14)

Para Bourdieu, a “realidade” é o lugar de luta permanente para definir a realidade e há na “realidade” uma luta entre representações, tanto no sentido das imagens mentais, como das manifestações sociais que visam manipular as imagens mentais.

Tanto para Chartier como para Bourdieu, as representações não são neutras nem devem ser naturalizadas. Para Chartier, as representações vão ser determinadas por grupos de interesse que as forjam e vão traduzir, mesmo que à revelia dos atores que as “utilizam”, posições e interesses objetivamente confrontados, mostrando a sociedade como pensam que ela é, como gostariam que ela fosse. Representações vão ser objeto de lutas, de tentativas para se impor uma concepção, valores e domínios específicos de um mundo social. As representações passam a existir quando comandam atos.

Conforme já dito, Bourdieu também pensa que as representações são objetos de lutas entre grupos sociais a fim de se impor. Para o autor, as representações mentais são atos de conhecimento e reconhecimento, de percepção e apreciação que visam orientar efeitos sociais. Essas lutas de representações vão se manifestar na forma de lutas pela classificação do mundo, pelo monopólio do poder de fazer crer e fazer ver, de fazer conhecer e fazer reconhecer, de impor uma definição legítima do mundo social, de fazer e desfazer grupos. “O móvel de todas essas lutas é o poder de impor uma visão do mundo social através de princípios de di-visão (...)”. (BOURDIEU, 1996, p.108)

E como são geradas as representações? Chartier vai entender que um determinado grupo, inserido em certas condições, práticas e processos que dependem de uma técnica, de uma ciência e de um espaço e tempo histórico, vai ter um determinado modo de usar a mente (“utensilagem mental”) e vai a partir desse modo construir sentidos, gerando um mundo como representação. Esse mundo como representação vai estar em relação com o real por meio de modelos discursivos, modelos esses que estão vinculados às suas condições de produção, suas categorias de delimitação, sua historicidade e sua intenção. O objeto da história cultural, portanto, não é o real, mas o modo como um grupo o pensa e o transpõe, ou seja, é um mundo como representação. Essa história escapa aos sujeitos individuais e vai revelar o conteúdo “impessoal” do pensamento, uma mentalidade coletiva que rege as representações dos sujeitos sociais sem que estes o saibam.

Para o autor, dentre as inúmeras condições sociopolíticas que existem em diferentes épocas e simultaneamente em uma mesma época, num certo espaço e tempo históricos, uma determinada condição sociopolítica pode fazer vigorar (ou pode fortalecer) certas representações e juízos coletivos que vão reger a mente dos indivíduos. Esse conjunto de representações e juízos é o que ele chama de “utensilagem mental”. Esses indivíduos vão entrar em contato com essa “utensilagem mental”, produzindo desvios, apropriações, resistências, desconfiâncias ou aceitações.

Já Bourdieu, refletindo sobre os debates em torno da noção de “região”, que é uma representação, vai pensar no “ato mágico”, propriamente social, que permite a introdução por decreto do traçado de uma fronteira, ou seja, a introdução por decreto uma descontinuidade decisória em meio à descontinuidade natural. Trata-se de um ato de representar, de nomear, de impor uma definição que vai ser conhecida e reconhecida e por isso produzir a existência do que enuncia. Para que isso ocorra, o *auctor* afirma com autoridade, pública e oficialmente, diante de todos e em nome de todos, destacando do arbitrário e sancionando, santificando,

fazendo existir o decreto por torná-lo manifesto, representado. Esse discurso que ao mesmo tempo descreve e prescreve é o que ele denomina enunciado performativo.

Para Bourdieu, as representações são enunciados performativos que, ao nomear algo, ao representar, têm o intuito de produzir a existência daquilo que descrevem, de fazer acontecer aquilo que se enuncia, de tornar existente e reconhecível. Sua eficácia depende da autoridade de quem o enuncia, ou seja, da autoridade que essa pessoa tem para autorizar (a posição que ocupa no mundo social) e do grau com que o discurso enunciado está fundado na objetividade do grupo ao qual se endereça.

Para tornar público e fazer existir é preciso fazer a manifestação: objetivar por meio de palavras, delimitar e anunciar. O autor também analisa como a ciência funciona como geradora e legitimadora de divisões, classificações e de manifestações, devendo se pensar desse modo: “as categorias segundo um grupo se pensa, e segundo as quais ele representa sua própria realidade, contribuem para a realidade desse grupo” (BOURDIEU, 1996, p. 123). Desse modo, Bourdieu não se dedica a entender como as representações surgem, mas porque elas surgem e como se tornam eficientes, capazes de influir no real, o que difere da abordagem de Chartier, que não vai se dedicar a analisar o valor da representação no social, enxergando-as pelo princípio da pluralidade, da coexistência.

O trabalho político de representação (nas palavras ou nas teorias mas, igualmente, nas manifestações, nas cerimônias ou em qualquer outra forma de simbolização das divisões ou das oposições) incute na objetividade de um discurso público ou de uma prática exemplar uma maneira de ver e de viver o mundo social até então relegada ao estado de disposição prática ou de experiência tácita e frequentemente confusa (mal-estar, revolta etc). Esse mesmo trabalho permite aos agentes descobrirem propriedades comuns para além da diversidade das situações particulares que isolam, dividem, desmobilizam, construindo sua identidade social com base em traços ou experiências que poderiam parecer incomparáveis na falta do princípio de pertinência adequado para constituí-los como indícios de pertença a uma mesma classe. [...] A transição do grupo prático ao de grupo instituído (classe, nação etc.) requer a construção do princípio classificatório capaz de produzir o conjunto das propriedades distintivas características do conjunto dos membros desse grupo e, ao mesmo tempo, de anular o conjunto das propriedades não pertinentes que uma parte ou a totalidade de seus membros possuem por outras razões (como, por exemplo, as propriedades de nacionalidade, idade ou sexo) e que poderiam servir de base a outras construções. (BOURDIEU, 1996, p.120)

Em suma, Bourdieu vai pensar a representação como algo permeado pela intencionalidade de disputar poder. O simbólico é tratado como um mercado, com lógicas de disputa semelhantes às do mercado econômico - mesmo que isso não seja evidente para quem representa - e que sempre vai ter a finalidade de agir sobre o mundo social.

Chartier, conforme já mencionado, se concentra na questão da subjetividade, tomando o indivíduo como sujeito e pensando em seus processos de apropriação e nos grupos que

“geram” representações a partir de uma obra literária, por exemplo, sem se dedicar a entender essa exterioridade social na qual as representações vão disputar poder, que é o objeto de Bourdieu. O que interessa a Chartier é o que está entre o discurso, o sujeito e a representação e não o que está entre a representação e as determinações e disputas do espaço social, não porque elas não existam, já que ambos concordam que as representações não são neutras, são objetos de lutas e visam a conquista do poder, mas somente porque o sua obra existe em outra perspectiva em que se opta pelo destaque do sujeito e sua subjetividade, enquanto Bourdieu destaca o sociológico.

Bourdieu vai estudar questões simbólicas sociais mais abrangentes, nas quais o indivíduo importa menos do que a posição que ele ocupa, concentrando-se em seu *habitus*: em um psiquismo de posição, nos interesses que estão em jogo e nos efeitos sociais provocados por um ato de representação. Ele não pensa em sujeitos dotados de subjetividades, mas em agentes sociais e nega-se a explicar o social a partir do sujeito livre e racional da filosofia clássica, plenamente consciente de suas motivações e com intenções de finalidades explícitas. O autor se preocupa em demonstrar como essa subjetividade, em que os indivíduos parecem dotados de livre arbítrio, é permeada por determinações sociais mais amplas que definem os modos de ação possíveis, que são interiorizadas pelos indivíduos por meio da incorporação do *habitus* e que, no limite, acabam por determinar ou influenciar suas escolhas subjetivas.

Para Bourdieu, entretanto, pode-se excluir os sujeitos sem por isso eliminar os agentes. Estes, com efeito, são “eminentemente ativos e atuantes (sem que por isso se os considere sujeitos)”, não são “simples epifenômenos da estrutura” (1994). Embora suas condutas não tenham a razão e a intenção por princípios, nem por isso “fazem qualquer coisa”, “são loucos”, “agem sem razão”. São dotados de um “senso prático do que deve ser feito em uma situação dada”. Eles é que agem e não a estrutura através deles, porém eles agem em função das disposições psíquicas que foram socialmente estruturadas: seu *habitus*. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificações, de visão, de divisão, gostos, etc.; em suma, princípios de percepção e ordenamento do mundo. Essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social. Elas também, no entanto, foram socialmente construídas [...] as posições sociais geram disposições (o *habitus*) que, por sua vez, produzem representações e práticas. O que explica o que se atribui, de maneira ingênua, a um sujeito é, portanto, para Bourdieu, “o espaço das posições sociais”. Bourdieu introduz em sua teoria um lugar para o psíquico, porém esse lugar é ocupado por algo social, o que permite dispensar o conceito de sujeito. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, mas esse psiquismo não é pensado em referência a um sujeito, é um *psiquismo de posição*. (CHARLOT, 2000, p.35)

Charlot explica que para Bourdieu o *habitus* se constitui por meio de um processo de incorporação, de aquisição, em que “o social torna-se psíquico quando passa do “exterior” para o “interior”, o que Bourdieu define como a “interiorização da exterioridade”. Assim, em

Bourdieu, o “interior”, que Charlot – em seus estudos sobre o fracasso escolar e a relação como saber – vai abordar como subjetividade, teria seu princípio de inteligibilidade no exterior. A crítica de Charlot a essa abordagem de Bourdieu dirige-se ao fato de que se ignora o “interior”, o psíquico, o fato de que a subjetividade tem leis próprias de funcionamento e organização irredutíveis às leis do exterior, do social, do espaço de posições. No entanto, esse mesmo autor aponta que no que livro *La misère du monde*, de 1993, Bourdieu admite que há uma lógica específica do psíquico e que a sociologia não pretende substituir seu modo de explicação pelo da psicanálise, apenas quer construir de outra maneira alguns dos dados que esta também toma como objeto.

Uma “sociogênese” do *habitus* deveria dedicar-se a compreender como a ordem social capta, canaliza, reforça ou contraria os processos psíquicos, conforme houver homologia, redundância e reforço entre ambas as lógicas ou, ao contrário, contradição, tensão. De um lado, no interior, “pulsões que levam a investir no objeto”; noutro, no exterior, um “espaço dos possíveis”, “um universo particular de objetos socialmente oferecidos ao investimento”. (CHARLOT, 2000, p.36)

Esse autor reforça que é preciso considerar a lógica específica do psíquico, isto é, do sujeito. Para ele, o “indivíduo [...] *não interioriza o mundo, apropria-se dele*, em sua lógica do sujeito, o que é muito diferente” (CHARLOT, 2000, p. 36).

Tal crítica é bastante pertinente para o delineamento desta pesquisa e para a compreensão de seus limites: os membros da equipe que trabalharam no Programa *Educom.rádio* e redigiram os relatórios serão entendidos como agentes sociais que ocupam certas posições em um determinado espaço social, que está inserido em relações mais abrangentes, conforme o pensamento de Bourdieu. Suas subjetividades serão consideradas somente naquilo que elas possuem de social, de interiorização do espaço dos possíveis em que se inserem.

Isso se deve ao fato de que as fontes da pesquisa aqui realizada são materiais de caráter institucional: os relatores são pessoas ocupando posições institucionais, com certas disposições na disputa de um mercado de bens simbólicos (o campo universitário) e que vão escrever o relatório como uma demanda da posição ocupada. Há uma instituição que os envolve, o NCE-ECA/USP, e o discurso da *educomunicação*, que vai disseminar as suas propostas e os seus modos de apropriação. Esse discurso manifestado pelos agentes sociais nos relatórios vai se aproximar ou se distanciar dessas “regras”, tendo, no entanto, uma relação com elas, ou seja, estando em relação com um exterior que é social. Nesse jogo, em que o indivíduo é quem age tendo interiorizado disposições sociais, reforçar ou enfraquecer a

instituição significa comprometer a sua própria posição no campo, ou seja, se fortalecer ou se enfraquecer à medida que a estrutura também se fortalece ou se enfraquece.

A escolha dessa abordagem das representações resulta, principalmente, do trabalho com o material empírico. Constatou-se que nos relatórios emitem-se avaliações basicamente sobre as atividades educativas, os cursistas (alunos e professores), a equipe, o equipamento, o espaço, o tempo e os materiais de apoio, ou seja, aspectos que constituem o espaço social “concreto” de circulação dos agentes.

Nota-se, ainda, que relatores possuem um conjunto de critérios para perceber que são partilhados pela equipe em conjunto, repetidos por diferentes agentes por meio de palavras iguais ou de significado semelhante que julgam o mesmo fator como, por exemplo, quando se diz que a atividade provoca: atenção/interesse/concentração/desinteresse/dispersão.

As pessoas com quem os agentes se relacionam são representadas como grupos, tornando-se entidades coletivas como “os professores”, “os alunos”. Nenhum relatório se dedica a realizar uma descrição pormenorizada de um único indivíduo ou apresenta de modo significativo percepções que poderiam ser consideradas subjetivas e livres, próprias de apenas um dos indivíduos que fazia parte da equipe. O material é dotado de uma “institucionalidade”, permeado por padrões de escrita, pensamento e observação. Todos esses fatores levaram a se escolher tratar os membros da equipe como agentes e as representações como interiorizações de determinações do social.

Estendendo essa abordagem ao espaço social mais amplo, a tentativa de delimitação do campo da *educomunicação* por Soares vai ser entendida como um enunciado performativo, que visa fazer existir esse campo, criando para essa delimitação um conjunto de classificações, de atos de conhecimento e reconhecimento, que estão manifestos, ou seja, foram tornados públicos e oficiais no referencial teórico do projeto e nos discursos de seus agentes, estando representados nos relatórios por meio de um conjunto de modos de conhecer e de reconhecer um ato, uma pessoa ou uma atividade como *educomunicativo* ou não, como bem sucedido ou fracassado, como certo ou errado.

Em suma, Chartier não pode ser usado como principal referencial teórico na pesquisa porque os relatores estão vestidos institucionalmente. Eles ocupam posições e escrevem relatórios de trabalho havendo todo um processo de censura institucional prévia em sua existência, o que os torna agentes e não indivíduos que se destacam pela sua subjetividade, especialmente porque o material empírico analisado é um discurso institucional, que visa falar do projeto da instituição para a instituição.

Ao pesquisar o leitor, por exemplo, Chartier constata em suas pesquisas que a leitura é um processo de apropriação plural e trata essa apropriação (termo muito importante, que remete à atividade do leitor e destaca a negociação de sentidos entre o receptor e a mensagem, na linha dos Estudos Culturais) como prática das pessoas que lêem, pensando como a leitura altera, muda e reconfigura o texto escrito, valorizando a subjetividade do sujeito e pensando a distância ou proximidade que esta subjetividade vai possuir em relação ao protocolo gerado pelo autor do livro. Chartier aceita que existem condições de possibilidade para a leitura, aproximando-se de Bourdieu, mas seu olhar sobre o objeto é bem distinto, mais voltado para a subjetividade do que para o social.

Caso os relatores tivessem sido entrevistados individualmente, com perguntas que visassem enxergar as suas diferentes apropriações do projeto, ou eles estivessem em outra posição dentro do jogo, como seria o caso de se entrevistar os alunos do Programa *Educom.rádio* - que eram os alvos do processo de inculcação e dele poderiam produzir uma grande variedade de sentidos - e não os executores do processo de inculcação (dos quais se espera certa uniformidade e o atendimento a objetivos conhecidos e determinados, o que não significa que não possuam apropriações variadas, mas que, caso as possuam, não estão manifestas no material empírico escolhido), poder-se-ia considerar a subjetividade e a apropriação plural como um fator relevante, o que não é o caso, e mesmo assim se poderia optar pela proposta de análise de Bourdieu.

O tipo de documento estudado, conforme já dito, não é propício para a pesquisa de apropriações plurais e subjetivas e para entender isso melhor pode-se pensar com o próprio Chartier. O autor também estuda a relação entre o livro e o leitor: como o autor do livro procura dirigir a leitura por meio da colocação de protocolos de leitura e do uso de um determinado discurso que são pensados a partir de uma figura que o autor imagina de um leitor-ideal; além disso, há o processo de edição, com o uso de grafismos que se destinam a certos tipos de leitura (por exemplo, parágrafos pequenos para a leitura “popular”). Ao transpor esse pensamento para a relação entre o autor do relatório e a produção do relatório, é possível destacar que ele já possuía em seu formato predeterminado todo um conjunto de protocolos de preenchimento, ou seja, já era um material editado de acordo com interesses institucionais e os seus autores sabiam que o seu leitor-ideal era a instituição, a coordenação do NCE, operando ali protocolos de leitura em consonância com os interesses da instituição.

Finalizando, é importante destacar que, nesta pesquisa, entende-se que a luta de representações tem tanta importância quanto as lutas econômicas para que se compreendam as estratégias pelas quais um grupo tenta impor a sua concepção de mundo, os seus valores e

crenças, como afirma Chartier. Essa luta, no caso específico do Programa *Educom.rádio*, assumiu dimensões mais amplas e que devem ser necessariamente observadas, pois o *Educom.rádio* inaugura uma seqüência de projetos que tem sido executados pelos pesquisadores do NCE em redes públicas de ensino, sob a liderança de um grupo de estudiosos que, conforme já mencionado, tem proclamado o campo da *educomunicação* como resultante de uma relação interdisciplinar entre as áreas da comunicação e da educação e capaz de solucionar algumas demandas educacionais contemporâneas.

Esta dissertação é composta por seis partes: introdução, quatro capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, mais especificamente, são apresentadas as formas como o rádio foi utilizado em variados projetos educacionais existentes no Brasil, buscando situar historicamente o Programa *Educom.rádio* numa série de propostas que articularam o rádio e a educação, nas quais se pensou esse veículo de comunicação, em momentos muitos distintos, como uma solução rápida e eficiente para problemas centrais da educação nacional, como o analfabetismo e a formação profissional, somente a título de exemplo.

No segundo capítulo o Programa *Educom.Rádio* é apresentado: o histórico de formulação, a proposta final, a estrutura do curso, o Projeto Vida (no qual estava inserido) e a Lei *Educom* e a organização das equipes. No terceiro capítulo o conceito de campo da *educomunicação* e o conceito de campo em Pierre Bourdieu (1975) são confrontados, com o intuito de compreender como Ismar de Oliveira Soares (1999, 2000) intenta fundar o campo da *educomunicação* e as estratégias mobilizadas para legitimar esse espaço social em diversos setores. Também é realizado um estudo dos conceitos vinculados às propostas da *educomunicação* e de sua linguagem, com base, principalmente, nos estudos de Scheffler (1974).

No quarto capítulo apresenta-se a pesquisa empírica: a metodologia elaborada para a análise das representações presentes nos relatórios, um estudo sobre as condições de produção desses documentos e o levantamento, interpretação e análise das representações. A análise por temas dedica-se a entender: como as representações se constituíam em processos de avaliação dos agentes sobre os diversos fatores envolvidos no trabalho pedagógico; as relações entre o discurso construtivista e a *educomunicação*; a eficácia como critério para o julgamento da ação educativa; o olhar dos relatores sobre os cursistas, organizado por uma lógica de adesão e resistência às propostas do projeto; a necessidade do interesse e a questão da autoridade.

Nas considerações finais realiza-se um breve apanhado das principais descobertas desta pesquisa e se apontam algumas questões consideradas importantes o suficiente para justificar estudos mais aprofundados sobre a tentativa de fundação da área da

educomunicação como campo, a questão da interdisciplinaridade e a pós-modernidade como cenário para esses movimentos.

1 Rádio e Educação no Brasil: introdução

No Brasil, o intuito de utilizar o rádio para a educação e a associação de sua imagem ao progresso e à modernidade já se faziam presentes em sua própria inauguração, em 5 de julho de 1922, marcando as comemorações do Centenário da Independência do Brasil. Desde então, configuraram-se no país diversos projetos nos quais se realizavam transmissões de conteúdos educativos pelo rádio (rádios educativas¹ e rádio de educação popular) e a recepção coletiva e organizada de transmissões radiofônicas educativas (radioescolas e redes educativas), entre outras modalidades. Esses projetos foram desenvolvidos durante décadas no Brasil e no exterior e constituíram fortes vertentes de utilização do rádio para fomentar a educação, o que era percebido como saída para diminuir o isolamento de algumas comunidades, alfabetizar as massas e ampliar a cultura geral dos cidadãos.

Para Clausse (1949), que organizou o serviço de radiodifusão educativa belga depois da Segunda Guerra Mundial, distinguir *rádio de educação popular* de *rádio escolar* é importante, porque divergem as condições exteriores dessas atividades, a forma e os métodos que empregam e o lugar que ocupam na programação.

A rádio de educação popular se dirige geralmente aos adultos, em seu próprio domicílio, para levar-lhes conhecimentos gerais e profissionais que não lhes foi possível adquirir durante o período escolar, ou que esqueceram desde o fim de seus estudos. A rádio escolar, por sua parte, organiza emissões educativas com destino a grupos homogêneos de alunos, sob a tutela de um professor. (CLAUSSE, 1949, p.12)

Quanto a essa diferenciação, uma breve comparação mostra que, no Brasil, muitas vezes a rádio de educação popular se dirigiu a adultos que não passaram pela escola, tratando, portanto, de conteúdos escolares e não-escolares; e a rádio escolar, mais comumente chamada no país de radioescola, era direcionada preferencialmente, como se verá a seguir, aos locais onde não havia escola e professor, sendo um recurso do qual se lançava mão ante as graves deficiências educacionais e sobre o qual não existiram avaliações que permitam julgar a sua eficácia.

Já a partir de 1980, além das transmissões de conteúdos educativos pelo rádio,

¹ Neste estudo, utilizaram-se os termos *escolas radiofônicas*, *rádio escolar*, *redes radiofônicas ou radioescola* (termo que aparece grafado como rádio-escola, radioescola e rádio escola) para os projetos que utilizavam a transmissão educativa somada à organização de salas de recepção dessa transmissão, e *rádio educativa ou rádio de educação popular* para designar as transmissões radiofônicas de conteúdos educativos dirigidas ao público de modo geral, pelas emissoras pertencentes a instituições educativas ou de caráter predominantemente educativo. Há ainda, mais recentemente, o uso de *Rádio-Escola* para os projetos que instalam emissoras restritas para uso da comunidade escolar. O presente estudo constatou que não existia uma nomenclatura única para essas ações e atividades diferentes podiam receber nomes iguais, distinguindo-se por sua descrição.

estudiosos e técnicos de comunicação e educação procuraram experimentar e analisar outras possibilidades de uso do rádio na educação e abordagens teóricas como a da leitura crítica dos meios de comunicação – proposta que dá prioridade ao desvendamento da linguagem e dos modos de produção dos meios de comunicação em geral, incluindo o rádio –, e a instalação de emissoras de rádio restritas em escolas, de tal modo que a instituição escolar, a partir da atuação de alunos e professores, passou a ser produtora e veiculadora de programas de rádio, de acordo com as necessidades de sua comunidade. Dentre esses novos processos educativos, considera-se também a formação das rádios comunitárias, dado o seu caráter participativo e regional, sua intenção de divulgar informações para a área atendida e a sua associação, em alguns casos, a projetos escolares.

Esse capítulo se propõe a fazer um levantamento histórico mais detalhado sobre o uso do rádio na educação brasileira, permitindo visualizar o contexto em que o Programa *Educom.rádio* se insere, além de analisar e comparar as possibilidades já experimentadas de uso dessa tecnologia na educação.

Para realizar a sistematização, foram usadas duas bases cronológicas: a divisão criada por Marlene Blois (2004), que distingue seis fases do uso do rádio com fins educativos no Brasil; e a divisão criada nesta pesquisa. A segunda opção foi forjada sobre a primeira, que serviu como uma base factual e descritiva para a compreensão que levou à segunda divisão, mais ligada às propostas educacionais e às concepções de educação existentes em cada época.

Os critérios norteadores para a divisão de Blois foram: objetivos, ideologia de atuação e formas de execução desses usos. Para Blois, as fases seriam as seguintes: *fase pioneira*, de 1923 a 1928, que se pautou pela implantação da radiodifusão e criação das radioescolas; *segunda fase*, entre 1929 e 1940, com a consolidação da ideologia inicial das radioescolas, criação das primeiras redes educativas e abertura para mudanças; *terceira fase*, de 1941 a 1966, de interiorização e expansão da rádio educativa; *quarta fase*, de 1967 a 1979, marcada pela ditadura militar, com ações centralizadoras de uso do rádio para fins educativos; *quinta fase*, de 1979 a 1995, caracterizada pela conjugação de meios massivos à educação e inauguração das FMs educativas; *sexta fase*, desde 1995, com o diferencial de um compromisso dos radialistas com a educação e ampliação das ofertas radiofônicas educativas.

Nesta pesquisa, os períodos estão divididos: de 1920 a 1930 - o rádio como instrumento de educação, período no qual se formulam as idéias acerca do rádio educativo no Brasil que irão influenciar todo o seu uso posterior; de 1930 a 1945 – o rádio educativo no Estado Novo, no qual as idéias forjadas nos anos anteriores se transformam e se fortalecem como iniciativa oficial; de 1945 a 1960 – o rádio educativo no período democrático, no qual

surtem iniciativas de uso do rádio ligadas à educação popular; de 1964 a 1980 – o rádio educativo no regime militar, no qual se fortalecem usos centralizadores e tecnicistas; e o rádio educativo a partir dos anos 1980, que se caracteriza pela heterogeneidade de propostas e, a partir da metade da década de 1990, por uma perspectiva protagonista-culturalista.

Pode-se observar que a divisão por décadas e anos é muito semelhante, mas a segunda divisão acentua a preocupação com o contexto político e educacional mais amplo e com as explicações e causas que levaram à determinados usos do meio.

1.2 De 1920 a 1930: o rádio como instrumento de educação

Conforme já dito, a idéia de usar os meios de comunicação de massa – cinema e rádio – na educação surgiu praticamente desde a invenção desses meios, no início do século XX.

Fernando Gurgueira (1995), ao analisar em sua dissertação de mestrado o papel do rádio no processo de integração nacional desde a década de 1920 até o Estado Novo, apresenta a complexidade histórica, social e política desse período no qual surgem essas novas tecnologias, de modo a clarificar os fatores que culminaram na opção do uso educativo do rádio, primeiro por parte de um grupo de intelectuais liderados por Roquette-Pinto e, posteriormente, pelo Movimento da Escola Nova e pelo Estado Novo. Essa escolha vai, a partir de 1932, com a liberação da publicidade no rádio, conviver com o desenvolvimento do capitalismo e da exploração comercial do veículo promovido pela iniciativa privada, o que modificou o panorama inicial de uso exclusivo do rádio como instrumento para a educação.

[...] podemos sintetizar os principais aspectos que caracterizam a emergência do rádio no Brasil: o rádio aparece como um instrumento ligado às determinações do projeto de modernidade e de progresso que marcará os anos iniciais da década de vinte; sua emergência no cenário nacional será pautada por esse projeto e o veículo se tornará um dos seus símbolos; suas potencialidades, enquanto meio de comunicação, despertarão a atenção de setores intelectuais que buscarão integrá-lo ao projeto de construção da nação, transformando-o em instrumento educativo e, finalmente, por conta da ação desses dois projetos, o rádio será, nessa etapa, um veículo com características “elitistas”, tanto em relação aos aspectos da prática radiofônica, quanto em relação à função social que deveria desempenhar. (GURGUEIRA, 1995, p.64)

O panorama traçado por Gurgueira para chegar a essa síntese, mostra que a partir de meados do século XX, mundialmente, o fenômeno das massas, da industrialização e do desenvolvimento tecnológico produziram reações diferenciadas de temor, repúdio e fascínio, bem como tentativas de controle, manipulação e organização desses fenômenos sociais. No centro da consolidação dessa sociedade, alcançar as massas e controlar o seu papel político se tornou um problema fundamental para a realização de qualquer projeto político-ideológico, impondo às classes dirigentes a necessidade de buscar formas de se aproximar das massas por meio de mecanismos ideológicos mais sutis que o controle e a repressão.

O surgimento de novos meios técnicos, como o rádio, trouxe possibilidades para essa aproximação, servindo como elemento mediador e caracterizando-se pela rapidez e simultaneidade. O potencial de suprimir distâncias e de atingir o ouvinte com rapidez e agilidade passaram a ser os principais argumentos daqueles que estavam envolvidos com a disseminação desse novo aparato tecnológico. O rádio passou a ser disputado por diversos

setores, especialmente pela área de educação, que passou a destacar sua capacidade de educar as massas e de alcançar as consciências de modo rápido e eficaz, formando o indivíduo para se tornar uma força produtiva apta a contribuir para o impulso modernizador.

O Brasil de 1920, de acordo com Ortiz (2001), ainda era predominantemente agrário, carregava o legado escravista e não existia como nação - tanto politicamente quanto em termos administrativos, territoriais, sociais e econômicos, como em termos culturais.

O país estava inserido nesse processo de formação dos novos agrupamentos urbanos e da industrialização e possuía a peculiaridade da chegada de grandes contingentes de imigrantes, estimulados por políticas nacionais que visavam substituir a mão-de-obra escrava negra. Dentro do projeto de modernidade da classe dirigente para as massas, havia a urgência de converter esses novos agrupamentos em forças produtivas com o objetivo de construir uma nação civilizada e conquistar o progresso material, tecnológico e social. Para isso, fazia-se necessário o reordenamento do imaginário e dos padrões culturais a partir dos ícones modernos. As novas tecnologias tiveram um papel central nessa mudança de percepção e dos repertórios culturais e concretizaram como máquinas a própria idéia de modernidade, junto a outros símbolos como o automóvel, o avião e a eletricidade. O projeto prescindia da construção de uma nova ideologia do trabalho - valorizando-o como caminho para a ordem e para o progresso - e da vigilância e repressão disciplinadores.

De acordo com Gurgueira (1995), esse processo de instauração do projeto de modernidade passou por fases de maior confronto antes de se construir a idéia de utilizar as novas tecnologias. No período compreendido entre 1900 e 1920, o confronto ideológico se mostrava mais evidente, com a existência de greves e revoltas operárias que eram reprimidas com a ação policial. É a partir de 1920 que a questão social do movimento operário deixa de ser tratada como problema policial para ser tratada como problema político, culminando na busca de instrumentos de controle e dominação. A educação se torna, assim, um projeto político: solução para os problemas sociais com o objetivo de forjar e disciplinar o homem brasileiro para uma participação positiva na modernidade: saudável, disciplinada e produtiva.

O rádio vai ser visto com muita positividade, por permitir falar para um grande número de ouvintes, ou seja, a massa, com agilidade e rapidez, servindo também ao projeto de integração nacional, pela sua capacidade de vencer as distâncias continentais do país e levar conhecimento aos lugares mais isolados. Esses argumentos de defesa do uso do rádio para o projeto educacional da nação, construídos por intelectuais como Roquete-Pinto, Francisco Venâncio Filho e Lourenço Filho, justificaram na época e ainda hoje justificam o uso do rádio para a educação no Brasil.

Roquette-Pinto liderou e marcou a implantação do rádio com o cunho educativo, dentro dessa proposta modernizadora. Desde o Centenário da Independência, ele já entendia o rádio como meio de expansão cultural que poderia ser usado para estabelecer a harmonia social por meio do controle, promover o progresso com ordem, formar a nacionalidade e civilizar o povo brasileiro. Cerca de um ano depois, em 1923, fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a PRA-1, junto com a Academia Brasileira de Ciências, para executar seu projeto radiofônico. Tal projeto se tornou um padrão que seria seguido por todas as emissoras até o início da década de 1930.

Apesar da amplitude do projeto ideológico que envolvia o rádio, durante toda a década de 20, foi um veículo de comunicação em fase de implantação e restrito à elite, pois os aparelhos receptores eram caros, havia muitos problemas técnicos de recepção e transmissão e poucos ouvintes. As emissoras eram constituídas por rádio-sociedades ou rádio-clubes sustentadas por assinantes. Para se ter uma idéia, até 1930 existiam no Brasil somente 13 emissoras e a programação constituía-se de óperas, recitais de poesia, palestras e concertos.

De acordo com Gurgueira (1995), o atualmente criticado caráter elitista e erudito do rádio nesse período pode ser entendido pelo cunho restrito do próprio projeto modernizador. A programação vai se circunscrever aos valores artísticos da esfera sócio-cultural a que estava vinculada, com recitais de piano e “alta cultura”, sendo que a cultura popular não tinha acesso ao meio. Nessa configuração, os ouvintes das emissoras eram aqueles que se satisfaziam com esse projeto, que falava por poucos e para poucos com a intenção de ser a expressão de todo o conjunto social.

[...] essa característica anti-democrática e “elitista” da radiodifusão não pode ser atribuída apenas ao fato de que o rádio, por ser produzido e usufruído por uma parcela reduzida de indivíduos, se tenha desenvolvido à margem das lutas sociais e dos projetos políticos. Ou seja, as características do veículo nessa etapa inicial não podem ser pensados apenas da perspectiva “elitização” vs. “popularização” ou “alta cultura” vs. “cultura popular”, mas incluído em um projeto sócio-político mais amplo que, tendo como condutores os setores dominantes, excluía e incorporava, de acordo com o interesses desse projeto, os outros setores sociais. (GURGUEIRA, 1995, p.63)

No que tange às radioescolas, em 1926, Roquette-Pinto publicou na Revista *Electron*, impressa pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, um plano de organização para resolver o problema do rádio educativo no país, com o intuito de instalar uma radioescola – ou seja, uma emissora educativa e suas salas de recepção – em cada capital. Nesse mesmo ano ele inaugurou, na Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma série de cursos com intelectuais e educadores de renome que contavam com aulas, conferências, palestras e participação de

alguns nomes internacionais de passagem em suas vindas para o Brasil, como Einstein e Marinetti.

Dois anos depois foram criadas juridicamente² as duas primeiras radioescolas do país, uma no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) e outra em Recife. A radioescola do Distrito Federal foi regulamentada pelo mesmo decreto de Fernando de Azevedo que instituiu a reforma do ensino no Rio de Janeiro. Para isso, foi promulgada a primeira lei do país sobre rádio e cinema educativo³, que estabelecia que todas as escolas “terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos, bem como à instalação de aparelhos de radiotelefonia e alto-falantes”. A estação transmissora destinar-se-ia à irradiação diária, para escolas e público em geral, de hinos e canções escolares, do boletim de atos da Diretoria-Geral, assuntos de interesse do ensino, além de lições e sessões artísticas de caráter educativo.

Roquette-Pinto e Fernando de Azevedo faziam parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), que havia sido fundada alguns anos antes, em 1924, na qual se reuniam os educadores brasileiros que lideravam o Movimento da Escola Nova. De acordo com Paschoal Lemme (1984), também membro da ABE, o sistema educacional passou por um processo de transformação acelerada nas estruturas de ensino, educação e cultura nesse período, promovida pelas transformações políticas, econômicas e sociais que ocorriam no país e no mundo e pelos educadores progressistas, ou seja, os membros da ABE, que se engajaram na crítica à precária organização escolar do país, abrindo um ciclo de reformas.

Em suma, essa primeira década é marcada pelo uso exclusivamente educativo do rádio, sob a forma de transmissão de conteúdos educativos selecionados pela elite intelectual para o povo dentro do projeto modernizador e pelas primeiras iniciativas de formação de radioescolas, conforme afirma Blois (2004), que nomeia esse período como *fase pioneira*.

² De acordo com Mendonça (2007), a radioescola do Distrito Federal só vai ao ar em caráter experimental em dezembro de 1933 e é inaugurada em janeiro de 1934, na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública (1931 a 1935).

³ Decreto n° 3.281 de 23 de janeiro de 1928, regulamentado pelo decreto n° 2.940 de 22 de novembro de 1928.

1.2 De 1930 a 1940 – o rádio educativo no Estado Novo

A Revolução de 30 marca o início de uma etapa decisiva na reformulação da atuação do poder público no Brasil – e uma das características básicas deste processo aparece na tendência à centralização da vida política e administrativa do país [...] Com isso, os problemas políticos, econômicos e sociais deixam as esferas regionais e, mesmo nos casos considerados de responsabilidade das esferas estaduais de poder, como era o caso da educação popular, passam a ser definidos como problemas nacionais. (BEISEGIEL, 2004, apud MENDONÇA, 2007, p.33)

O início da década de 30 caracteriza-se por reformas políticas e sociais que objetivavam a integração nacional. Nesse contexto, o rádio educativo deixou de ser, conforme aponta Gurgueira (1995), uma iniciativa de um grupo isolado para se tornar uma proposta oficial.

Essa nova perspectiva na condução da radiodifusão brasileira transformava em política nacional oficial as propostas de utilização do rádio como instrumento educativo que, desde o final da década de vinte, estavam sendo ameaçadas pelos interesses comerciais. Além disso, o governo provisório ao transferir a iniciativa de utilização do rádio como meio de educação nas mãos dos particulares para o âmbito do Estado, estaria garantindo que a função do veículo como instrumento civilizatório deixasse de ser uma ação isolada de alguns setores intelectuais para se tornar uma política de alcance nacional que deveria ser imposta a todas as emissoras. Com estas disposições o governo provisório também procurava reduzir o impacto sobre a radiodifusão educativa provocado pela liberação da publicidade pelo rádio, equilibrando os diversos interesses em torno do veículo e chamando para si a responsabilidade pela sua fiscalização e pelo controle de sua função educativa. (GURGUEIRA, 1995, p. 104)

Nesse início de República Nova foi realizado um processo de reformas no sistema educacional em âmbito federal, estruturando-se órgãos administrativos responsáveis pela cultura e educação. Em 1931 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde. A Associação Brasileira de Educação, após altos e baixos, alcançou o objetivo de se consolidar a nível nacional e a partir desse momento a entidade funcionou, algumas vezes, como um desdobramento do Ministério da Educação e da Saúde e este, em outros casos, colocou seus serviços à disposição da ABE, como ocorreu na convocação das delegações estaduais para o comparecimento na Quarta Conferência Nacional de Educação, onde foi apresentado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Os membros da ABE, de acordo com Marta Maria Chagas de Carvalho (1986), participaram intensamente da burocracia estatal como um grupo que se auto-incumbiu de organizar o país.

A partir de 1932, o rádio comercial ganhou impulso com a queda do preço dos receptores e a autorização de uso de 10 % da programação diária para venda de publicidade

por meio do decreto 21.111 de 1932, o que ampliou o número de emissoras⁴ e o capital investido pelo setor privado.

Esse decreto também estabelecia o serviço de radiodifusão como de interesse nacional e de finalidade educacional e como competência do governo a unificação dos serviços de radiodifusão com a finalidade de constituir uma rede nacional que atendesse a esses objetivos. A orientação educacional dos serviços caberia ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), que baixaria as instruções necessárias para o cinema e para o rádio. Os aspectos técnicos ficariam por conta do Ministério de Viação e Obras Públicas.

Também no ano de 1932, foi publicado na imprensa diária o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento redigido e aprovado pela 4ª Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação, cujo discurso sobrelevava a importância da educação para a reconstrução do país e propunha uma nova política educacional alicerçada filosófica e socialmente na realidade brasileira.

M. Carvalho (1986) pesquisou as atas de reunião da diretoria da ABE, publicações e anais de eventos acadêmicos realizados pela entidade e ressalta que esse grupo de educadores renovadores possuía o intuito de criar, através de uma elite, um projeto político-educacional para o operariado que permitisse a consagração da “unidade nacional” e a preparação das condições para se chegar a uma sociedade considerada civilizada e moderna por essa mesma elite. A pesquisa revelou que o direito de estudar estava subjugado ao dever de estudar para promover o desenvolvimento nacional, o que fazia com que a proposta dos renovadores aparecesse revestida de um liberalismo que omitia a desigualdade entre o guia (a ser educado para conceber e executar propostas de educação do povo que efetivassem a ordem e o progresso) e o conduzido (a ser educado para o projeto da elite), trazendo a ilusão de uma condição de iguais, de um poder que emanava dos dominados. Esse ‘novo’ estaria ligado às seguintes idéias: permeabilidade aos valores das escolas americanas e européias, reformas educacionais que visavam um novo tipo de civilização com a restauração da paz pela escola; adaptação do sistema escolar às necessidades da indústria e da democracia social e econômica; unificação nacional vencendo o ensino tradicionalista dos Estados. Tratava-se, portanto, da manifestação institucionalizada de um pensamento que vinha sendo formulado desde a década de 1920.

Para M. Carvalho, as semelhanças entre os renovadores e os tradicionalistas, por eles criticados, são mais importantes que as diferenças. Ambos propunham a questão educacional

⁴ De 1930 a 1940 foram inauguradas 56 emissoras no país.

pela ótica da formação da identidade, tinham projetos dirigidos pelas elites e sem críticas ao caráter excludente da escola, onde não se visava atender a uma demanda da população, mas efetivar um projeto particular de sociedade, no qual os indivíduos deveriam ser conformados à sociedade industrial planejada através do controle social e organizados para o trabalho e para a fábrica. Nos dois grupos pensavam-se respostas educacionais aos problemas sociais e políticos gerados pela presença dessa idéia de fábrica como paradigma de escola e de sociedade. Existiam, também, projetos de moralização do espaço urbano como espaço de concentração de operários e desocupados para uma convivência harmoniosa das classes sociais, ou seja, de educação moral e também a preocupação com questões de higiene.

O *Manifesto* do grupo de renovadores foi predominantemente redigido por Fernando de Azevedo, com 26 signatários, entre eles, Roquette-Pinto, Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira, intelectuais que foram responsáveis pela construção do pensamento que fundamentou o uso do rádio na educação e pela implantação das primeiras radioescolas do país.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* a educação foi entendida como constituída por todas as instâncias de formação do indivíduo: família, ambiente social, imprensa, entre outras, o que lhe deu um caráter amplo. Assim, o rádio foi visto como instituição complementar, a serviço da intensificação e extensão da obra da educação e da cultura.

[...] a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (AZEVEDO et al., 1932)

A análise de Gurgueira (1995), anteriormente mencionada, dialoga com essa análise de M. Carvalho (1986) no intuito de compreender a ideologia que alicerçou o projeto de rádio educativo desde a década de 1920 e que se fortaleceu ao se institucionalizar e oficializar por meio da ABE e do governo provisório.

Traduzida em ação, essa ideologia vai resultar em uma preocupação constante com mecanismos de controle e censura dos meios de comunicação que se revela na documentação da época. De acordo com Bastos (2001), “em 1931, [...] A Associação Brasileira de Educação pediu ao governo providências para transformar a censura policial em censura cultural e

também para uniformizar o serviço de censura nacionalmente” (BASTOS, 2001, p.30).

Em 1933, Roquette-Pinto e Elba Dias fundaram a Confederação Brasileira de Radiodifusão (CBR), que reuniu as principais emissoras do país, localizadas no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Pará. Dentro da CBR, foi criada, por sugestão de Roquette-Pinto, a Comissão Rádio Educativa

[...] para promover o emprego da radiodifusão como meio de educação direta, pela divulgação de informações técnicas e profissionais, pelo auxílio ao ensino público, pela melhoria da saúde e da higiene, pelo apuro do gosto artístico, pelo desenvolvimento do espírito de paz e concórdia entre os povos, pela propagação de notícias de interesse geral. (ESPINHEIRA, 1934, p.104.)

A Comissão formulou parâmetros para as emissoras de rádio educativas, propondo a transmissão de conteúdos pedagogicamente elaborados e estabelecendo a fiscalização das emissoras. Organizou censura a todas as transmissões do país, para evitar: linguagem imprópria; ofensa à moral e aos bons costumes; programas que concorressem para o desenvolvimento de crime, vingança, ódio, vadiagem, alcoolismo e maus costumes; que criassem antagonismos entre raças; encerrassem ultraje, vilipêndio ou desacato a qualquer credo religioso; divulgassem notícia falsa ou tendenciosa; assim como idéias subversivas da ordem social e política ou que suscitassem desconfiança nas relações internacionais. Em suma, pelo regulamento da censura, as afiliadas deveriam banir todos os programas que prejudicassem o que se considerava o propósito educativo da radiodifusão e dar preferência às produções aconselhadas pelo seu valor artístico e cultural.

A Comissão Rádio Educativa também criou programas para serem veiculados nas emissoras afiliadas, como o *Quarto de Hora da Comissão Rádio Educativa da CBR*, que ia ao ar todo dia das 18h45 às 19h, pela primeira cadeia de rádio do país, que contava com as seis emissoras afiliadas do Rio de Janeiro e funcionava sob o slogan "Trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil". No programa eram dados ensinamentos de Ciências Naturais, Psicologia, Direito, Arte, Higiene, Educação, Geografia, História, Língua Pátria e Estrangeira.

Formularam-se assim, por meio de uma entidade civil auto-reguladora, os primeiros parâmetros e também o primeiro regulamento de censura para o meio radiofônico.

Em outubro de 1933, a Confederação apresentou ao governo um plano técnico de cooperação. O plano priorizava as irradiações para o litoral, para o interior e Região Norte e se percebe pelo direcionamento das estações a intenção de promover a irradiação dos grandes centros urbanos para essas áreas. Belo Horizonte teria uma grande estação central que irradiaria para Manaus e estaria ligada às estações do Rio de Janeiro e São Paulo formando

um núcleo central, onde, de acordo com o plano, se poderia contar com os mais representativos meios educacionais e artísticos. O plano previa ainda duas estações nacionais de ondas curtas, uma para chegar aos extremos do país e outra direcionada para o exterior. A programação nacional seria constituída de uma parte diária (dois jornais no mesmo horário), uma parte fixa (discos sonoros produzidos pelo Ministério da Educação e Saúde), uma parte variável ou regional (organizada livremente pelas estações) e programação diária para o exterior por meio da estação de ondas curtas. O plano não foi aceito oficialmente, mas muitas de suas propostas foram colocadas em prática.

Em 1934, foi fundada no Distrito Federal a primeira emissora educativa oficial, a PRD-5, que havia sido decretada por Fernando de Azevedo em 1928. A estação era dirigida por Roquette-Pinto e sua fundação ocorreu na gestão de Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública. Para Mendonça (2007), essa emissora inaugurou uma nova fase na radiodifusão educativa, por ter estabelecido um contato direto entre emissora e ouvinte e empregado uma didática e metodologia compatíveis com o ensino através do rádio. Em 1935, a emissora já havia recebido 10.800 trabalhos de seus alunos e nos tempos áureos, em 1941, foram recebidos 20.437 trabalhos.

Nesse mesmo ano foi criada a Rádio Escola⁵ de São Paulo, que se valeu de emissoras privadas para veicular seus programas educativos, mediante subvenção, enquanto aguardava licença para funcionar, o que demorou quatro anos. A partir disso, formou-se uma rede de 16 emissoras no Estado. Nessa época, surgiu também em São Paulo, na garagem de Cândido Fontoura, o Tio Candinho, a DKI - Rádio Cultura, que funcionou ilegalmente até 1936 e que só em 1972 foi incorporada à Fundação Padre Anchieta.

Em setembro de 1934, Lourenço Filho, membro da Comissão Rádio Educativa e Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, prefaciou o livro de Ariosto Espinheira “Rádio e Educação”⁶, em que reafirmou a necessidade dos novos instrumentos serem, assim como o rádio, dedicados à educação. Alertou para a necessidade do trabalho conjunto de rádio-técnicos, “técnicos da educação”, professores e estudiosos da psicologia social, para o estudo e busca de soluções para os problemas das radioescolas.

⁵ Trata-se de uma rádio educativa, sem recepção organizada.

⁶ Ariosto Espinheira foi membro da Comissão de Seção do Museu e Radiodifusão do Departamento de Educação do Distrito Federal e Secretário da Comissão Rádio-Educativa da Confederação Brasileira de radiodifusão.

A obra de Espinheira apresentou as conclusões acerca de uma vasta documentação que passou a ser reunida e analisada desde 1932 pela União Internacional de Radiodifusão⁷. Em um primeiro estudo, a entidade ocupou-se do ensino de adultos via rádio e enviou questionários às emissoras perguntando de modo amplo: como tem sido realizado o emprego da radiodifusão como meio de educação direta para propagar informações técnicas e profissionais sobre agricultura, para auxiliar o ensino técnico-profissional, melhorar a saúde e a higiene, lutar contra as enfermidades, combater a ignorância, e para ensinar línguas estrangeiras, música e outros ramos das artes? No ano de 1934 foi feita outra pesquisa em que se buscou delimitar a contribuição do rádio para a concórdia entre os povos, em consonância com a produção das *Noites Nacionais*, programa que veiculou a música de diversos países junto com palestras explicativas. O caráter dessas duas pesquisas é um importante indicador das preocupações que envolviam o meio radiofônico no mundo, mostrando a relevância dada ao uso educativo do veículo e a crença em seu potencial de difusão educativo-cultural, na propagação de noções de higiene e até mesmo na construção da paz.

A pesquisa mostra que muitos países haviam feito ensaios de radiofonia escolar e que havia uma diversidade de métodos de trabalho e opiniões contraditórias que foram atribuídas à força radiofônica ser ainda nova e pouco assimilada; à existirem hábitos dos educadores a serem vencidos; às condições administrativas e de conformação geográfica de cada país.

O estudo concluiu também que a radiodifusão educativa não poderia ser senão complementar ou de emprego restrito, por suprimir o contato entre professor e aluno, fomentando a passividade, sendo que a educação deveria desenvolver as faculdades individuais do aluno com a ação do professor e participação ativa. Essa análise deixa clara a presença dos ideais da escola nova como parâmetros que já haviam se espalhado pelo mundo e que propunham a atividade do aluno e a individualização do ensino, influenciados pela teoria da pedagogia progressiva, formulada pelo filósofo norte-americano, John Dewey.

Nota-se pela obra de Espinheira que havia nesse período uma preocupação em estudar as matérias, séries e formas do uso do rádio que se adequassem à educação escolar e aos seus conteúdos. A concepção de rádio educativo estava embasada na idéia de complementaridade à educação formal e era carregada de entusiasmo.

Uma análise que se destaca na obra de Espinheira (1934) por trazer indícios das expectativas e estudos sobre as radioescolas é a da proposta iniciada em 1930, pela British

⁷ No ano de 1925 foi criada a União Internacional de Radiodifusão, para estudar as interferências recíprocas entre os países e, em 1929, estabeleceram-se os comprimentos de onda de cada país. Esse órgão passou a integrar e defender os interesses das estações e centralizar os estudos sobre radiodifusão.

Broadcasting Corporation (BBC) na Inglaterra, com o propósito de ensinar a pronúncia da língua pátria. Tratava-se de uma radioescola com a formação de grupos de estudos e de discussões dirigidos por um mestre na qual, para avaliar os resultados, foram feitas pesquisas com grupos de controle que, de acordo com Espinheira, comprovaram que a recepção coletiva organizada proporcionava melhor aprendizagem em relação à audiência informal. Processos semelhantes ocorreram na Alemanha e na Suécia e esses grupos de estudos se tornaram referência mundial.

Em julho de 1934, o decreto n^o 24.651 retirou do Ministério de Educação e Saúde a responsabilidade sobre a censura cultural e a passou ao Ministério da Justiça, onde foi criado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC), para responder a essa nova atribuição. O objetivo do novo departamento era estudar os meios de comunicação como instrumentos de difusão, mantendo-os sob vigilância constante (SCHWARTZMAN, 1982 apud BASTOS, 2001, p.33). Nesse mesmo ano, com a indicação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde, o Congresso votou alterações no DPDC, que foi desmembrado. Capanema investiu na nacionalização do ensino e para isso deu organização mais ampla ao Ministério da Educação e Saúde, que passou a ter como um dos seus pontos essenciais uma compreensão mais ampla das funções da educação escolar e extra-escolar. As atribuições relacionadas à difusão cultural voltaram à jurisdição do Ministério da Educação e Saúde, mas a censura permaneceu sendo exercida por oficiais da polícia civil.

A criação do DPDC, segundo Simon Schwartzman, retirava do Ministério da Educação e Saúde (já sob o comando de Gustavo Capanema) a responsabilidade não só pela execução da política oficial para o rádio e para o cinema, como também pela condução da propaganda do governo. (GURGUEIRA, 1995, p.105)

Para Schwartzman, essa mudança representou uma tentativa de colocar os meios de comunicação a serviço do poder executivo. O autor observa que essa ação se deu sob a influência da criação, em 1933, do Ministério de Propaganda Alemão.

O fato iniciou uma disputa entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação e Saúde (MES) em defesa de seus projetos radiofônicos que prosseguiu até 1935, com a criação do Departamento Nacional de Propaganda (DNP) e, depois, já no Estado Novo, com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Durante essa disputa, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que persistiu sem publicidade até 1936, não conseguiu mais se manter e Roquette-Pinto doou a emissora para o Ministério da Educação e Saúde, que criou a Rádio Ministério da Educação e, em 1937, o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) para administrá-la, orientar e promover o uso do

rádio como meio auxiliar de ensino e promover a irradiação de programas educativos. Os programas eram transmitidos para o Rio de Janeiro e Estados circunvizinhos e foi na esteira dessa iniciativa que surgiram programas como o “Hora infantil” e o “Jornal dos Professores”. O SRE decretou a transmissão obrigatória de no mínimo 10 minutos por dia de textos educativos elaborados pelo MEC.

Em 1936, Capanema criou provisoriamente o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)⁸, que havia sido projetado por Roquette-Pinto. Com isso todas as emissoras de rádio do país foram obrigadas a transmitir uma hora por dia dos programas criados pelo órgão e também havia fiscalização pelo INCE. O INCE possuía os objetivos de: realizar a censura de filmes educativos, materiais fonográficos e programas radiofônicos na Capital Federal; editar filmes educativos, discos e filmes sonoros de aulas e palestras; permutar materiais e publicar uma revista sobre educação e usos de técnicas modernas (cinema, rádio, fonógrafo etc.) de ensino. Bastos (2001) supõe que havia censura prévia e aprovação apenas dos programas que preenchessem as exigências educacionais e culturais.

De acordo com D’Angelo (1998), um documento de 1937 encontrado no arquivo Gustavo Capanema chamado “Observações para uma experiência de Radiodifusão Educativa”, registra que os fins da radiodifusão procuravam também “prevenir” a nação de sentimentos estranhos e para alcançar esse objetivo, o SRE organizaria campanhas contra:

- a- a excessiva dispersão dos grupos demográficos, fazendo com que muitos dos seus elementos vivam em completo isolamento social, o que provoca muitas vezes profunda degradação física e moral;
- b- a falta da legalização da família pelo casamento e registro civil dos filhos;
- c- a ação dissolvente de certos filmes cinematográficos nos centros de pouca cultura;
- d- a falta de divisão, de demarcação e de legalização das propriedades;
- e- a ignorância ou confusão de pesos, medidas e valor da moeda;
- f- a ignorância das nossas coisas;
- g- o pessimismo em se tratando das coisas e dos homens do Brasil;
- h- a adaptação dos nossos homens do interior após o serviço militar;
- i- a falta de cumprimento dos deveres cívicos como o voto e o serviço militar;
- j- o desinteresse pelo bem estar coletivo.

Numa listagem de trinta e três itens, dentre estes selecionados, foram admitidos tantos “desvios”, que indicam muito mais um efêmero nacionalismo do que a capacidade dos instrumentos de comunicação “civilizarem o Brasil”. As entrelinhas deste discurso realçam grupos sociais dispersos, autônomos, que vivem sem os tentáculos do Estado, sem registro, assistindo a filmes sem o carimbo do M.E.S e que não são atingidos pelos meios formais de sociabilidade e de diversão individuais (D’ANGELO, 1998)

Capanema defendia também a introdução do rádio em todas as escolas, a fim de promover a “comunhão espiritual” entre todos os estabelecimentos de ensino. Seu plano de

⁸ A organização legal definitiva do INCE só ocorreria em 2 de janeiro de 1946.

radiodifusão escolar sugeria que o Serviço Rádio Educativo (SRE) fosse organizado nos moldes do “Centro de Radiodifusão Alemão” e previa uma rede de estações espalhadas por todo o país.

No mesmo ano de criação do INCE, a doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi um dos fatores que permitiu a Capanema reivindicar a restituição ao seu Ministério da tarefa de representar a voz do Governo da República, que se dirigiria ao povo pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e por programas elaborados para serem veiculados em todas as emissoras no horário obrigatório; além da tarefa de fiscalizar e orientar as transmissões radiofônicas a fim de garantir a sua função educativa.

Durante a elaboração de seus projetos, o ministro escreveu muitas vezes ao presidente Getúlio Vargas e procurou resistir às investidas do DPDC sobre as atribuições do MES. Para isso, tentou separar as esferas de ação específicas da política radiofônica do regime em duas: o MES cuidaria da vertente educativa voltada para os brasileiros dentro do projeto de integração nacional; e o DPDC cuidaria da propaganda para o exterior, disseminando as realizações do Estado Novo por meio de uma estação de ondas curtas. Nenhum dos dois projetos foi encampado. De acordo com Gurgueira, tanto o governo provisório como o Estado Novo transitaram entre esses projetos de acordo com seus interesses.

Em 1937, Vargas iniciou o Estado Novo. De acordo com Gurgueira, o presidente justificou o golpe como fruto de um momento histórico perturbado que levou o Estado e seus governantes a tomarem medidas severas para garantir a ordem social e a segurança nacional. Vargas responsabilizava os partidos pela crise e assinalava que a ameaça de ruptura da integridade nacional era resultado do predomínio de interesses regionais e da atuação de grupos políticos em disputa. Destacando o clima de desagregação, colocava o golpe como necessário para garantir a integridade nacional e a harmonia social. Seu discurso se embasava na forte ideologia de integração nacional que havia começado a se instaurar desde a Revolução de 1930, fato histórico que seria reconstruído pelo regime como mito de origem do golpe.

[...] o papel do rádio no interior da ideologia estadonovista se definiria como um importante instrumento para a educação e para a consolidação da comunidade nacional. Apropriando-se do discurso sobre o rádio educativo dos anos vinte e trinta, o Estado Novo busca orientar suas ações em relação ao veículo e legitimar a sua interferência nos assuntos radiofônicos com base na importância do rádio para o projeto de construção nacional, importância essa justificada pelo seu potencial educativo e integrador. (GURGUEIRA, 1995, p.96)

Gurgueira avalia que a educação passou a ser um ponto fundamental no projeto de construção do “Estado Nacional” e esteve orientada para contribuir para a formação de “novos cidadãos” que estariam de acordo com esses interesses. Dentre as diretrizes estavam o ensino prevocacional e profissional, o ensino de educação física, moral e cívica e de trabalhos manuais, a fim de

[...] forjar o homem brasileiro, dotá-lo de sentimentos patrióticos e orientá-lo no sentido de contribuir para o progresso da nação com disciplina e dentro da ordem, transformando esse novo homem em elemento útil à sociedade e, conseqüentemente, à grandeza do país. (GURGUEIRA, 1995, p.87)

O discurso pedagógico produzido pela ABE foi, de acordo com Gurgueira, incorporado em grande medida ao governo instaurado depois da Revolução de 30 e revitalizado, posteriormente, pelo Estado Novo. Nesse período a proposta de educação para o trabalho e para o progresso foi especialmente fortalecida na área do ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”, em consonância com o projeto de educação da ABE.

Diversas medidas foram tomadas para a execução desse projeto. De acordo com Haussen (2004), em 1º de maio de 1937, Getúlio Vargas enviou uma mensagem ao Congresso Nacional anunciando o aumento do número de emissoras do país e aconselhando os Estados e municípios a instalarem

[...] aparelhos radioreceptores providos de alto-falantes, em condições de facilitar a todos os brasileiros sem distinção de sexo nem de idade, momentos de educação política e social, informes úteis aos seus negócios e toda a sorte de notícias tendentes a entrelaçar os interesses diversos da nação. (HAUSSEN, 2004, p.52)

Em 1937, o MES divulgou um documento intitulado “Radiodifusão Educativa” que estabeleceu as diretrizes para o veículo. O rádio deveria, em um país de extensão territorial como o Brasil, ser utilizado como instrumento de educação, devendo ir além da simples instrução ou de informações, notícias e músicas, contribuindo para elevar o nível cultural do brasileiro, auxiliando em sua formação intelectual, moral, física e artística.

Em 1939, o número de emissoras chegou a 64 e os aparelhos receptores já somavam 357.921 unidades. (CALABRE, 2007).

Nesse mesmo ano, o Decreto 5.077 aprovou o regimento do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que no artigo 7, definia que a Divisão de Rádio do DIP deveria levar aos ouvintes nacionais e estrangeiros através da rádio oficial, informações a respeito das atividades desenvolvidas no Brasil em todos os campos do conhecimento humano.

O DIP passou a realizar a censura e o DPDC foi extinto. A criação do DIP deu novo impulso à disputa que o Ministério da Educação e Saúde havia iniciado com o DPDC pelo controle dos serviços educativo-culturais. Esse departamento, subordinado à Presidência da República, centralizou o serviço de informações oficiais a fim de obter maior controle e eficiência em funções que estavam divididas entre alguns órgãos. O DIP cuidava não só da divulgação do governo, mas fiscalizava até mesmo os ministérios e todas as atividades ligadas à informação, educação e cultura. Passou a ser o único responsável pela censura do teatro, literatura, radiodifusão, cinema, imprensa, dos esportes e atividades recreativas; por organizar e dirigir o programa oficial do governo; generalizar e difundir o uso do rádio nas escolas, estabelecimentos industriais e agrícolas; além de ter emissoras e programas próprios. O DIP, seus regulamentos e padrões deveriam constituir um modelo a ser seguido por todas as outras emissoras.

Os conflitos entre o DIP e o MES se entenderam pelo Estado Novo. Para Gurgueira (1995) a disputa em relação ao projeto a ser adotado pelo Estado Novo dividia-se entre: utilizar o rádio de modo direto, vinculado aos interesses propagandísticos do Estado, conforme o modelo europeu ou utilizar o rádio para a formação, educação e construção do homem brasileiro, inserindo-o na comunidade nacional dentro do projeto de integração do país sem bombardeá-lo com propaganda.

O que se pode perceber por esse conflito de interesses e atribuições entre o SRE e o DIP é que ao longo do Estado Novo não houve, por parte do próprio regime, uma orientação clara dos rumos a serem impostos à radiodifusão em se tratando da iniciativa oficial. Ou melhor, o regime estadonovista não encampou de forma definitiva nenhum dos projetos que, no interior do governo, disputavam a primazia do controle, fiscalização e orientação da sua política para o rádio. A disputa entre os dois órgãos revela que do ponto de vista prático, o Estado Novo optou por se colocar em movimento pendular, ora indo de encontro aos interesses daqueles que defendiam o rádio com feição educativa, ora atendendo as solicitações dos que pretendiam colocar o rádio sob o controle exclusivo da máquina de propaganda política do regime. Mas em momento algum o Estado Novo se definiu pela encampação absoluta de um desses dois projetos. Manteve com cada um deles uma relação de equilíbrio que possibilitava ao Estado manobrar, de acordo com seus interesses momentâneos. (GURGUEIRA, 1995, p.123)

Gurgueira avalia que essa falta de “enquadramento” demonstra a subordinação do projeto radiofônico a forças que mesmo antes da instauração do regime já estavam atuando e que estavam ligadas, num sentido mais amplo, a diversos projetos políticos para a construção da nação que se confrontavam naquele momento. Para ele, dentre os membros do Estado Novo havia certa concordância do ponto de vista ideológico em termos da importância do

rádio como instrumento de integração nacional, mas em termos práticos havia divergências em relação à forma de controle, orientação e definição de funções.

Com relação ao desenvolvimento do rádio comercial, o Estado Novo manteve o sistema misto de radiodifusão, com a presença de emissoras comerciais e estatais, cujas concessões eram controladas pelo Estado. Quando o Estado Novo se inicia, as emissoras comerciais já estavam consolidadas - com uma distribuição irregular pelo território, sendo que 70% das emissoras estavam no eixo Rio-São Paulo - e havia um pequeno número de emissoras estatais, o que trazia sérios obstáculos ao uso do rádio como instrumento de integração nacional. Mesmo assim, seria possível montar uma cadeia que cobrisse quase todo o país, mas a disputa entre o DIP e o MES diluiu a possibilidade de unir as emissoras para um único objetivo.

Além disso, os envolvidos com o projeto educativo-cultural consideravam que a existência das emissoras comerciais não declinava a função educativa do meio, que deveria ser controlado e fiscalizado pelo governo. Essa política permitia que o Estado se aproveitasse do potencial do veículo, sem ter que investir financeiramente nas emissoras ou no estabelecimento de uma rede estatal.

Segundo Gurgueira (1995), apesar do Estado Novo não ter interferido no processo de definição do rádio como empreendimento comercial, o meio não se desenvolveu à margem das determinações ideológicas que acompanharam o veículo desde os anos vinte. O ideal do rádio como meio educativo e cultural já havia sido incorporado pelos setores envolvidos, que justificavam seus interesses por meio desse mesmo discurso educativo e de integração nacional, mas que progressivamente se distanciaram desses ideais à medida que se aproximaram da comunicação comercial que tinha como demandas agradar os ouvintes e satisfazer as necessidades financeiras das emissoras. Gurgueira afirma também que ao final do Estado Novo o rádio já havia sido definitivamente dominado pela estrutura comercial do sistema capitalista, divulgando-se como um dos meios mais eficazes para a publicidade. O ideal de integração nacional diluído no interesse publicitário produziu no meio radiofônico uma idéia de integração via consumo. Considerando-se que a perspectiva de integração do país incluía o progresso material e a industrialização como conquistas a serem realizadas, a integração via consumo não era contrária ao projeto político do Estado Novo, que queria gerar um sólido e amplo mercado nacional.

Como aponta Blois (2004), na denominada *segunda fase*, de 1929 a 1940, houve um processo de consolidação das radioescolas e de criação das primeiras redes educativas

brasileiras. Nessa fase existiu uma forte influência do governo na expansão, no uso e no controle dos meios de comunicação de massa.

O paradigma autoritário-nacionalista vai conduzir o uso educativo do rádio em todo esse período, como um desdobramento da política ideológica modernizadora e de educação das massas que começou a ser gestada desde a década de 1920 e que vai se fortalecer com o Estado Novo e, depois, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, momento que foi usado para justificar o agravamento da censura.

Desde a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, os dirigentes das associações de radiodifusão procuraram imprimir uma dimensão civilizatória ao rádio, no sentido da "elevação da cultura das massas". O rádio, sob controle de cientistas, educadores e outros intelectuais, levaria aos lares o que as escolas supostamente tinham dificuldade em ensinar ou o que os jornais não pudessem atingir, dado o alto índice de analfabetismo. Daí a afirmação cunhada na época: "analfabetos de letras e de ofício", o público que deveria ouvir e absorver os ensinamentos científicos para apreender hábitos civilizados e a produtividade no trabalho. Ocorre, nesse sentido uma separação entre os detentores da cultura e os "sem cultura", a qual era tratada como fonte da falta de instrução (D'ANGELO, 1998)

D'Angelo aponta que figuras como Roquette-Pinto, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Gustavo Capanema, Paschoal Lemme, Venâncio Filho, Jônathas Serrano, deram direção e moldaram o funcionamento da radiodifusão nacional, sob parâmetros técnicos e filosóficos da Escola Nova, tendo como princípios a censura dos "elementos nocivos à radiodifusão", os apelos à uniformização e o desejo de convencimento dos ouvintes (escolares ou não) para uma absorção voluntária de valores morais e imagens mentais de autodisciplina e de amor à pátria e ao trabalho.

Pode-se dizer que o uso unidirecional e autoritário do veículo sempre esteve ligado às mesmas pessoas, que inicialmente se caracterizaram por ser um grupo de intelectuais renomados que, conforme apontou Gurgueira (1995), utilizavam o meio para falar por poucos e para poucos com a intenção de ser a expressão de todo o conjunto social e cuja expressão maior é a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e que, posteriormente, vai fundar a Associação Brasileira de Educação (ABE) e participar da burocracia estatal ocupando cargos ligados aos organismos responsáveis pela cultura e educação, oficializando e ampliando o seu projeto educacional radiofônico.

A partir do governo provisório, em consonância com o projeto político, o rádio foi considerado um importante instrumento para a integração nacional, capaz de vencer as longas distâncias e houve estímulo estatal à abertura de novas emissoras e à formação de redes, além da criação de entidades civis - como a Confederação Brasileira de Educação - e

governamentais - como o Serviço Rádio Educativo - com a finalidade de centralizar, uniformizar, fiscalizar e gerenciar o uso do rádio. Durante o Estado Novo, a esses interesses será somado o propósito de promover a educação profissional e, ao final do período, Gurgueira (1995) aponta que o projeto radiofônico esteve ligado aos diversos projetos políticos em disputa no período que se confrontavam naquele momento, o que impediu uma unificação em termos práticos de como se daria o controle do meio, havendo uma concordância em relação à idéia de que o rádio era um importante instrumento de integração nacional.

A título de exemplo desse processo de controle e direcionamento ideológicos, D'Angelo (1998) realizou um estudo a partir de relatórios e publicações sobre a radiodifusão educativa no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, discutindo particularmente imagens e símbolos da História do Brasil. O autor afirma que emerge um quadro de investidas articuladas de intelectuais, educadores, membros do Estado e técnicos da radiodifusão, no sentido de experimentar e divulgar uma só linguagem sobre a memória histórica, tornando previsíveis os canais de apreensão do passado, reelaborado segundo os interesses oficiais. Há imagens onipresentes do Estado enquanto condutor da História e do presente triunfante do Estado Novo como a materialização do progresso. Para ele, "os alunos seriam preparados para, mesmo não participando, sentirem-se sujeitos (...). O passado torna-se o exemplo a ser seguido, consagrado e memorizado enquanto senso comum" (D'ANGELO, 1998).

D'Angelo conclui que a tecnologia foi usada muito menos como recurso complementar de ensino do que como meio de intervenção social, utilizada para atingir populações isoladas da vida urbana industrial e da escolarização e submeter alunos e professores a um processo controlado de ensino/aprendizagem.

Na medida em que os dirigentes e intelectuais procuravam dar forma racional e padronizada à educação, centralizando e legislando sobre as práticas educativas, buscava-se também eliminar as indeterminações dos espaços de produção e apreensão de saberes. Ao rádio educativo coube a elaboração deste modelo, no sentido de habituar *speakers* e professores ao mesmo padrão de linguagem sobre as imagens e sensações adequadas de como "falar e ouvir o Brasil" (D'ANGELO, 1998).

A convivência da proposta autoritária com o rádio comercial acabou por levar ao sistema misto de radiodifusão, onde o Estado controlava as concessões e as utilizava como veículo de propaganda por meio de horários obrigatórios e da censura, enquanto a iniciativa privada investia na profissionalização e expansão do meio, contemporizando o ideal nacionalista e a necessidade de agradar aos ouvintes e aos patrocinadores.

1.4 De 1945 a 1960 – o rádio educativo no período democrático

Fávero (2006) destaca que “entre 1945 e 1964, os vinte anos de regime democrático foram marcados por intensa criatividade em quase todas as dimensões da vida social”. Dessa forma, a educação de adultos, vinculada a programas de desenvolvimento comunitário, a serviço da política oficial de dominância, se transforma, nesse período, na educação popular que faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e se começa a criar um espaço de prática política de conscientização popular através da educação (PAIVA, 1986). Paulo Freire passa a ser um marco nesse processo educativo por ter “chamado a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionado sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. (MENDONÇA, 2007, p.34)

O período de 1945 a 1960 apresenta, conforme observa Mendonça com base nos escritos de Fávero e Paiva, movimentos de ruptura em relação à proposta educacional analisada anteriormente, gestada na década de 1920 a 1930 e consolidada durante o Estado Novo. A autora destaca a intensidade da atividade social nesse período, em que política e educação aparecem vinculados em projetos que pretendem promover a conscientização do povo sobre a sua situação de opressão. Paulo Freire tornou-se um símbolo e um marco desse projeto educativo, por ter formulado um pensamento que embasou a idéia de uma educação comprometida com a mudança social e por ter criado um método de conscientização e alfabetização de adultos que se espalhou pelo país.

Traçando um panorama das políticas educacionais do período, Mendonça aponta que em 1947, o Departamento Nacional de Educação organizou o Serviço de Educação de Adultos e que no cenário internacional de pós-guerra, foi criada a Unesco, para o fomento de políticas de educação de jovens e adultos analfabetos, voltadas para o desenvolvimento dos países periféricos. Em 1948, iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no país, já influenciada pelas diretrizes da Unesco e coordenada por seu idealizador, Lourenço Filho.

Nos anos 1950, dentro dessa perspectiva do desenvolvimentismo nacionalista, etapa da história brasileira marcada pelo aumento da disputa política e ideológica, as “*missões rurais*” consolidaram a Campanha Nacional de Educação Rural (1952). A conjuntura política abre espaço para a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1957-1961) e já se começa a falar da função social do processo educativo. Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o educador Paulo Freire demarca sua participação dizendo que o problema brasileiro não era o analfabetismo em si, mas a pobreza (FÁVERO, 2006). A discussão é ampla e, de maneira geral, a educação endereçada à maioria da população começa a se modificar. Entre 1959 e 1964, considerado o momento profícuo da educação popular no Brasil, essa modalidade de educação ganha contornos fortemente políticos e passa a ser definida, segundo Brandão, como aquela que, “*pela primeira vez, procurava pensar a educação às avessas e associá-la de fato a um tipo de prática descaradamente política, a que se acostumou chamar, de lá para cá, de 'libertação popular'*” (BRANDÃO, 1987 apud MENDONÇA, 2007, p.34)

Para tornar possível a comparação entre esse período e o anterior e dar continuidade à análise do uso educativo do rádio, serão abordadas a seguir as questões políticas que permearam o problema educacional nesses anos e, a seguir, apresentados alguns exemplos de projetos que utilizaram o rádio como meio educacional.

Beisiegel (1981) aponta que existia no período a convergência de muitos movimentos voltados para a atividade política e educacional, como o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular em Recife e atividades em sindicatos, na igreja, no movimento estudantil e nas ligas camponesas.

Esse autor afirma que, por um lado, esses movimentos davam continuidade às formulações nacionalistas, desenvolvimentistas e modernizadoras presentes nas propostas educacionais desde a década de 1920, dirigindo-se às massas iletradas e incultas a fim de garantir a todos o direito à educação e propagar o dever de cada indivíduo de preparar-se para atuar na construção do futuro desejado para a nação.

De algum modo tratava-se, já aqui, de ‘conscientização’. Embora ainda não soubessem que precisavam ser educados, os indivíduos deviam ser levados a ter consciência de suas exigências educacionais, mesmo quando este esforço de ‘conscientização’ implicasse certo grau de coerção sobre as consciências. (BEISIEGEL, 1981, p.14)

Por outro lado, a proposta educativa que vem a ser formulada nessas décadas contrariava frontalmente a orientação dos projetos anteriores. De acordo com Beisiegel, isso se justifica porque o próprio Estado brasileiro havia mudado bastante nos últimos anos.

O autor identifica como mudanças o fato de que o desenvolvimento voltava a propor-se em termos nacionalistas, apesar dos investimentos estrangeiros e se entendia que o país vivia uma pré-revolução por conta das tensões sociais causadas pelo desajustamento existente entre as expectativas criadas pelo desenvolvimento e o limitado acesso aos seus frutos. Assim, somente um elevado ritmo de crescimento econômico possibilitaria evitar a preeminência de soluções revolucionárias. O governo federal precisava se fortalecer ante as empresas estrangeiras e governos e por isso, no plano interno, investia-se nas reformas de base a fim de promover a indispensável incorporação não-revolucionária das massas e dar maior flexibilidade às estruturas. Os governos do período, em especial o de João Goulart, assumiram um país em crise e com graves tensões entre as classes sociais, o que tornava necessária a mobilização do apoio das bases e a incorporação dos grupos políticos que a realizavam. Como consequência, era solicitado o apoio da esquerda e foi um período de ambigüidade: dentro de um projeto social de desenvolvimento comprometido com o capitalismo criavam-se condições para a atuação de grupos já orientados para a mudança do sistema, o que também ocorria no

campo da educação de adultos, ou seja, as mudanças educacionais foram formuladas dentro do projeto desenvolvimentista e não escondiam sua intenção de ampliação das bases de apoio, mas foram conduzidas, em boa parte, por grupos de esquerda, ou virtualmente contestadores do sistema.

Beisiegel afirma que nesse período houve uma “intensa invasão do educacional pela atividade política, ou, na outra face do mesmo fenômeno, a igualmente intensa invasão da política pelos educadores” (BEISIEGEL, 1980, p.268). Essa dimensão política se tornou mais explícita na alfabetização de adultos, pois era imensa a clientela em idade para se tornar em curto prazo mobilizável para a atividade política, ou seja, para votar, e a expectativa de obtenção de retornos políticos gerava investimentos no setor.

Estavam aí apontados os elementos indispensáveis à compreensão da educação popular, nos primeiros anos da década de 1960. Como pano de fundo, a formação das grandes “massas urbanas” e sua crescente participação na vida política. Como atores principais, os diversos agentes e movimentos empenhados na conquista da influência sobre estas populações. A “emergência das massas urbanas” e, no final do período, também de alguns contingentes de “massas camponesas”, a miséria popular no país subdesenvolvido e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição, a atuação das lideranças “populistas” e a política “populista” em geral, o nacionalismo, a ação social da Igreja Católica, a atividade política dos partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da “ordem” contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes os elementos que permearam a criação e a prática do método de Paulo Freire. (BEISIEGEL, 1981, p.29)

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos foi amplamente utilizado pelos movimentos educacionais, assim como as idéias do seu criador influenciaram toda a proposta educacional de mudança no período. A explicitação de alguns pressupostos de seu pensamento e de seu método clarificam o que existe de ruptura em relação às décadas anteriores em termos pedagógicos. De acordo com Beisiegel, Paulo Freire

[...] compreendia educação popular como o instrumento de “clarificação das consciências”, para que o povo pudesse envolver-se assim criticamente na construção da sociedade desenvolvida, independente e democrática. Mas insistia em afirmar que a condução inegavelmente envolvida nesta educação “conscientizadora” não poderia confundir-se com qualquer forma de “imposição” de idéias, valores e atitudes. Ele recusava a neutralidade porque seria sinônimo de aceitação de uma sociedade injusta e recusava a inculcação – procurava procedimentos que possibilitassem a criação de condições para que os homens pudessem explicitar tudo aquilo que em sua natureza e em sua situação social os levariam à realização da mudança. (BEISIEGEL, 1981, p.261)

A citação acima deixa claro que havia uma proposta educacional de conscientização distinta da presente nas décadas anteriores, envolvida com a formação crítica do homem e com a perspectiva de mudança social. Conforme apontado por Beisiegel, em 1960 fica

evidente que o projeto de modernidade e seus frutos não haviam se estendido a toda a população, havendo grandes contingentes populacionais vivendo na miséria e à margem do progresso. A proposta educacional que surge nesse período engaja-se com um trabalho efetivo para a mudança dessas estruturas sociais que oprimem o homem das classes populares e que o coloca na condição de objeto e não de sujeito na sociedade.

Paulo Freire, apesar de sua crença no nacionalismo-desenvolvimentista, propõe uma reviravolta de valores ao pensar os meios adequados para se alcançar esse desenvolvimento, que não deveria resultar de imposições ou de processos de inculcação. Para ele, a educação deveria estar comprometida com um processo de clarificação da consciência crítica das massas para que elas pudessem compreender a sua realidade e realizar mudanças.

Nessa proposta não cabia mais às elites a condução do povo brasileiro. Em consonância com o pensamento dos isebianos⁹, para Freire a condição para que surgisse a ideologia do progresso nacional era mais do que a justaposição de elite e povo, mesmo que esta fosse harmoniosa. Tratava-se da existência de quadros intelectuais capazes de pensar o projeto de desenvolvimento com as massas e essa ideologia só poderia ser legítima quando expressasse a consciência coletiva. Para ele, o papel de planejar esse desenvolvimento era do Estado.

Para que esse projeto nacional criado conjuntamente pelas elites e pelo povo fosse possível, havia dois aspectos centrais: a necessidade de democratização social e a formação de personalidades compatíveis com o processo democrático, ou seja, de mentalidade aberta, com disposição a cooperar, com sentimento de própria responsabilidade social e atitude de tolerância diante dos desacordos. Freire entendia que o processo educativo, em condições históricas propícias, seria o meio para a construção da democracia e formação dessas personalidades.

Para Beisiegel, disso resulta a força de questões como: a necessidade de diálogo entre os homens, a defesa da necessidade do respeito à autonomia do outro, a aposta na participação de todos os homens na construção da vida coletiva e a insistência na idéia de educação entendida como processo de conscientização. Esses objetivos solicitavam a realização de trabalhos em grupo, condição para o florescimento do diálogo enquanto alicerce de uma modalidade superior de convivência, a democracia. Freire vai apostar que o primeiro passo para vencer a massificação poderia consistir na criação de numerosas comunidades reduzidas

⁹ Grupo de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dentre os quais Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, do qual Paulo Freire fazia parte.

que discutiriam seus problemas e os do país para chegar às conclusões individuais e responsáveis. A democracia assim começaria pela base, pelo diálogo baseado no respeito mútuo e tendo em vista a participação. Daí a importância dos grupos primários e o caráter comunitário da proposta.

Toda essa formulação de Paulo Freire vai, como resposta, ao encontro do que era criticado na escola brasileira no período: superposição da escola à realidade, orientações excessivamente centralizadoras, ausência de relação entre a escola e a realidade brasileira (desenraizada, desatualizada, trazida de fora, sem autenticidade). Dialogando com as reflexões de Anísio Teixeira, Freire considerava a escola bacharelesca, decorativa, acadêmica, como algo que não poderia responder às necessidades dos quadros técnicos da nova economia e criticava também a falta de diálogo e a orientação assistencialista. Apoiado em Teixeira, também criticava a centralização e apoiava a regionalização, a municipalização, entendendo a escola como produto das condições regionais e locais, como a própria vida da comunidade. Suas propostas pensavam uma escola para a fase de transição do país para a democracia, apta a fornecer quadros técnicos para as necessidades econômicas, com uma ordenação descentralizada, que recusasse o autoritarismo e o assistencialismo. Essas idéias deveriam permear não só o sistema, mas a escolha dos conteúdos e as formas de relação com vistas a formar o homem participante da vida pública. Para isso, todas as agências possíveis de mobilização deveriam participar dessa educação renovadora: sindicatos, escolas, fábricas, associações, organizações. Nas sociedades beneficentes, nos clubes recreativos, nos sindicatos, nas associações religiosas, nos centros urbanos, como, em menor escala, nas áreas rurais, havia uma prática educativa que poderia vir a ser aglutinada, sistematizada e amparada pelo poder público.

Uma das primeiras realizações de Paulo Freire nesse sentido, já pesquisando a alfabetização de adultos, foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado em Recife em 1960. Depois do MCP, ele assumiu o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife, onde conseguiu dar expansão à sua proposta.

O método de alfabetização e conscientização nos “círculos de cultura” foi elaborado e se consolidou de 1961 a 1963 no MCP e no SEC. Em 1963, o ministro Darcy Ribeiro liberou recursos para as experiências de Recife dentro do Programa de Emergência. A experiência se expandiu do Recife para o Rio Grande do Norte e Paraíba, por meio de universitários que cuidavam da formação de novos “círculos de cultura”.

De acordo com Beisiegel, Freire supervisionou desde o SEC a campanha realizada no Rio Grande do Norte, “De pé no chão também se aprende a ler”. Foi no início dessa

campanha que em Angicos foram alfabetizadas 300 pessoas em 40 horas, na gestão do prefeito Aluísio Alves, que era candidato a Vice-Presidência da República. O método foi propagandeado como uma revolução na educação que poderia levar à rápida alfabetização de todos os brasileiros e o projeto passou a contar com o apoio estatal e a ser pensado como uma proposta para todo o país. Caminhava-se para o Programa Nacional de Alfabetização, que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), dirigido por Paulo Freire e pelo ministro Paulo de Tarso. O programa foi regulamentado em janeiro de 1964 e suspenso dois meses depois pelo governo militar. A experiência contou com um piloto em Brasília e com o recrutamento de pessoas no RJ e SP quando o governo foi deposto, não ultrapassando as primeiras experiências, o que deixou no ar a expectativa de alfabetizar milhões de pessoas em um ano, que passariam a votar. Havia na época uma intensa sensação de uma mudança política democrática da sociedade.

Mesmo com essas reviravoltas, o método chegou a se espalhar pelo país, por conta de iniciativas não-oficiais. O projeto de alfabetização e conscientização foi empreendido pelas UEEs, pela União Nacional dos Estudantes e pelo MEC e chegou a se estender para os Estados de PE, PB, RN. Na ação, os grupos cristãos eram os que tinham maior receptividade à proposta:

Especialmente entre 1960 e 1964, multiplicaram-se pelo país “os movimentos mais expressivos de educação e cultura popular”, muitos deles contando com a participação de jovens oriundos da Ação Católica, que atuavam “em alguns casos lado a lado com os marxistas”, operando “um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação rural, da década de 1950” (FÁVERO, 2006). (MENDONÇA, 2007, p.35)

Para Beisiegel, o método sempre esteve envolvido em situações em que a natureza política predominava sobre as propriamente educacionais. Vários movimentos comprometidos de algum modo com a transformação social utilizaram o método, que não conseguiu passar da fase de alfabetização. Os diversos movimentos: o MEB, as “Ligas Camponesas”, a sindicalização rural, a “Campanha de pé no chão...”, o próprio MCP, o movimento estudantil, a política populista - cada um deles ampliava as possibilidades de atuação e influência em conjunto, dando substância a um processo visto como uma perigosa ameaça à ordem interna e ao equilíbrio internacional. “Nunca, como nesta época, foram tão acentuados os temores provocados dentro e fora do país pelas ameaças de “cubanização” do nordeste e de “comunização” de toda a sociedade.”(BEISIEGEL, 1981, p.402).

No final do período ora observado, somavam-se na condenação ao método e à sua prática coisas bastante diversas, como o eram as críticas de Gilberto Freyre ao

“humanismo”, as reações dos católicos conservadores a posições progressistas de segmentos do clero e do laicato, as críticas à atuação do Movimento de Educação de Base (MEB), as reações contrárias às orientações do movimento estudantil em geral e às suas expressões particulares nos grupos estudantis filiados à AP, ao PC, à POLOP e aos Centros Populares de Cultura, as críticas às orientações populistas do Governo Federal, as reações contrárias ao projeto político de transformação da sociedade mediante a ampliação dos quadros eleitorais, etc.(BEISIEGEL, 1981, p.350)

Para Mendonça (2007), as experiências de educação popular das décadas de 1950 e 1960 “repercutiram também sobre as práticas de radiodifusão educativa que têm nas escolas radiofônicas do MEB, de orientação católica, as iniciativas mais expressivas do período” (MENDONÇA, 2007, p.35). O rádio educativo vai se caracterizar pela coexistência dessas mudanças com os projetos anteriormente consolidados. A seguir, será apresentada a vertente rádio educativa do MEB e do MCP, o Projeto Sirena e a Universidade no Ar.

Dentro do MCP havia, entre outras divisões de difusão artística, uma divisão de rádio, televisão e imprensa. Em 1961, as escolas participantes do movimento se multiplicaram e no segundo semestre o MCP iniciou uma experiência de educação pelo rádio “transmitindo programas de alfabetização (50 a 60 minutos de aulas noturnas durante os dias úteis) e de educação de base (10 a 20 minutos)”. (PAIVA, 1973, p.221 apud BEISIEGEL, 1981, p. 178)

A igreja católica também utilizou os recursos radiofônicos para a educação no Nordeste, com a finalidade de catequizar, desenvolver a cidadania e a visão política do homem do campo. De acordo com Mendonça (2007), em 1955, foi apresentado o Plano do Frei Gil Bomfim, em um artigo publicado na Revista Eclesiástica Brasileira do mês de julho. O plano procurava conquistar a opinião e apoio da igreja brasileira para implantar um projeto semelhante à considerada bem sucedida iniciativa do Monsenhor Salcedo, que havia executado um plano na Colômbia que naquele ano contava com 7.512 escolas radiofônicas espalhadas em 533 paróquias e havia obtido apoio governamental e da Unesco. O plano do Frei Gil Bomfim propunha a criação de uma emissora central e de um circuito de emissoras regionais, no qual a emissora central elaboraria os programas a serem distribuídos em fitas para as emissoras regionais, com o objetivo de disseminar o uso do “radinho” de pilha para os trabalhadores acompanharem as aulas de catequese e educação popular. Mendonça considera esse plano a porta de entrada da igreja católica no campo da radiodifusão educativa no Brasil.

De acordo com Blois (2004), anos antes desse plano, em 1949, o Serviço de Assistência Rural do Rio Grande do Norte havia lançado um trabalho assistencial para a população do interior com a disseminação de informações referentes à área agrícola, noções de higiene e programas de educação. Em 1958, com a concessão de emissora própria ao projeto, iniciou-se a instalação de 141 radioescolas voltadas para a conscientização política da

população rural e a alfabetização de adolescentes e adultos. Esse ano foi considerado um marco para as atividades da igreja católica na rádio educação e foi nesses anos que o episcopado brasileiro formulou o Movimento de Educação de Base (MEB), a fim de coordenar os projetos das escolas radiofônicas já existentes nas Arquidioceses de Natal desde 1957; e de Sergipe e Alagoas desde 1959. Em 1961, o Movimento de Educação de Base obteve apoio oficial do governo federal por meio do Decreto no. 50.370. O decreto regulamentava esse programa de educação através de escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro- Oeste, sob a execução da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Para Mendonça (2007), o projeto inovou por promover atividades estruturadas em níveis nacional, estadual e local e por possuir preocupações essenciais com a eficiência e com uma descentralização que partia de uma Unidade Básica. Cada unidade do projeto era formada por uma equipe treinada e equipada para a implantação e supervisão das escolas radiofônicas e para a produção e emissão de programas rádio-educativo e estava ligada a uma rede de escolas radiofônicas, cada uma equipada com um receptor cativo, onde os alunos se reuniam para as aulas e os trabalhos do curso, coordenados por um monitor. O programa existiu de 1961 a 1969. Em 1968, contava com 1.487 escolas radiofônicas com 25.731 alunos. Já em 1969, havia 1.238 escolas, com 18.039 alunos.

O Projeto Sirena – Sistema Rádio Educativo Nacional -, criado em 1957, coordenava o MEB como uma parceria da Presidência da República com a igreja católica; e outros 65 sistemas rádio-educativo regionais. De um modo geral, o Sirena visava atingir o público rural por meio de programas de rádio. O Projeto Sirena não utilizou a Rádio MEC/RIO¹⁰ e instalou uma emissora em Leopoldina, Minas Gerais, com programação totalmente educativa e associada a um centro de formação e outra emissora em Brasília.

Em 1960, foi lançado pelo Sirena um folheto que explicitava razões para o uso do processo radioeducativo, salientando a necessidade da recepção organizada, padrão que foi seguido em todo o sistema. Costa (1957), autor do folheto¹¹, afirmava que não haveria escolas e professores em nosso país para atender a população inculta e cobrir toda a área geográfica nacional; que faltava à escola a capacidade de cativar os alunos (50% entravam no primário e apenas 10% destes o concluíam); que não havia uma consciência municipal do

¹⁰ Antiga Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

¹¹ João Ribas da Costa era professor primário e inspetor escolar na zona rural do Espírito Santo e chegou a ser gerente de relações públicas da Philips do Brasil, antes de ser convidado pelo Ministro da Educação (1957) para organizar um sistema rádioeducativo nacional. Foi convidado para escrever o folheto por ter elaborado antes um premiado guia chamado “Educação Fundamental pelo rádio”, que motivou o Ministério da Educação a empreender o Sirena.

problema da educação e, não obstante os esforços, a população analfabeta, estimada na época em 18 milhões, estaria em crescimento e seriam necessários 600.000 professores para resolver o problema, não existindo nem pessoas capazes, nem recursos financeiros para resolver essa questão.

[...] aqueles 18 milhões de analfabetos, adolescentes e adultos, são, na sua maioria, irrecuperáveis. Teriam de ser forçosamente abandonados à triste sorte, a menos que se descobrisse um meio prático, realmente eficaz e exequível de os alfabetizar e educar. Acontece que esse meio [...] não somente existe, mas já está sendo aplicado no Brasil com excelentes resultados, de sorte que, na atualidade, o que se torna necessário é divulgar esse auspicioso fato e conseguir que todas as forças vivas da Nação passem a contribuir [...] (COSTA, 1957, p.12)

Pode-se afirmar, portanto, que havia o intuito de experimentar a eficácia do emprego do rádio no lugar da escola tradicional de educação fundamental onde ela não existia.

Em cerca de dois anos, o MEC produziu e disponibilizou discos sobre: saúde, agricultura e pecuária, ensino de leitura e escrita, educação moral e cívica, economia doméstica, puericultura, alimentação racional etc., com o intuito de politizar o homem do campo, bem como programas recreativos e especiais sobre, por exemplo, a cultura do café, e uma novela educativa chamada *Todos Podem Progredir*.

No folheto, Costa chamava a atenção para a falta de documentação de projetos semelhantes, com exceção da *Universidade no Ar*, e destacava que as escolas radiofônicas não são melhores que a escola tradicional nem deveriam substituí-la, sendo um recurso de emergência. Já em escolas tradicionais, afirmou que as transmissões poderiam ser excelente apoio ao ensino, motivando pela diversidade de assuntos que abordavam e podendo aperfeiçoar também os regentes de classe. Para ele, a radioescola, mesmo contando apenas com um auxiliar - leigo na aplicação dos programas, possuía vantagens como: perseguir os alunos na intimidade do lar; poder atuar em todos os horários do dia e com equipes especializadas em cada tema abordado, garantindo o ecletismo da ação; ter aulas atraentes com uso de radiodrama, música, rádio-teatro; ter uma inesgotável capacidade de repetição. Além disso, de acordo com o folheto, os técnicos do MEC tinham comprovado que os adultos não gostavam de aulas enfadonhas e rotineiras. O intuito era, portanto, não só alfabetizar, mas também ampliar a cultura geral dos cidadãos.

Para o Sirena, era importante vencer os inconvenientes do sistema: a falta de contato entre professor e aluno e as dificuldades técnicas com o receptor. Considerava-se que apenas transmitir os programas era infrutífero (só 10% era aproveitado) e era preciso ter essa organização de radioescola para o aproveitamento dos estudos.

Costa destacava ainda, que onde houvesse recursos para pagar um professor, deveria

ser montada uma escola fundamental e não uma radioescola, na qual todos os envolvidos deveriam ser voluntários. No entanto, foram treinados professores para o uso do rádio na educação, os processos de implantação e funcionamento das unidades foram orientados e foram formadas parcerias com diversas instituições.

Mendonça (2007) aponta como principais inovações dessa proposta as atividades de planificação, elaboração, gravação e distribuição de cursos básicos a serem irradiados; o fomento à criação de sistemas rádio-educativo regionais, oficiais ou particulares; a orientação e assistência na sua implantação e funcionamento. A autora afirma que de 1958 a 1961 houve 65 sistemas rádio – educativos regionais em estreita relação com o Sirena e 1.511 programas foram elaborados e gravados em 8.843 discos LP de 12 polegadas. Em 1960, existiam 52 emissoras integradas ao Sirena e 4.000 escolas radiofônicas com 6.000 alunos matriculados. Em 1963 o sistema deixou de existir e a direção das emissoras de Leopoldina e Brasília passaram ao SRE/MEC.

A proposta do Projeto Sirena e do MEB de alfabetizar e conscientizar politicamente o homem do campo parece ter estreita vinculação às inovações educacionais e preocupações políticas do período. No entanto, nota-se pelo conteúdo dos discos realizados - que misturam noções de higiene e agricultura e educação moral e cívica, somente a título de exemplo –; pela concepção do projeto – que visava alfabetizar a massa analfabeta “irrecuperável” com os poucos recursos humanos e financeiros existentes; pelo modo de organização da proposta – centralizado e unidirecional –, que a ideologia educacional modernizadora e civilizadora predominava sobre o projeto de participação e de formação crítica do povo pensado por Paulo Freire.

Mendonça (2007) avalia que houve mudanças estruturais e conceituais nas atividades radiofônicas do MEB. Para a autora, no início as escolas radiofônicas eram o centro da atividade do MEB e se pensava, de acordo com os relatórios do próprio MEB, no uso do rádio para superar o desafio territorial do Brasil como extraordinário instrumento de educação de base, discurso muito semelhante ao das décadas anteriores. Já a partir de 1965 as escolas radiofônicas vão se tornando progressivamente

[...] um dos instrumentos de ‘Animação Popular’, sendo que, ‘na atual experiência do MEB, os trabalhos comunitários começam a surgir como outro instrumento de vital importância para a promoção do homem em comunidade’. E no relatório anual de 1968 nos é afirmado que “as escolas radiofônicas se constituem em um dos instrumentos de trabalho das equipes, em função da Animação Popular. (HORTA, 1972). A partir de 1964, sob o regime militar, as ações de educação e cultura popular sofrem baixas consideráveis e a educação, gradativamente, perde a adjetivação *popular* para voltar a ser *de jovens e adultos*, restringindo a mobilização educadora do MEB e extinguindo a maioria das campanhas educacionais de caráter político no

país. E o rádio começa a perder espaço para a televisão, também no âmbito educacional, surgindo mais tarde as TVs educativas e os telecuriosos. (MENDONÇA, 2007, p.35)

Outra iniciativa importante nesse período foi a Universidade no Ar. Cordão (2004) analisou a Universidade no Ar de São Paulo que começou a funcionar em 1949, como uma iniciativa inovadora e importante. O projeto foi realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e pelo Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC - SP) e voltou-se à formação de pessoal para o comércio, com radioaulas transmitidas pela Rádio Difusora, com ênfase na recepção organizada e apostilas remetidas pelo correio.

De acordo com ele, o conteúdo era composto em parte pelo currículo do antigo curso ginásial (disciplinas de cultura geral) e em parte por noções de comércio, técnicas de venda e problemas sociais, tratados de modo prático. Técnicos de ensino elaboravam provas escritas para o exame final de cada disciplina e os mais bem classificados eram premiados em “Olimpíadas da Universidade do Ar”.

O projeto durou 12 anos. Como vários núcleos receptores não conseguiam sintonizar a Rádio Difusora, a Universidade no Ar passou a ser transmitida também em uma rede de 44 emissoras. Os programas eram gravados em discos fonográficos, repassados às emissoras de rádio no interior do Estado, que programavam suas aulas radiofônicas. Radiopostos foram organizados por lideranças comunitárias para garantir melhor aproveitamento e havia também técnicos e voluntários do SENAC e do SESC-SP que orientavam os alunos. Os monitores de aprendizagem pertenciam aos quadros do comércio e não tinham formação no magistério. Eles eram treinados pelos técnicos do SENAC e contavam com grande apoio dos professores das escolas, de modo que a maioria das salas de recepção estava localizada em salas de aula de grupos escolares ou ginásios públicos. Os núcleos de recepção ficavam próximos às divisões de ensino do SENAC, que acompanhavam, articulavam e supervisionavam os radiopostos.

Esses núcleos de recepção passaram a organizar diversas atividades em suas cidades, como peças teatrais, musicais e festas, que em muitos municípios movimentaram a vida social e cultural.

Para ele, a Universidade no Ar inspirou outros programas do SENAC, como cursos de orientação profissional pelo rádio durante a década de 70, que atendiam a um dos pilares da reforma de 1º e 2º graus da lei 5.692/71 ao veicular programas que estimulavam a sondagem de aptidão, iniciação e orientação profissional. Nas décadas de 80 e 90, o SENAC investiu de modo concentrado em núcleos básicos de educação profissional, dentre eles o primeiro com

educação para radialistas, o que permitiria a posterior regularização da profissão, que ainda não existia em termos legais.

Beisiegel (1981) aponta que entre 1945 e 1960 houve um grande aumento da rede de escolas secundárias oficiais, como resposta do poder público à progressiva procura por matrículas, provocada pelo desenvolvimento social que já havia gerado mudanças profundas e expectativas de ascensão social ligadas ao aumento do número de empregos não-manuais. Esse cenário ajuda a entender a aceitação e duração da Universidade no Ar. Para Cordão (2004), o funcionamento da Universidade do Ar até 1961 deve-se ao atendimento aos comerciários em uma época de educação elitista, respondendo às necessidades educativas de uma sociedade e de um mundo do trabalho em desenvolvimento e mutação, enquanto a escola ainda se apresentava muito rigorosa e formal.

1.6 De 1964 a 1980 - O rádio educativo no regime militar

De acordo com Cunha (1981), a partir de 1964 a concentração de renda, capital e mercado produzida pela política econômica adotada pelo regime militar leva muitas pequenas empresas à falência. Com isso, as possibilidades de ascensão da classe média concentram-se na conquista do ensino superior, havendo um crescimento de 212% dos inscritos nos vestibulares no período de 1964 a 1968, sem haver o correspondente aumento do número de vagas, o que foi tornando as condições do ensino superior precárias. Para o autor, o Estado brasileiro não atendeu essa demanda de vagas, mesmo afirmando que boa parte dos problemas brasileiros estava na carência de recursos humanos qualificados, porque funcionava como uma agência de concentração de recursos para a classe dominante e isso aumentaria as despesas com o ensino superior, sendo que a pressão desses custos impediria a melhoria do investimento nos cursos primário e ginásial e nos outros serviços públicos, que já não eram satisfatórios. Outro problema seria a geração de demanda por empregos desse nível, tido como mais grave do que o da oferta de vagas no ensino superior. Em suma, a expansão do ensino superior era prejudicial à política econômica e de 1968 a 1971 uma série de medidas, leis, decretos e relatórios vai expressar essa política educacional.

Cunha aponta também que ao mesmo tempo em que havia essa contenção da oferta do ensino superior havia medidas de liberação do sistema escolar nos níveis de escolarização mais baixos, que compreendiam “a extensão da escolaridade de 4 para 8 anos; a montagem de uma campanha de alfabetização sem precedentes na história do país, o MOBRAL e a montagem de cursos supletivos pelo rádio (Projeto Minerva) e pela televisão.” (CUNHA, 1981, p.252)

A proposta de execução da extensão do ensino regular a todos por oito anos é elaborada no II Plano Nacional de Desenvolvimento para o período de 1975 a 1979 e previa a escolarização de 1º grau para 80% da população de 7 a 14 anos em 1974, e para 97% da população em 1979, o que implicava na compra equipamentos, no aumento da capacidade instalada nas escolas, na formação de recursos humanos e de uma grande máquina burocrática. Ao mesmo tempo em que o governo delimita esse plano, verifica a impossibilidade de realizá-lo e elabora programas de emergência. Um diagnóstico realizado em 1974 identifica os obstáculos para o cumprimento do plano: baixa produtividade do sistema escolar, baixa qualidade do magistério, má utilização da capacidade física e elevada taxa de crescimento populacional, e aponta como solução a organização de um plano de alfabetização de massa e o uso de novas tecnologias educacionais.

[...] tendo em vista as dificuldades que o sistema educacional encontra para o atendimento das necessidades de todos aqueles que têm direito à educação através das metas educacionais, estabeleceu a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu Artigo 24, § 2º, que o rádio e a televisão, o ensino por correspondência e os outros meios de comunicação serão usados para alcançar um maior número de alunos. (CUNHA, 1981, p.255 apud Ministério da Educação e Cultura, 1973, p.5)

Para suprir essas deficiências do ensino regular foram criados o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Programa Minerva e as TVs educativas. O MOBRAL foi criado em 1967 e iniciado em 1970 com o intuito de atender pessoas de 15 a 35 anos. A partir de 1974 foi autorizado a alfabetizar pessoas de 7 a 14 anos, a fim de eliminar o congestionamento de matrículas no ensino regular. A razão para o atendimento da população analfabeta foi ter sido considerada a população que mais padecia de carências educacionais, dada a complexidade da vida moderna e industrial, sendo importante na produtividade do sistema econômico e com facilidade de ajustamento social. Considerou-se também a facilidade de mobilizar analfabetos e alfabetizadores e da instalação de postos. O MOBRAL tinha quatro programas: alfabetização, educação integrada (conteúdo compacto dos quatro primeiros anos do ensino primário), desenvolvimento comunitário e atividades culturais. A atuação era descentralizada e havia uma sede no Rio de Janeiro que coordenava o projeto, produzia materiais e repassava recursos aos estados e municípios. De 1970 a 1973 o MOBRAL alfabetizou 6,3 milhões de pessoas.

O Projeto Minerva deveria atender a demanda de ensino supletivo da população de 17 a 39 anos, evidenciada pelo Ministério como a mais estratégica em termos nacionais.

Importa destacar que existia nessa fase uma concepção do governo de que os meios eletrônicos seriam capazes de solucionar imediatamente os problemas educacionais brasileiros, conforme se pode observar pelas propostas acima mencionadas e por suas grandes ambições.

Com relação mais especificamente ao rádio educativo, Blois (2004) denomina esse período de 1962 a 1967 de *quarta fase*, caracterizando-o por um conjunto de iniciativas que, de certa forma, iriam

[...] estimular a sedimentação de experiências e projetos relativos à radiodifusão educativa, dentre as quais podem ser destacadas: a) reserva de 20 frequências na faixa FM exclusivamente educativas pelo governo, via Conselho Nacional de Telecomunicações; b) a Diretoria do Ensino Secundário do MEC passou a atuar, a partir de 1965, com o Programa de Educação pelo Rádio e TV (Serte), com cursos de preparação aos exames de maturidade, em convênio com a Secretaria de Educação. (BLOIS, 2004, p.155)

A autora aponta que, em 1964, foram planejadas pela Sociedade de Escolas

Teleradiofônicas (Seter) e pela Rádio Roquette-Pinto no Estado da Guanabara experiências com escolas radiofônicas voltadas para o ensino supletivo, visando o atendimento de 10.300 alunos em hospitais, presídios e favelas. Um ano depois, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte instalou o Serviço de Rádio e Televisão Educativa (Serte/RN) com a oferta do curso ginásial em algumas cidades do Estado, no qual, além da recepção livre, foi dada atenção especial à recepção organizada.

Para Blois (2004), desde 1964 o governo militar passou a tratar a questão da radiodifusão educativa com reservas, especialmente as que promoviam reuniões comunitárias e de caráter político, ou seja, para ela o rádio educativo não fugiu ao momento político e passou a ser usado em ações centralizadoras do Estado para fins educativos, que culminariam na criação de centros produtores regionais e na introdução de uma postura científica que nortearia as fases do processo educativo via rádio, colocando o Brasil em igualdade com outros países do mundo quanto à teleeducação. Pode-se considerar a extinção do Projeto Sirena como demonstrativa da centralização e repressão aos processos políticos de base no período.

De acordo com Mendonça (2007), em 1965 foi criado o Setor de Rádio e Televisão Educativa (Serte) dentro da Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Já em 1967, houve a criação da Fundação do Centro Brasileiro de Televisão Educativa, o que limitou a atuação do Serte no rádio. Ambos tinham o objetivo de ampliar a faixa de atendimento escolar tardio do nível médio. Os cursos eram acompanhados por alunos de diferentes profissões e condições sociais e eram oferecidos por professores primários leigos ou titulados, principalmente do interior do país, além de ser visto como um recurso para que os alunos do ensino médio regular complementassem seus estudos. De 1965 a 1968, foram produzidas 6.115 aulas radiofônicas e houve 145.489 alunos inscritos nesses cursos. Extinto em 1968, o Serte foi transformado no Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb) e na Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), que tem sua origem no Serte/RS. Essas duas instituições junto à Fundação Padre Anchieta (FPA) seriam as responsáveis pela produção dos conteúdos dos cursos do Projeto Minerva para o rádio e para a televisão.

Para ampliar a emissão desses programas, o decreto n.º 236/67 estabeleceu a transmissão obrigatória de até 5 horas semanais de programas educativos das 7h às 17h em todas as emissoras. A especificação se deu no decreto lei n.º 408/70 do Conselho Nacional de Telecomunicações, que estabeleceu: horários das emissões, formas de utilização do horário, tipo de programação, intercâmbios e subsídios de produção, responsabilidade do MEC como órgão executor, inexistência de propaganda durante a emissão e constituição de um grupo

tarefa de diretrizes. Para viabilizar essas novas atividades é que foi criado, no mesmo ano, o Projeto Minerva, dentro do Serviço de Rádio Educativo (SRE) do Ministério da Educação e Cultura.

O público alvo do Projeto Minerva eram pessoas acima de 16 anos com nível primário de escolaridade. O parecer nº 699/72 definiu claramente a função exclusiva de ensino supletivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007a). O projeto, conforme mencionado anteriormente, foi implementado como uma solução de curto prazo para os problemas de desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico em que a educação continuava a se fazer necessária para preparar mão-de-obra qualificada. Alguns dos cursos de supletivo oferecidos foram o *Curso Primário Dinâmico* e o *Curso Primário Dinâmico – Fase II*¹², o *Curso Supletivo de 1º grau*, a *Capacitação Ginásial* e a *Madureza Ginásial*. O primeiro curso a ser transmitido foi o *Curso Primário Dinâmico*, produzido originalmente para a televisão pela FPA.

A equipe pedagógica do Minerva formou recursos humanos para o uso educativo do rádio e realizou encontros nacionais e regionais com as equipes. O rádio foi escolhido em função do custo baixo de aquisição e manutenção dos aparelhos receptores e da familiaridade com o meio e era usado junto com materiais impressos de apoio em forma de jornais vendidos em bancas.

O projeto contou com: 1 – recepção organizada em radiopostos locais, que funcionavam como uma sala de aula em escolas, quartéis, clubes, igrejas e outros locais, onde trinta a cinquenta alunos se reuniam, sob a liderança de um orientador de aprendizagem para ouvir a transmissão das aulas e realizar atividades instrucionais e avaliações durante cerca de 2 horas e meia de segunda a sexta-feira; 2 – recepção controlada, onde os alunos recebiam isoladamente a transmissão dos cursos e depois se reuniam semanalmente ou quinzenalmente sob a orientação de um professor da matéria transmitida em um Centro de Aprendizagem (ou Centro de Controle) a fim de discutir idéias, fazer trabalhos em grupo, avaliações e resolver dúvidas; 3 – recepção isolada, quando os alunos recebiam emissões em suas casas e não participavam de grupos, mas podiam resolver dúvidas por meio dos Núcleos de Ensino por Correspondência; e 4 – quando a pessoa não se inscrevia no curso nem participava de processos de acompanhamento.

A transmissão dos programas se dava em rede nacional. De outubro de 1970 a outubro de 1971, participou do Projeto um total de 174.246 alunos. Desses, 61.866 concluíram os

¹² O *Curso Primário Dinâmico* correspondia aos quatro primeiros anos do ensino primário e durava nove meses, e o *Curso Primário Dinâmico – Fase II* correspondia aos últimos quatro anos e durava treze meses.

curso. O Projeto Minerva sofreu críticas severas durante toda a sua existência. Cerca de 300 mil pessoas tiveram acesso às transmissões, 60 mil solicitaram os exames de Madureza e somente 33% foram aprovados. (ALONSO, 2006, apud CASTRO, 2007, p.57)

A produção dos programas era feita no Eixo Sul-Sudeste e a distribuição era centralizada e nacional, o que se considera como o motivo pelo qual o Projeto não conquistou a audiência e contribuiu para o fortalecimento da idéia de que o rádio educativo é algo chato e cansativo. (PAVAN, 2006 apud CASTRO, 2007, p.51)

De acordo com Blois (2004), a concretização dessa experiência teve como fatores negativos a flutuação de matrícula e as evasões durante o curso. A avaliação de rendimento dos alunos não foi concretizada no âmbito do projeto, que não possuía esse propósito. Os alunos foram encaminhados diretamente aos exames supletivos (Madureza) que aconteciam duas vezes ao ano sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007a).

Blois foi criadora e professora do Projeto Minerva e avalia que a proposta escoou a demanda das salas de alfabetização e educação continuada do MOBRAL e se tornou vitrine do rádio educativo no Brasil. Para ela, a veiculação do projeto logo depois da Hora do Brasil, por causa de uma imposição da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert) prejudicou o Minerva, que sofreu injustiça em sua avaliação quanto ao ganho social contabilizado a favor do rádio para fins educativos e culturais, com carências crônicas no período. De acordo com a autora, o projeto durou 20 anos (até 1991) e acabou por motivos políticos e por falta de percepção das pessoas do MEC sobre o potencial educativo do rádio.

Blois (2004) assinala outro projeto como de grande peso no período: o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci), de educação primária, criado para atender as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau, com o propósito de utilizar o satélite artificial para fins educativos. O projeto Saci começou entre 1970 e 1974 no Rio Grande do Norte através do rádio e da TV, contraditoriamente sem o uso do satélite. Foi interrompido em 1978, sob o argumento de que não se justificariam os altos custos de manutenção de satélites e de que havia grandes diferenças culturais entre o público alvo – moradores do Rio Grande do Norte – e a linguagem e conteúdo do programa, que era produzido em São Paulo.

Entre 1974 e 1977, a FEPLAM desenvolveu o Projeto Sape – Sistema de Avaliação para Rádio Educativo e ofereceu cursos de Preparação para os exames de 2º grau, de Moral e Cívica e de Desenvolvimento Rural que foram veiculados para Amazonas, Ceará e Rio Grande do Sul. O Projeto Sumaúma ofereceu em Manaus cursos para o treinamento de

produtores de rádio educativo.

A autora afirma ainda que, em 1975, com a criação da Radiobrás pelo decreto n.º 6.301/75, instalou-se um impasse entre o MEC e o Ministério das Comunicações que teve grandes consequências para as rádios educativas regionais. As rádios MEC deveriam transferir seu patrimônio para a Radiobrás e as emissoras estaduais e federais sofreram deterioração técnica. Com isso houve um retraimento da expansão da rede de emissoras educativas e universitárias federais e o cancelamento de reservas de canais educativos, com desativação de algumas emissoras. No entanto, foi nesse mesmo período que se iniciaram a instalação de emissoras FM educativas em universidades e em municípios.

De modo geral, o período que abrange a ditadura militar caracteriza-se: por utilizar o rádio educativo de modo centralizado, especialmente no ensino supletivo e na alfabetização pelo MOBREAL; pelo fortalecimento da perspectiva tecnicista; pela formação de redes e pela obrigatoriedade da transmissão de programas educativos por todas as emissoras; pelas transferências de patrimônio para a Radiobrás; pela forte centralização da produção dos programas; pela dissolução das iniciativas de educação popular e pela censura política dos meios de comunicação.

1.7 O rádio educativo a partir dos anos 1980

Cunha (2001) avalia que nos anos de 1980 mais da metade da população brasileira já estava concentrada nas cidades e que a incorporação das massas imigrantes na cultura urbana se fez praticamente sem a participação da escola, pelo treinamento de trabalhadores analfabetos nas próprias oficinas. Para o autor, os três aspectos que caracterizaram a industrialização brasileira foram: a ausência da escola formal, o tratamento patrimonialista dado a jovens e adultos da parte das organizações burocráticas e órgãos públicos de educação e saúde em que trabalhavam e o rebaixamento dos salários provocado pela competição entre massas de desempregados e subempregados em busca de trabalho nas fábricas modernas, ao lado de salários muito elevados pagos a poucos.

A escola não contribuiu para a alteração de nenhum desses vetores, fosse para corrigi-los, fosse para evitar seu aparecimento, o que só aconteceu por efeito da educação informal, da ação dos meios de comunicação de massa e da atuação dos sindicatos e partidos políticos. Diante disso, os analistas têm assinalado a “incongruência” da situação educacional do Brasil, em vista do rápido e profundo processo de industrialização por que passou desde os anos 60, quando comparado com outros países latino-americanos. Tal “incongruência” se explicaria pela demanda relativamente fraca de escolarização por contingentes populacionais desprovidos de experiências prévias desse tipo, pela existência de uma pequena e inadequada oferta de oportunidades de escolarização, aliada a uma grande eficácia do aparato educacional na discriminação sócio-cultural (CUNHA, 2001, p.33)

Cunha, assim, destaca a dissonância entre a industrialização e a escolarização formal, que acabou por ser menos importante que a informal para a massa de trabalhadores urbanos. Aponta o importante papel da televisão nesse processo e mostra que, em 1980, enquanto 76% dos domicílios estavam ligados à rede de abastecimento de água, 73% já possuíam televisão, que chegava a uma população igual a mais do que o dobro de pessoas que freqüentavam a escola regular.

Cunha (2001) analisa também que em 1987, após a execução do projeto do regime militar de extensão do ensino primário para oito anos, apesar do crescimento de matrículas na pré-escola e no ensino superior, ficou clara a insuficiência do atendimento de base, na pré-escola e no 1º grau, havendo uma grande diferença de quantidade entre os alunos escolarizados nos quatro primeiros anos e nos quatro últimos anos do ensino regular, sendo que os do segundo segmento eram apenas 30% dos alunos de todo o 1º grau, o que não diferia muito do índice de 23% existente em 1972, antes da promulgação da escolarização obrigatória de oito anos. Cunha (2001) afirma que não há estatísticas consistentes sobre os alunos que freqüentaram o ensino supletivo na escola pelo rádio ou televisão e que, de um modo geral, os

objetivos do regime militar alcançaram resultados modestos no combate ao analfabetismo e no oferecimento do ensino regular, havendo quadros educacionais muito piores nas zonas rurais. Houve, ainda, um processo de privatização do ensino, que contou com incentivos e subsídios governamentais.

Quando José Sarney assume a Presidência da República em 1985, o Ministério da Educação e Cultura é dividido em dois, preservando-se a sigla MEC para a educação e utilizando-se a MINC para o Ministério da Cultura. A rede de emissoras e rádios educativas ficou no âmbito do MEC e foi um importante elemento de propaganda política. “Esse primeiro evento deu o tom da administração educacional federal, que utilizou a educação como meio de influência política de uma forma e com uma intensidade que não encontram paralelo em nossa história.” (CUNHA, 2001, p. 265)

Cunha (2001) caracteriza a educação desse período como marcada por três vetores: tutela, clientelismo e assistencialismo, revestidos de uma retórica bombástica de “tudo pelo social”. Para ele, havia ainda, um esforço de dissociação da imagem do regime militar, buscando-se remover o entulho autoritário. Por exemplo, o Projeto MOBREAL, que era muito criticado pelos opositores por seu desperdício de recursos, ineficácia (apenas cerca de 15% dos alunos chegavam ao fim do curso e as estatísticas escondiam a elevada evasão e o fato de que grande parte regressava ao estado anterior de analfabeto) e por ser linha auxiliar dos órgãos de informação e segurança, mudou de nome para Projeto EDUCAR e a proposta foi superficialmente reelaborada. Além disso, tentou-se sem sucesso uma reforma no ensino superior e houve a revalorização do ensino técnico-profissionalizante enquanto indutor do desenvolvimento e da mobilidade social. A educação, para a Aliança Democrática, era entendida como um meio de resgatar a dívida social, tão importante quanto a dívida externa. Cunha (2001) mostra que se efetivaram melhorias na distribuição de alimentos e materiais escolares no primeiro governo democrático pós-golpe, mas que os outros aspectos foram frustrantes.

O privatismo foi uma característica marcante da administração federal da educação. Isso resultou do alinhamento ideológico dos membros do MEC e do interesse de utilizar os recursos da educação para a barganha político-eleitoral. A censura acabou e foram liberados filmes, novelas, peças e músicas que tinham sido proibidos pelo governo militar. No entanto, pouco tempo depois a censura voltou nos meios de comunicação de massa, especialmente nas novelas e séries de TV, quando considerados perniciosos à moral da família brasileira. A partir de novembro de 1986 a censura passou a ser exercida de modo mais sutil pelo Departamento Nacional de Telecomunicações (DENTEL) do Ministério das

Telecomunicações. As televisões educativas tiveram um período de grande desenvolvimento, mas em 1988 foram desmontadas em benefício dos empresários do setor.

Cunha destaca como mudanças promovidas pelos educadores da frente oposicionista no período: a descentralização da compra da merenda escolar; a maior participação de professores, funcionários, alunos e pais na administração da escola; a suspensão da cobrança de taxas nas escolas públicas.

Blois (2004) considera como *quinta fase* do uso do rádio na educação esse período entre 1979 a 1995, demarcando-o pela conjugação dos meios massivos à educação e o consolida com a inauguração das FMs educativas, tidos como novos espaços se abrindo para a atuação educativa por meio do rádio e para a integração de diversas entidades na continuidade e retomada das radioescolas. A autora indica como marco inicial dessa fase a criação do Curso Supletivo de 2o grau “Telecurso de 2º. grau” para rádio e televisão, pelo SRE/MEC, com base em textos gerados pela Fundação Padre Anchieta e uso de materiais impressos feitos pela Fundação Roberto Marinho. Seguindo a mesma estratégia, foi produzido o “Supletivo de 1º grau”, envolvendo o SRE/MEC como financiador, a Fundação Roberto Marinho na elaboração do material impresso e a Universidade de Brasília na avaliação do curso.

Em 1980, o SRE realizou o Projeto Seringueiro, oferecido ao Estado do Acre. Antes da produção radiofônica, foi feito um trabalho de campo sobre vocabulário, interesses e perspectivas dos seringueiros. O curso atualizava técnicas de extração de borracha, oferecia noções de higiene, saúde, informações sobre agricultura de subsistência, criação de pequenos animais e conhecimentos escolares básicos. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Assuntos Culturais passou do MEC para a Secretaria de Aplicações Tecnológicas e foram ratificados em lei os horários dos programas educativos, o intercâmbio de subsídios de produção e a inexistência de propaganda durante a emissão.

Em 1980, o MEC uniu as emissoras de televisão educativas num mesmo sistema, o Sistema Nacional de Televisão Educativa (Sinted), que mudou de nome em 1983 para Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred), em virtude da inclusão das emissoras de rádios educativas. O sistema possibilitou a transmissão em rede dos programas que o MEC produzia e contava ainda com o horário gratuito das emissoras comerciais, instituído pela portaria 568/80. O Sinred pautou suas ações na integração das produções e pretendia mostrar o Brasil aos brasileiros, com séries como *Coisas de Província*, *Meu Brasil brasileiro* e *Aí vem a banda*. As adesões ao Sinred ocorriam em reuniões por todo país e se priorizava a

valorização das diversas formas de expressão cultural da nação e a montagem de um acervo de programas.

Em 1984, foi lançado um programa voltado para professores do Ensino Fundamental: o curso de “Qualificação Profissional para o Magistério de 1^a a 4^a série”, com aulas no rádio, televisão e um conjunto de nove livros. Em alguns Estados, essa passou a ser a forma de atualizar os professores em suas práticas pedagógicas e fundamentação teórica. Em 1985, foram realizadas novas séries educativas. Entre elas, a “Educação em Debate”, com debates e entrevistas com especialistas sobre temas e questões do cotidiano para público aberto e profissionais de educação. Esse programa ficou dez anos no ar e, de acordo com Blois (2004), teve retorno comprovado por correspondências vindas de diversos lugares do país. Também em 1985 foi veiculada a série “Encontros com Paulo Freire”, uma co-produção da Rádio Cultura de São Paulo e da Rádio MEC.

No ano de 1989, a programação do Sinred foi veiculada de segunda a sexta, das 20h as 20h30, com o “Curso Supletivo de 1^o grau/SPG” e a “Qualificação Profissional para o Magistério de 1^a a 4^a série”. Dois anos depois, ocorreu o I Encontro de Emissoras de Rádio Educativas e Universitárias, com o intuito de implementar uma rede nacional com diferentes programações que atingissem diversas comunidades.

O Projeto Minerva acabou em 1991 e um novo acordo entre a Abert e o MEC redefiniu a colaboração das rádios comerciais para a educação, por meio da cessão de 45 minutos da programação aos sábados e domingo para a veiculação de programas definidos pelo MEC. Nesse mesmo ano, foi lançada a série *Zé Cuca e a Rádio Maluca*, com músicas e brincadeiras e assuntos de interesse das crianças. No Rio de Janeiro, cerca de cem escolas desenvolveram atividades em sala com base nos temas dos programas. Outros Estados também articularam ações pedagógicas com base na audição da série: Minas Gerais, Pernambuco, Pará e Goiás, em suas capitais.

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Publicização, que abria às emissoras educativas a possibilidade de buscar apoio cultural, como forma de financiamento. Ao mesmo tempo, foram extintas a Fundação Roquette Pinto (FRP) e o Sinred. No lugar da FRP, foi criada em 1998, a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (Acerp), responsável pelas Rádios MEC AM e FM do Rio de Janeiro, AM de Brasília e pelas televisões educativas do Rio de Janeiro e São Luís do Maranhão. Durante a gestão do Ministro Paulo Renato, em fevereiro de 1999, foi assinado um convênio com a Associação Brasileira das Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT) que substituiu o Projeto Minerva por

três programas semanais (dois de cinco minutos e um de dois minutos) que todas as emissoras deveriam veicular, em horário escolhido por elas.

Apesar de Blois (2004) marcar a *quinta fase* de 1979 a 1995, as ações destacadas nesses anos de redemocratização que antecederam a eleição de Fernando Collor de Mello para a Presidência da República, são muito semelhantes às existentes nos anos de regime militar. Os cursos supletivos e o Projeto Seringueiro integram o Projeto Minerva num período em que se dá continuidade ao uso associado do rádio e da televisão e à formação de sistemas rádio-educativos, propostas que muito se assemelham às do regime militar, com uma novidade: o investimento na formação de professores por meio do rádio e da televisão. Para Blois (2004), essa fase termina com a extinção do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred) e a autora o considera um período de muitos ganhos, de entrosamento e trabalho cooperativo entre emissoras, igrejas e organizações, com destaque para a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) em seu projeto de educação para os meios.

De 1995 para cá, no período que Blois (2004) denomina *sexta fase*, é destacada a ampliação das ofertas radiofônicas educativas com a entrada das rádios comunitárias e a multiplicação de propostas nos moldes do Projeto Radioaluno.

Nesta pesquisa, o Projeto Radioaluno será tomado como o marco de uma nova proposta, bastante distinta do que havia sido feito antes em termos de uso do rádio na educação. Essa proposta caracteriza-se por colocar os alunos das escolas no papel de produtores de programas radiofônicos e por centrar sua preocupação na expressão desses alunos, por isso será nomeada nesta pesquisa de protagonista-culturalista. Esse formato de uso educativo do rádio vem se expandindo e é muito importante para a compreensão do Programa *Educom.rádio*.

O Projeto Radioaluno consistiu em um programa de rádio produzido por alunos do Estado do Paraná, que participavam dando notícias sobre suas escolas, debatendo os mais diversos temas, especialmente do cotidiano escolar e foi avaliado pela UNICEF como exemplo na área de educação. Os programas eram veiculados pela emissora da capital e em mais de 80 emissoras no interior do Estado, incluindo algumas de Santa Catarina. Esse projeto, onde o aluno passou a ser produtor de conteúdos radiofônicos, se tornaria anos depois, modelo para outras intervenções e para a construção de políticas públicas em algumas cidades do país.

Em 1997, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), foi criada uma rádio restrita na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Teodomiro Dias. Quinze alunos de 5^a a 8^a série, junto a cinco professores e funcionários,

passaram por uma oficina de capacitação de 36 horas e posteriormente montaram uma emissora de rádio na escola. De acordo com Silva (2000), o momento inicial se caracterizou pela euforia e com o tempo houve uma melhora nas pautas e desenvolvimento de disciplina dos envolvidos.

No âmbito da educação não-formal, na ONG Movimento em Defesa da Vida-Mirim, os filhos dos militantes realizaram programas em defesa da Represa Billings, em São Paulo, que foram transmitidos através de compra de horário na Rádio Comunitária de Diadema. Após algum tempo, os jovens produtores de 10 a 17 anos foram convidados a manter o programa na emissora, sem custos.

Outra experiência nesse formato foi realizada na escola de ensino fundamental Prof. Salvador Gori, da 1ª Delegacia de Ensino de São Bernardo do Campo. Essa experiência foi relatada por Arnaldo Ribeiro dos Santos, como diretor, em dissertação de mestrado defendida em 2002, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, “O rádio no espaço público da escola: construindo áreas comuns de significado”.

O projeto consistiu na instalação de uma emissora de rádio na escola, com o intuito de criar e aperfeiçoar situações de aprendizagem dos alunos, especialmente dos considerados excluídos, com problemas de faltas e vulneráveis a um contexto de violência e tráfico de drogas. Foi iniciado em 1995, a partir da compra de um equipamento de som, microfone e cabos. Teve como resultados positivos a participação dos alunos no cotidiano escolar e a integração entre professores e alunos, além do exercício de práticas democráticas e de uso dos meios de comunicação. Santos (2002) concluiu que, em um contexto onde a escola deixa de ser o único local de obtenção de informações e ao mesmo tempo passa a absorver demandas relativas à convivência e à fragmentação do conhecimento, o rádio trouxe a possibilidade de envolver o professor e o aluno em um rico e prazeroso trabalho conjunto, reduzindo o conflito escola e mídia e promovendo o aprender a aprender, que deslocou o foco do conteúdo para o atendimento das dificuldades dos alunos de deduzir, analisar, sintetizar, compreender, criticar e raciocinar diante do excesso de notícias que existe na atualidade.

Ainda dentro dessa perspectiva, em setembro de 2001 teve início o Programa *Educom.rádio - Educomunicação* pelas Ondas do Rádio, destinado a todas as escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, com a proposta de colocar em funcionamento uma emissora de rádio em cada escola, introduzindo novas práticas escolares. O Programa *Educom.rádio* ofereceu um curso de formação com duração de cem horas com o objetivo de combater a violência escolar a partir da construção de um ambiente favorável à cultura da paz e da colaboração. Participaram por escola, um grupo de cerca de 25 professores, estudantes e

membros da comunidade que ficaram co-responsáveis pela instalação e continuidade da rádio em suas unidades escolares. O Programa *Educom.rádio*, objeto desta pesquisa, será detalhadamente explicado no Capítulo 2.

Importa destacar, para que se entenda como se deu a disseminação e expansão desta perspectiva protagonista- culturalista na educação que vai vigorar a partir da década de 1990 - na qual a expressão é tida como parte essencial do uso dos meios de comunicação na educação –, o papel da UNESCO na defesa de algumas idéias.

Desde sua fundação, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO terá como uma de suas prioridades acabar com o analfabetismo em nível mundial. Já em 1990, a UNESCO vai lançar-se em defesa da educação para todos por meio da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de Jomtien*, onde estende os objetivos educacionais dos países membros a fim de continuar a luta contra o analfabetismo e promover uma maior e mais qualificada escolarização. Após dez anos, no ano de 2000, avaliaram-se os avanços alcançados e foi feita uma nova Declaração, a Declaração de Dakar¹³, na qual se reafirmaram os compromissos da Declaração de Jomtien e se registraram novos desafios e objetivos.

Nota-se pelo texto da declaração a noção de que a educação é um meio para vencer a pobreza. O cenário avaliado foi desalentador. Apesar dos avanços, 125 milhões de crianças no mundo ainda estavam fora da escola e para outras milhões as condições de ensino eram inadequadas. 880 milhões de pessoas adultas ainda eram analfabetas.

Dentre os compromissos com os quais os países deveriam se comprometer, dois deles serão aqui destacados, a fim de permitir a compreensão do papel da UNESCO na defesa da perspectiva protagonista-culturalista na educação: 1) usar as novas tecnologias de informação na busca dos objetivos apontados no documento e assegurar que elas fossem acessadas de maneira equitativa para promover a qualidade da educação, reconhecendo também os conhecimentos tradicionais e formas tradicionais de mídia como valiosos; e 2) entender a educação como um direito fundamental que constitui uma

[...] chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. (UNESCO, 2001, p.8).

¹³ A comunidade internacional assumiu junto à UNESCO no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar no ano 2000, a meta de oferecer educação para todos até 2015, tendo como objetivos: expandir a educação e o cuidado na primeira infância; garantir o acesso de todas as crianças em idade escolar à educação primária completa, gratuita e de boa qualidade; ampliar as oportunidades de aprendizado dos jovens e adultos; melhorar em 50% as taxas de alfabetização de adultos; eliminar as disparidades entre os gêneros na educação; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação.

Destaca-se, assim, que: o acesso às novas tecnologias é uma necessidade para promover a qualidade na educação e a educação é uma chave para assegurar a paz, apontando-se como essencial para atingir essas metas proporcionar nos indivíduos habilidades e competências para o exercício da cidadania e da participação para a vida, para a democracia, para a paz e a não-discriminação.

Os objetivos descritos na Declaração de Dakar, materiais de imprensa, relatórios de pesquisa e artigos da UNESCO a partir de 2000, vão deixar clara a perspectiva educacional da entidade: a defesa e divulgação de projetos que usam a mídia e outros recursos como um meio de participação, expressão e de promoção da paz. A UNESCO vai se tornar porta voz da “Cultura da Paz”¹⁴ e vai considerar a educação, as ciências sociais e naturais, a cultura e a comunicação como meios para construí-la na mente dos homens. Dentre outras atividades do órgão, o ano 2000 foi considerado o Ano Internacional da Cultura da Paz e desde então houve a criação de selos e eventos e publicados muitos estudos e pesquisas em livros e artigos que visam ampliar e disseminar conhecimentos sobre a juventude, a violência e a cidadania. Dentre esses materiais, muitos se destinam a analisar e divulgar estratégias adotadas por instituições brasileiras que foram bem sucedidas na superação da violência.

Como apontam as pesquisas da UNESCO-Brasil, a violência cria um ambiente desfavorável ao aprendizado, prejudicando o desempenho do aluno e desmotivando professores e dirigentes. Mas as pesquisas também mostram que é possível superar esta realidade e avançar no sentido da construção de uma cultura de paz, usando a escola como vetor e espaço de difusão e consolidação de um novo modelo de relacionamento social. Os estudos também mostram que as escolas não são obrigatoriamente violentas, mas que elas passam por situações de violência que podem ou não ser superadas.¹⁵

Nota-se que os estudos sobre o tema¹⁶, publicações e ações da UNESCO vão divulgar que a estratégia a ser adotada contra a violência é oferecer ações educativas, preventivas e de promoção da paz na escola, que ajudem a melhorar a auto-estima dos alunos e a aumentar o

¹⁴ A UNESCO destaca que a violência foi uma das características mais marcantes do século XX e, dentre suas diversas manifestações, salienta a violência dentro da escola (antes considerado um lugar protegido, de transmissão do conhecimento científico e cultural da humanidade) como um problema mundial grave, que mina as possibilidades de desenvolvimento humano de modo geral e, especificamente, de aprendizagem. Por isso, centra as suas ações na juventude, população com maior vulnerabilidade à violência e com falta de opções de lazer e de trabalho. Nesse quadro, a entidade atribuiu-se o papel, na Assembléia Geral do ano de 2000, de promover uma transição para a cultura da paz, tolerância e solidariedade, ou seja, a cultura é entendida como o meio para se promover uma reflexão sobre a miséria, a discriminação, a guerra, etc.; de modo a catalisar ações pela paz, que é tida como responsabilidade de todos.

¹⁵ Pronunciamento no "Seminário Internacional Violência Nas Escolas: Educação e Cultura Para a Paz", que ocorreu em Brasília, Distrito Federal, no dia 27 de novembro de 2002.

¹⁶ Cotidiano das escolas: entre violências, 2005; Cultivando vida, desarmando violências: experiência em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza, 2001; Escola e violência, 2002; Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas, 2002; Escolas de Paz, 2001.

envolvimento dos professores e da comunidade, para que a escola volte a ser vista como um local agradável de aprendizado e de troca de experiências.

Em um estudo publicado em 2002, chamado “Escola e Violência”, Organizações Não-Governamentais e entidades do setor público que trabalharam com jovens em situação de pobreza são analisadas. As descobertas que fazem parte dessa publicação levaram à criação do Programa Abrindo Espaços, anos antes, em 2000¹⁷. A pesquisa mostrou que a violência aumentava nos finais de semana, notou a coexistência territorial da falta de equipamentos de lazer e do aumento dos índices de violência e constatou que o consumo e produção de cultura eram necessidades para a formação do indivíduo. Atividades como o esporte, a arte, a cultura foram considerados um elemento estratégico para enfrentar e combater a violência e para construir canais de expressão alternativos, afirmando-se o papel da sociabilidade na internalização de valores de cooperação e solidariedade. De acordo com o estudo, essas atividades afastariam os jovens de situações de perigo, inibindo o tempo que passam em uso de drogas e em violências, sem lhes negar meios de expressão e descarga de sentimentos de indignação, protesto e afirmação de suas identidades. É enfatizada a participação do jovem como produtor e como consumidor cultural e a formação de redes e canais de intercâmbio como um caminho que afasta da lógica repressiva e vai para a lógica da escuta, de reconhecimento do que querem os jovens, do que ocupa as suas mentes e as suas vontades, entendendo-o como sujeito.

O uso do rádio na escola como meio de expressão e participação na sociedade parece ter sido concomitante às construções da UNESCO e não é possível identificar nesta pesquisa se houve uma conjunção desses fatores ou se a UNESCO foi determinante nessas experiências pioneiras, mas decerto a UNESCO estimulou e promoveu a ampliação dessas ações e o rádio passou a ser visto como meio de valorizar a fala do jovem, ou seja, de promover essa escuta, o seu papel de sujeito, a fim de melhorar a sua auto-estima, como forma de superação da violência e com vistas ao fortalecimento do caráter participativo da escola. Antes do Projeto Radioaluno o rádio era utilizado como um meio de transmissão de conhecimentos para pessoas das diversas faixas etárias e localidades, produzido por profissionais do meio

¹⁷ Em 2000, a UNESCO lançou o Programa Abrindo Espaços. Em São Paulo, ele se configurou no Programa Escola da Família, no qual se insere o Programa *Educom. Rádio*. Relatórios do órgão afirmavam que de janeiro a maio de 2004, a incidência de atos violentos contra a pessoa (homicídios e briga entre alunos) e contra o patrimônio (pichações e depredações) caiu 15% em relação ao mesmo período do ano passado. O programa foi adotado em outros dez Estados até 2005, abrangendo 6.500 escolas e atendendo 5 milhões de pessoas, como parte de um projeto do governo federal, o Programa Escola Aberta.

radiofônico e professores e a expressão do educando só interessava como uma verificação de aprendizagem. Neste novo formato, a expressão interessa como subjetividade.

Acerca disso, no plano estratégico de médio prazo da UNESCO foi eleito como uma das três grandes prioridades um programa específico nesta área chamado “Os jovens e o Desenvolvimento Social”, centrado no fomento à cooperação e participação ativa dos jovens na vida social e que tem como prioridade escutar os jovens e trabalhar com eles no fortalecimento da sua capacidade para realizar suas metas individuais e sociais. No artigo “Escola e violência”, afirma-se que

O ambiente propiciado pela escola, favorecendo não só os processos informativos, mas, também, os de comunicação, produz um amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo, a constituição de subjetividade e a construção de identidades. Neste sentido, o desafio nas escolas *é justamente trabalhar para inverter esse discurso de modo a que nos apropriemos da curiosidade juvenil, da necessidade de pertencer a grupos, e as transformemos em algo que não se canalize para o uso de drogas, o que realmente pode complicar* (Carlini-Cotrim, 2000: 78). (UNESCO, 2002, p.110).

Todas as idéias acima destacadas constroem esse enfoque protagonista-culturalista, mas é muito pertinente destacar que a UNESCO explicita que ele não é suficiente para lidar com a exclusão, a pobreza e a violência e não é negada a importância da economia política e da democracia nesses processos, nem o papel determinante ou condicionante das desigualdades sociais para o crescimento da violência e do desencanto quanto ao futuro. A UNESCO vai optar pela intervenção culturalista, mesmo porque se trata de um órgão voltado para as questões de cultura e educação no mundo.

Finalizando esse histórico, o uso do rádio na educação hoje é bastante heterogêneo. Misturam-se propostas de transmissões de conteúdos curriculares e não-curriculares, de recepção e produção, de educação profissional e formação de professores. Algumas se assemelham às propostas da metade do século XX e muitas se justificam pelas mesmas formulações de Roquette-Pinto, só que na atualidade. Idéias do passado convivem com experiências pioneiras e a compreensão desses trânsitos prescinde de um estudo muito mais aprofundado do que é o aqui apresentado.

Apenas a título de exemplo, no Ceará, em 1995, foi criada a “Universidade Aberta” para atender carências na área de educação. O MEC a considerou uma experiência sem similar, como uma abrangente e ousada proposta de educação superior informal pelo rádio, que alcançou um milhão e duzentos mil leitores e 22 milhões de ouvintes de toda região. O curso contava com 300 minifascículos/aulas encartados toda semana nos nove maiores jornais da região e com programas transmitidos em 45 emissoras. Esse projeto, que ocorreu em 1995,

dialoga com idéias que vinham sendo forjadas desde a formulação das radioescolas nas décadas de 20,30 e 40, que atribuíam ao rádio a capacidade de suprir carência educacionais e de fazer o papel de escola onde não houvesse escolas suficientes para todos. Dialoga também com o Projeto Minerva, ao utilizar conjuntamente o rádio e encartes em jornais.

A heterogeneidade do uso do rádio na educação hoje, se mostra por projetos tão distintos como: as emissoras comunitárias, como a Rádio Favela, localizada em Belo Horizonte - MG, três vezes premiada pela Organização das Nações Unidas pelo “Dia Mundial sem drogas”; iniciativas como a Rádio Tan Tan, iniciada em 1989 na Casa de Saúde Anchieta, hospital psiquiátrico localizado em Santos, que começou como um programa de rádio interno feito pelos pacientes e passou a ser veiculado em emissoras educativas; transmissões educativas, como o *Projeto Escola Brasil* - que desde 1997 realiza um programa de rádio veiculado pela Rádio Nacional de Brasília e pela Rádio Nacional da Amazônia, levando assuntos de educação para diversas comunidades do país -, o *Carretel de Invenções* - produzido em Belo Horizonte, pela Fundação Fé y Alegria do Brasil, que é transmitido por uma rede de 300 emissoras com programas sobre os direitos e deveres das crianças -, o *Rádio Escola*, programa feito pelo MEC a partir de 2000, com a finalidade de auxiliar na capacitação de alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária, que contou com duas séries que foram distribuídas a 1.450 emissoras de rádio da Rede de Comunicadores pela Educação.

Acerca do Projeto Escola Brasil, nota-se que Salimon (2001) apontou razões muito semelhantes às colocadas pelos defensores das radioescolas nas décadas de 1930 e 1960 para justificar a importância de seu projeto, com alguns acréscimos: desafiar o fenômeno da “onda jovem”, levando às crianças e adolescentes conhecimentos em qualidade e quantidade; informar as populações isoladas sem acesso à tecnologia, bens culturais e eletricidade; levar conhecimento aos analfabetos; alcançar os 4% da população que não se encontram no ensino fundamental e complementar a formação dos 96% que vão à escola. A diferença entre o Projeto Escola Brasil e as transmissões educativas do passado é atribuída ao empenho em adequar a mensagem à diversidade do universo vocabular e simbólico do país, o que, de acordo com Salimon (2001), difere do discurso homogeneizado e conectado ao centro que caracterizaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, muito erudita, e o Projeto Minerva, que era muito sisudo. No entanto, o programa é criticado por Costa (2008), justamente por afirmar possuir um sotaque regional, ou seja, se adequar à diversidade e ser transmitido para três regiões e catorze estados da federação. Para Costa, é impossível realizar essa adequação dentro dessa abrangência em um país tão regionalmente marcado como o Brasil.

Finalizando, a diversidade de cruzamentos entre rádio e educação existente hoje somente pode ser brevemente explicitada aqui, pois prescinde de um grande esforço de pesquisa. O intuito desse histórico foi permitir uma visão geral desses usos e, em especial, a compreensão histórica do período em que aparecem projetos como o Radioaluno, semelhante ao que foi o Programa *Educom.rádio*, objeto desta pesquisa, e cujo diferencial se encontra no uso do meio de comunicação como instrumento de expressão do educando, que deixa de ser visto como receptor, para se tornar produtor de mensagens.

1.6 Breve análise das relações entre rádio e educação

A partir deste levantamento histórico, é possível afirmar que as radioescolas e as emissoras educativas foram as duas principais estratégias de uso do rádio na educação de 1923 a 1995.

As emissoras educativas apresentavam conteúdos elaborados com o objetivo de ampliar a cultura geral dos cidadãos e, por diversas vezes, conteúdos escolares ou instruções, como noções de agricultura, higiene e saúde. Foram dirigidas por rádio sociedades, órgãos públicos, emissoras pertencentes a instituições de ensino ou grupos religiosos e houve momentos em que a legislação de radiodifusão exigiu de todas as emissoras do país – não só das educativas – a apresentação de programas educativos durante horários definidos e outros momentos em que a ação educativa sobre as emissoras de rádio foi realizada através da censura, como no período getulista e no governo militar.

Desde 1928, diferentes governos e propostas educacionais se serviram da radioescola, composta por emissões educativas ligadas às salas de recepção, concebidas e realizadas com fins didáticos e incorporadas a um conjunto sistemático, coerente e progressivo, com estrutura curricular e processos de avaliação, encaixando-se na definição de emissão educativa proposta por Roger Clausse (1949).

Os projetos de radioescolas – Universidade no Ar, Sirena, Minerva, Movimento de Educação de Base, Projeto Seringueiro, Qualificação para o Magistério – têm em comum o direcionamento para a educação de adultos e o propósito de sanar deficiências que já não tinham sido solucionadas pelo sistema escolar formal. Foram propostas de aperfeiçoamento profissional e formação de mão-de-obra para uma economia em expansão e industrialização, de alfabetização de adultos, de ensino supletivo, de educação em locais onde a escola pública era ausente – como em presídios, hospitais, favelas, no meio rural, nos seringais –, e aperfeiçoamento de professores. Em suma, oferecia-se formação geral ou específica em circunstâncias onde era necessária uma atualização dos conhecimentos – ligada à necessidade de disseminar as novas descobertas científicas e tecnológicas de um setor –, ou onde era preciso suprir deficiências educacionais graves, numa tentativa de erradicar o analfabetismo, criar vagas de 1º e 2º grau, de supletivo e de ensino superior, através da educação à distância.

O rádio, como ferramenta que inovou ao permitir que a voz humana e os sons percorressem longas distâncias e levassem informação e conhecimento até ao analfabeto, por exemplo, foi visto como solução mágica para impasses que não eram somente educacionais, mas eram também impasses políticos e econômicos complexos. Dentro desse uso contingente

da educação, o rádio foi uma ferramenta moderna, difundido como meio com o poder de transformar mítica e imediatamente problemas da educação nacional, em um país que se queria modernizar. No contraponto desse discurso mora a seguinte questão: Por que oferecer uma solução paliativa de ensino à distância a quem mais necessitava de educação? Por que oferecer ensino “complementar” onde o ensino primário e fundamental faltava, ou seja, complementando o que não existia?

Cunha (2001) afirma que

A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de eliminar toda uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento econômico. É como se o desenvolvimento “econômico” não tivesse as repercussões “sociais” esperadas como seu resultado automático. Por isso, são necessárias várias medidas no setor da educação (e também nos de saúde, habitação, previdência, e outros, chamados sociais), destinadas a compensar os insuficientes resultados do desenvolvimento “econômico”. (CUNHA, 2001, p.21)

O autor leva à reflexão sobre o fortalecimento de uma política educacional e cultural de contenção do que a política econômica necessita e desfaz e também chama a atenção para o processo interno de discriminação social por meio de mecanismos escolares, ou seja, para a distribuição desigual das oportunidades de escolarização pelas regiões do país e classes sociais. Boa parte desses projetos de uso do rádio na educação utilizou altas somas de recursos econômicos e humanos para sua execução. O Projeto Minerva destaca-se por esse atributo. Decerto as expectativas de rapidez e produtividade, de oferecer ensino a muitos em pouco tempo com o uso das novas tecnologias seduziu e continua seduzindo o direcionamento de recursos pela conta do custo por aluno e pelo tempo, mas os resultados educacionais tem se mostrado muito aquém do esperado e se continua apostando nessa proposta, provavelmente pela sua visibilidade e por sua associação aos valores da modernidade e do capitalismo.

Voltando à questão do caráter complementar com o qual o rádio deveria ter sido utilizado, em 1949, Clausse já salientava, observando um estudo publicado pela UNESCO, que o emprego do rádio poderia contribuir para a formação dos professores que viviam em áreas isoladas ou em países onde as escolas escasseavam, mas nos países com sistemas escolares aperfeiçoados é que haviam sido elaborados qualificados estudos de transmissões educativas, sendo que os países menos favorecidos não tinham encontrado um uso proveitoso do rádio na educação. No caso brasileiro, a ausência de documentação e processos de avaliação desses projetos impede que se mensure a eficácia e se produzam aperfeiçoamentos, como já apontava Costa desde 1960. É muito provável que o uso do rádio na educação

brasileira não tenha sido proveitoso, especialmente porque ele também não foi complementar ao sistema escolar, mas, em diversos casos, seu substituto.

Roger Clausse também criticava desde aquela época a unilateralidade da transmissão radiofônica, que contrariava a pedagogia moderna, limitando-se à expressão puramente auditiva e semelhante à exposição oral, com ensino coletivo e despersonalizado, que levaria à passividade e reduziria o contato professor e aluno. Alertava, ainda, que o funcionamento hermético da escola, levaria essa instituição a se isolar e proteger de invasões externas como a do rádio, que romperia o hermetismo com rumores do mundo exterior, o que podia se deduzir do fato de que, de acordo com ele, o rádio levava cinco anos para se consolidar em um país e dez anos para se consolidar na escola. Além disso, havia obstáculos materiais – como receptores caros e ruins; psicológicos – como o temor ante o novo e a desorganização da experiência do professor, que deveria se submeter e ceder a palavra ao rádio, além do difícil processo de pensar o recreativo e o sugestivo como eficazes para o ensino; e também o obstáculo da falta de formação do professor, que desconhecia como usar a emissão radiofônica. Alguns dos apontamentos de Clausse podem ser confirmados hoje, em especial, o hermetismo da escola em relação aos meios de comunicação de massa e a inabilidade e falta de formação dos professores para trabalhar com outras linguagens, que não sejam a escrita (CITELI, 2004).

Apesar de, no caso brasileiro, se priorizar o uso das radioescolas justamente onde não havia escola, em muitos projetos, como o *Universidade no Ar*, a radioescola funcionou dentro de salas de aula em unidades escolares.

Quanto ao modo como as radioescolas eram pensadas, há uma coincidência com as dificuldades levantadas no estudo mundial da UNESCO produzido por Clausse, na medida em que na década de 1930 se pensou uma nova educação para o Brasil: a proposta do movimento da Escola Nova, mas em termos práticos, o rádio foi usado de modo conteudista. Em suma, ocorreu exatamente o que era criticado pelos “escolanovistas”, que defendiam o método ativo, e foram poucos os recursos usados para se superar a passividade do educando, havendo, por vezes, um professor que se comunicava com a sala pelo microfone, em salas sem um professor presente e com a desconsideração da vida do aluno, como quando se buscava ensinar novas técnicas de agricultura pelo rádio, desligando o ensino da atividade concreta de plantar. O uso do rádio na educação, portanto, se alicerçava na pedagogia dita tradicional que, contraditoriamente, pretendia-se superar e que se tornou um desafio não só no rádio, mas no sistema escolar como um todo.

A partir de 1995, ou seja, muitas décadas depois, é que surgem os projetos em que existe produção radiofônica realizada, por exemplo, por estudantes, pacientes de hospital ou pela comunidade de uma favela, considerando-se a importância da atividade e da expressão do aluno e de se criar um canal de comunicação para a pluralidade de setores da sociedade – alguns deles antes excluídos dos meios de comunicação; e o atendimento ao estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca do uso das diferentes linguagens da comunicação na educação e em consonância com a já referida proposta da UNESCO.

Conforme já mencionado, o diferencial desse tipo de intervenção é o deslocamento da proposta anterior de transmissão de conteúdos educativos elaborados por educadores e técnicos de rádio, para a produção de conteúdos pelo estudante. Vale lembrar que Célestin Freinet já havia experimentado processo semelhante na década de 1920 com o uso do tipógrafo e a produção de textos livres e jornais escolares pelos estudantes. Passaram-se muitas décadas até que esse modelo de iniciativa fosse transposto para o rádio e para que outro pensamento e a facilidade de acesso aos recursos materiais dos meios de comunicação de massa dessem tônus à idéia, haja vista que por um longo período, o que se acentuou na década de 60, os meios de comunicação foram considerados pelos intelectuais instrumentos de manipulação que massificavam e promoviam a ignorância, devendo, assim, permanecer distantes das instâncias educativas.

Na atualidade, algumas escolas têm incluído em seu currículo ou em atividades extracurriculares a educação para a mídia, tendo em vista a grande importância desses meios nos processos de socialização da sociedade contemporânea. Estimula-se, por meio de aulas em que há produção de jornais, fotografias, vídeos, *podcasts*, entre outros trabalhos – como a leitura crítica dos meios de comunicação e o uso dos recursos da comunicação para a expressão de vontades e necessidades – o acesso a um tipo de formação que pode provocar uma relação ativa com a mídia, tanto como produtor como quanto receptor, a exemplo do que ocorre na Rádio Favela e na Rádio TanTan.

A preocupação educacional com os meios de comunicação vem passando por mudanças tão radicais quanto as efetivadas por estes meios no mundo desde 1920. Nessa década, pensava-se o rádio como instrumento único e exclusivo de educação. No Movimento da Escola Nova, salientou-se seu caráter complementar e seu uso conjugado aos sistemas de educação. Na atualidade, fala-se em instâncias de socialização que educam – como a família, a escola e a mídia, conforme analisa Setton (2002) – independentemente de sua intencionalidade educativa. Destaca-se, hoje, o papel dos meios de comunicação na educação

informal: o olhar e a ação saem de uma concepção e uso dos meios de comunicação para a transmissão de conteúdos educativos intencionalmente elaborados, numa perspectiva formal e escolar e vai para uma educação informal, na qual os meios são vistos como instâncias sociais que se dirigem à educação das pessoas, como coloca Fischer (2002), e ensinam modos de ser e estar, de se vestir e de se comportar, de conteúdos que não fazem parte do currículo escolar.

Acerca dessa educação informal, desde 1949 Clausse ressaltava o papel do rádio de atualizar e informar o ouvinte sobre o que ocorre ao seu redor e propunha que a qualidade de um programa radiofônico educativo estava ligada ao respeito às leis da linguagem do veículo.

Recentemente, Piovesan (2004) alertou para questões semelhantes. Para ele, o rádio tem potencial para incluir e valorizar a diversidade de falas e realidades, mas os resultados até o momento foram insignificantes diante da demanda das várias realidades brasileiras. Ao refletir sobre a relação do rádio com a educação formal, não-formal e informal, sugeriu o resgate da educação informal pelo rádio, que, para ele, é aquela na qual as pessoas aprendem de modo ininterrupto e natural e onde foi assimilada grande parte das coisas aprendidas na vida. Piovesan afirma que, ao longo da história do Brasil, os projetos educativos com rádio foram norteados pelos conceitos de educação formal e não-formal, no entanto é justamente o modo informal que está mais afinado com as características do rádio (PIOVESAN, 2004, p.40), já que o rádio é um veículo de comunicação integrado ao cotidiano e ao ambiente de escuta, que permite estabelecer relações de proximidade onde há distância, fortalecendo a relação interpessoal de modo instantâneo e imediato, sendo difícil delimitar o que é aprendido pelo rádio, o que também ocorre na educação informal. Para isso, Piovesan afirma, como já dizia Clausse, que o rádio precisa primordialmente cumprir o seu papel comunicativo, para poder cumprir o seu papel educativo e para isso deve-se contar com uma equipe de produtores competente e criativa que conheça os recursos do meio.

Atualmente, tem se promovido e investigado o uso das transmissões de rádio educativo em modelos mais informais e há o abandono do uso do rádio para a educação à distância, que foi substituído pela televisão e pelo computador. O baixo custo dos equipamentos de uma emissora de rádio tem feito com que, na educação formal, utilize-se a instalação de emissoras nas escolas, nos moldes do Projeto Radioaluno, em um modelo muitas vezes interdisciplinar e extracurricular.

Por fim, nas análises dos autores apresentados afirmou-se o caráter complementar do uso educativo do rádio e se apontaram diversas e importantes funções a serem exercidas nessa complementaridade, como veículo, linguagem e aparelho: atualizar e informar; ampliar a cultura geral, musical e científica; veicular cursos estruturados pedagogicamente para tal; dar

voz aos mais diversos setores da sociedade; servir como meio de comunicação escolar; permitir a expressão e estimular a interação de uma comunidade através de uma rádio comunitária; ser pólo de produção ou objeto de estudo nos diferentes níveis de ensino; educar a audição; comunicar idéias, promovendo a interação necessária para a construção e disseminação do conhecimento. As possibilidades são bastante numerosas e distintas e estão, certamente, ligadas às mais variadas concepções de sociedade e de educação.

2 O Programa *Educom.rádio*

2.1 Histórico da formulação

Em março de 2001 a funcionária do Serviço Técnico Educacional da rede pública municipal de São Paulo, Fátima Mohamed Younis, apresentou um Projeto Especial de Ação na EMEF Benedito Batista Laurindo que foi aprovado pelo diretor da escola, Angel Serafino.

Nessa primeira versão, que se intitula “Gestão da Comunicação, na rádio, em Escola numa Situação de Conflito”, afirma-se que o projeto deveria colaborar para a melhoria das relações humanas na escola e promoveria ações que recuperassem a auto-estima e estimulassem a organização. O rádio seria o instrumento pelo qual seriam alcançados os objetivos de construir uma escola cidadã, de investir nas habilidades de comunicação e expressão dos participantes e de reconhecê-los como produtores de cultura. Esperavam-se como resultados a capacitação dos docentes e um processo de troca para a melhoria da qualidade de ensino, além da união da comunidade escolar e local para solucionar a violência instaurada na unidade, da qual não se realizava qualquer tipo de descrição ou especificação.

Nesse projeto não há nenhuma menção de autoria. Sabe-se que o projeto é de Fátima Mohamed Younis por causa do documento “Como surgiu o *educom.rádio* na rede municipal de educação?”, escrito em maio de 2002 por Ismar de Oliveira Soares e Dirce Gomes, consultado nos arquivos da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O projeto seria executado de março a dezembro de 2001, a partir de um diagnóstico de necessidades dos professores participantes. O coordenador pedagógico faria o levantamento dos temas de interesse e a execução seria por meio do estudo e discussão de textos teóricos e trocas de experiências nos horários coletivos dos professores, além de seminários. A avaliação deveria ocorrer de modo crítico e contínuo no final de cada semestre e a partir do diagnóstico inicial.

A proposta aprovada por Serafino foi reorganizada para apresentação para o Núcleo de Ação Educativa – 8, órgão da Secretaria de Educação. Intitulava-se “Novas Ondas – Gestão da Comunicação, na rádio, em Escola numa Situação de Conflito”, e havia sido elaborada e aprovada no curso “Gestão de Processos Comunicacionais”, do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da USP, do qual a autora era aluna e o supervisor Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares era docente.

Nesse projeto, o NCE – ECA/USP e as Secretarias Municipais de Educação, do Meio

Ambiente, da Saúde e de Cultura aparecem como entidades parceiras da proposta. Younis é mencionada como autora e indicada para ser coordenadora.

Na introdução, o projeto aborda de modo breve e genérico o problema da violência na sociedade atual e questiona a presença e ação da escola nesse contexto. Com base na perspectiva de que o problema da violência pode ser abordado por múltiplos enfoques, afirma-se que o projeto pretende fazê-lo pela ótica da comunicação:

O que interessa no presente projeto é oferecer uma contribuição eficaz para a melhoria das questões inter-pessoais e grupais levando em conta:

- a) que uma das causas da violência é a baixa auto-estima dos indivíduos;
- b) que a auto-estima relaciona-se fundamentalmente com as possibilidades e recursos oferecidos às pessoas para que se expressem e se façam ouvir;
- c) que a prática vem demonstrando que todos aqueles que puderam conviver em espaços facilitadores da expressão por terem acesso e compreensão dos processos e recursos da comunicação e da informação mostraram-se mais auto-confiantes, solidários e atuantes na vida em sociedade;
- d) que tais práticas podem ser implantadas em escolas de forma exitosa, desde que desenvolvida com assistência e assessoria de especialistas na área de *educomunicação*. (NCE-ECA/USP, 2001, p.2)

Tal formulação relaciona a violência à baixa auto-estima dos estudantes e busca soluções comunicativas para o problema. Essas ações comunicativas seriam, de acordo com o projeto, recomendadas “tanto por especialistas internacionais, quanto pelos Parâmetros Curriculares, apontados pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especialmente no que se refere ao estudo das linguagens e suas tecnologias” (NCE-ECA/USP, 2001, p.6). Tal afirmação subsidia-se na parte II do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”, denominada “Linguagens, códigos e suas tecnologias” e produzido em 1998 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Não é mencionado nenhum trecho ou página específica. Conforme a apresentação desse documento, sua finalidade é delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. Afirma-se que as diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.

É importante salientar que esse projeto destinar-se-ia a atender somente uma escola, a partir de um trabalho interno com seu corpo de profissionais e com um problema de violência caracterizado por depredações, agressões e cinco invasões, tendo a última delas ocorrido um mês antes do envio do projeto, com o roubo de equipamentos. A inconstância na direção e o fato da escola ter sido construída no local do campo de futebol da região sem estar aberta aos

finais de semana para uso da quadra, foram apontados no projeto como possíveis justificativas para a situação. Traça-se a seguir um cenário de desamparo da unidade escolar, simbolizado por uma pichação deixada na última invasão “Desculpe-nos”.

A proposta tinha como finalidade a formação continuada de profissionais de educação, “visando capacitá-los para planejar, desenvolver e executar políticas de gestão de processos comunicacionais em espaços de aprendizagem” (NCE-ECA/USP, 2001, p.6). Pretendia-se formar 440 pessoas, sendo as 40 primeiras pertencentes à comunidade escolar e responsáveis pelo posterior monitoramento da formação das outras 400 pessoas, também da comunidade, ou seja, professores, alunos, funcionários, pais e amigos da escola, junto aos coordenadores do projeto. O projeto ofereceria oficinas culturais e de comunicação e a instalação de um estúdio de rádio na escola, a partir de uma metodologia descrita como de colaboração mútua.

As ações do projeto contavam com: 1) mesa-redonda de lançamento; 2) conferências para debater as ações previstas; 3) formação e acompanhamento semanal de um Conselho de Alunos com 15 membros identificados como líderes na escola; 4) supervisão do projeto por Soares; 5) coordenação responsável pela implantação, desenvolvimento e avaliação do projeto composta por Younis e por Grácia Lopes Lima¹⁸ e Patrícia Horta Alves¹⁹, ambas pesquisadoras do NCE; 6) capacitação de 40 pessoas da comunidade escolar para uso do rádio com uma equipe composta por um operador técnico e um *educ comunicador*; 7) capacitação de estagiários, alunos da própria escola para transcrever fitas e fotografar atividades; 8) implantação e assessoria do “*Educomunicadores em Ação*”, onde cada pessoa formada anteriormente seria responsável pela multiplicação da aprendizagem de uso do rádio para outras 10 pessoas, totalizando 400 envolvidos; 9) seminários de educação, meio-ambiente, saúde e cultura, realizados pela Prefeitura e vinculados aos programas de rádio; 10) encontro de avaliação do projeto. O projeto contabilizava 1.116 horas de atividades e 518 encontros de março a dezembro de 2001, com o custo total de R\$ 114.996,00 e custo por aluno de R\$261,36.

O parecer da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação foi favorável à implantação do projeto “Novas Ondas”, no entanto, em uma reunião com a presença de Younis, Soares e o coordenador do NAE – 8, Matias Vieira, considerou-se inviável para a administração pública financiar um trabalho acadêmico beneficiando um funcionário que teria

¹⁸ Grácia Lopes Lima é graduada em Letras, coordenadora da ONG Cala-Boca Já Morreu e dos Projetos do Gens – Serviços Educacionais. Era mestranda pela ECA/USP no período, com o projeto “Educomunicação, Psicopedagogia e Prática Radiofônica”, sob orientação do Prof. Dr Ismar de Oliveira Soares.

¹⁹ Patrícia Horta Alves é socióloga e era mestranda pela ECA/USP no período com o projeto “A Experiência do Núcleo de Comunicação e Educação NCE/USP”, sob orientação do Prof. Dr Ismar de Oliveira Soares.

uma unidade escolar como objeto. Por conta disso, o Projeto Vida, por trabalhar com a questão da violência nas escolas, foi encarregado de estudar junto ao NCE-ECA/USP, coordenado por Soares, meios de trabalhar a linguagem do rádio para todas as escolas da rede pública, de acordo com uma posição defendida pelo gabinete do secretário da educação, Fernando José de Almeida²⁰.

De março a junho de 2001 o Projeto Vida e o NCE realizaram reuniões de elaboração do projeto, considerando a possibilidade de utilizar recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação e da Cultura, no âmbito do programa “Paz nas escolas”. Nesse processo, conforme consta em documento assinado por Ismar de Oliveira Soares e Dirce Gomes²¹

[...] o NCE-ECA/USP fez um levantamento de dados a respeito das propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e dos objetivos do Projeto Vida, assim como das experiências em desenvolvimento no Brasil e no exterior que comprovam a adequação do uso da expressão comunicativa para o encaminhamento e solução de problemas de violência em espaços educativos. No caso do Brasil, foi levado em conta especialmente as experiências do Projeto ‘Educar pela Comunicação’ mantido pelo Instituto Ayrton Senna junto a 11 instituições em várias partes do Brasil. No caso de experiência internacionais foram considerados os relatórios recolhidos pela Fundação “Summit on Media for Children”, da Inglaterra, presentes no livro “Media and Children” (UNESCO, 1999) (SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002)

Ainda de acordo com esse documento, a proposta do NCE-ECA/USP seria a de oferecer um curso que atendesse simultaneamente professor, aluno e membros da comunidade, tendo como fundamento o conceito de *Educomunicação*, desenvolvido pelo próprio NCE-ECA/USP em suas pesquisas acadêmicas.

O NCE produziu, ao final desse processo, um projeto intitulado “Construindo a paz pela Comunicação”, datado de 26 de junho de 2001, que seria destinado a 26 escolas e 442 educadores, com o custo de R\$341.000,00, solicitado de recursos do FNDE com aprovação da prefeita Marta Suplicy. Retomando informações do documento anteriormente mencionado, afirmava-se nele que o projeto executivo do *Educom.rádio* em sua versão final teria sua origem imediata no “Projeto *Educom* na Estação Ciência”, o que desvinculava o projeto de Younis do projeto final do programa. O “Projeto *Educom* na Estação Ciência” era uma outra proposta de programa de formação de professores que foi assinada por Ismar de Oliveira

²⁰ Fernando José de Almeida é doutor em educação, dedicando-se a estudos sobre tecnologia educacional. Foi Secretário de Educação da Cidade de São Paulo de janeiro de 2001 a fevereiro de 2002 e é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desde 1976. Colabora e presta consultoria a empresas, ONGs e instituições educacionais.

²¹ Dirce Gomes, bióloga e pedagoga, coordenava o Projeto Vida.

Soares e Dilma Mello, ambos professores da ECA/USP e incluía quatro cursos: 1. Comunicação Transversal no Currículo; 2. Criação de Redes Virtuais; 3. Nas Ondas Sonoras – Rádio na Educação; 4. Fluxos e Refluxos da Informação – Jornal na Sala de Aula. O curso 3 era o que se afirmava ter sido considerado especialmente na elaboração do *Educom.rádio*.

O “Construindo a paz pela Comunicação” previa ações de formação continuada de professores e produção e multiplicação de materiais didáticos. Na justificativa constavam dados da população de São Paulo e da rede municipal de educação, que atendia a 40% da demanda do ensino fundamental público da cidade, parcela que se pretendia atingir, dentro da proposta de combate à violência a que se propunha o Projeto Vida.

Nesse contexto propomos a formação de professores em exercício, direcionada para uma nova forma de tratar a comunicação no espaço educativo (ecossistemas *eduecomunicativos*²²) aprofundando o estudo dos termos que auxiliem na mediação dos conflitos na escola. (SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002a)

A proposta previa carga horária de 120 horas e estava dividida em três etapas:

- a) Sensibilização e planejamento de um ecossistema *eduecomunicativo* na Escola (40h): palestras e oficinas sobre *eduecomunicação*, sobre o uso do rádio e inserção da proposta no Projeto Político Pedagógico da escola;
- b) *Educomunicadores* em ação (60h): práticas *eduecomunicativas* para uso da linguagem radiofônica, palestras e debates sobre prevenção da violência e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- c) Socialização dos Resultados e Avaliação (20h): seminários e encontros para troca de experiências.

O equipamento de rádio estava orçado em cerca de R\$ 4.000,00 e era composto de: rádio-caixa-receptores, mesa de som de 6 canais, toca-discos, tape-deck, MD's, cabos, microfones profissionais, CD Player. Tal equipamento seria uma contrapartida da Prefeitura do Município de São Paulo.

O projeto final do *Educom.rádio* que foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação foi reformulado a partir do “Construindo a paz pela Comunicação”, data de 23 de julho de 2001 e foi assinado por Ismar de Oliveira Soares. Com o nome “Programa *Educom.rádio* – *Educomunicação* pelas Ondas do Rádio, Construindo a Paz pela Comunicação”, destinou-se a atender todas as 455 escolas da rede municipal de ensino, cerca

²² O conceito será mais bem delineado no item Referencial Teórico.

de 9.100 participantes, de 18 de agosto de 2001 a 31 de dezembro de 2004, com o custo total de R\$5.967.325,00, tendo sido executado integralmente.

2.2 A versão final da proposta

O Programa *Educom.rádio – Educomunicação* pelas Ondas do Rádio foi promovido pela Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Núcleo de Ação Educativa e Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, do segundo semestre de 2001 ao segundo semestre de 2004. O projeto consistia em um curso de extensão para professores e integrava as ações do Projeto Vida – coordenado pela professora Dirce Gomes –, tendo sido aprovado por Fernando José de Almeida, quando Secretário de Educação da Cidade de São Paulo.

O contrato foi realizado por meio da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP), sob a responsabilidade do diretor executivo Prof. Dr. Antônio Marcos de Aguirra Massola. O responsável pela Supervisão Geral do projeto no NCE–ECA/USP era o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, a Coordenação Administrativa era realizada por Patrícia Horta Alves e a Coordenação Pedagógica, nos primeiros semestres, estava sob a responsabilidade de Graça Lopes Lima.

O programa atendeu a todas as 455 escolas municipais de ensino fundamental. O curso foi oferecido, portanto, durante sete semestres, e cada uma dessas etapas recebia o nome de *Fase*.

Para a realização do curso eram enviadas equipes às escolas pólos, selecionadas por região da cidade de São Paulo. A escola pólo era uma das unidades atendidas pelo curso naquele semestre, onde todas as escolas daquela região se reuniam. A tabela seguinte apresenta o número de pólos e escolas por fase:

Período	Fase	Número de Pólos	Total de Escolas	Total de Encontros/Pólo
2º semestre de 2001	1	5	26	60
1º semestre de 2002	2	13	40	156
2º semestre de 2002	3	13	55	156
1º semestre de 2003	4	13	65	156
2º semestre de 2003	5	13	78	156
1º semestre de 2004	6	17	131 ²³	204
2º semestre de 2004	7	10	68 ²⁴	120
TOTAL		81	455	1.008

Fontes: Boletim Informativo do NCE número 24 e artigo “Raízes *Educomunicativas*: do conceito à prática”.

Participaram do curso 5.200 professores (60,2%), 2.861 estudantes (33,1%), 575 membros da comunidade (6,6%), em um total de 8.636 cursistas. O projeto inicial, datado de 31 de julho de 2001, previa a participação de 9.100 pessoas e estabelecia como público alvo: professores e especialistas da rede municipal de ensino, nos cargos de professor Adjunto (de Ensino Fundamental I e II), Professor Titular (de Ensino Fundamental I e II), Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Assistente de Diretor de Escola, Supervisor Escolar. Desde a Fase 3 do projeto estabeleceu-se uma expectativa de participação de 25 pessoas por escola sendo: 12 delas educadores, 3 membros da comunidade e 10 estudantes, sendo que as vagas poderiam ser redirecionadas. Nas Fases 1 e 2 o número total de participantes era de 17 por escola e não havia uma predeterminação de vagas por tipo de cursista. Ao final do projeto foi calculada uma média de 18 inscritos por escola.

As inscrições no curso eram feitas pelas próprias escolas e encaminhadas à Coordenadoria de Educação, assim como a informação inicial recebida pelos pretendentes às vagas também era feita pela Secretaria Municipal de Educação. Não existia um perfil a ser preenchido e os critérios de inscrição variavam de acordo com requisitos colocados pelas próprias escolas. Os interesses e motivações que levavam as pessoas a participarem ainda não foram mapeados. Para os professores o curso dava direito a três certificados de curso de extensão universitária pela USP, que podiam ser convertidos em pontos para progressão na carreira. Para os estudantes e membros da comunidade havia um certificado fornecido pelo próprio NCE, sem certificação oficial da USP.

Para o NCE-ECA/USP, o programa se justificava pelo intuito de permitir aos membros da comunidade escolar se desenvolver em suas atividades e estar “refletindo sobre o

²³ Existem desencontros quanto a essa informação. No texto “Raízes *Educomunicativas*” encontra-se o número de 91 escolas, nos documentos da prefeitura 121 escolas e na dissertação de mestrado de Cláudia Vicenza Funari (2007) 131 escolas.

²⁴ Existem desencontros quanto à essa informação. No texto “Raízes *Educomunicativas*” encontra-se o número de 100 escolas, nos documentos da Prefeitura 72 escolas, e na dissertação de mestrado de Cláudia Vicenza Funari (2007) 68 escolas.

potencial e as modalidades do uso dos meios de comunicação e sobre a conjuntura sócio-econômica em que se desenvolvem nossas famílias, nossas crianças e jovens e a própria cidade de São Paulo”²⁵. Destacavam-se ainda, em sua concepção, a centralidade do conceito de *educomunicação* e o uso da linguagem radiofônica. O objetivo geral do projeto é descrito como:

Realizar workshops sobre a natureza e prática dos projetos colaborativos a partir do conceito de *educomunicação*; Realizar práticas laboratoriais em outras mídias, favorecendo a introdução e o uso de recursos da comunicação nos projetos educativos²⁶

De acordo com a proposta final, esperava-se, como resultado do programa, a constituição de um corpo de *educomunicadores* sensibilizados em relação aos fenômenos culturais emergentes no campo de relação entre a Comunicação e a Educação, aptos a planejar e desenvolver diferentes modos de comunicação na sala de aula e no conjunto de atividades educativas, privilegiando o emprego da linguagem radiofônica; capazes de identificar os caminhos metodológicos para o uso da *educomunicação* de acordo com o que inspira a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em suma, propunha-se a capacitar alunos e professores do ensino fundamental para o uso de práticas de *educomunicação* por meio do uso do rádio.

²⁵ Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 19 de abril de 2002.

²⁶ Ibid.

2.3 O Projeto Vida e a Lei *Educom*

O Projeto Vida, órgão da Secretaria Municipal de Educação ao qual o Programa *Educom.rádio* se integrou, foi criado pela lei municipal número 13.096 de 08/12/2000 que instituiu o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas (SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002a) e tinha como objetivos: I) Formar comissões de prevenção de violência nas escolas; II) Desenvolver ações educativas e da valorização da vida, dirigidas às crianças, adolescentes e comunidade; III) Implementar outras ações identificadas como formas de combate à violência; IV) Aumentar o vínculo entre escola e comunidade; V) Garantir a formação de todos os integrantes da equipe técnica, do corpo docente e servidores operacionais da rede de ensino, com vistas a evitar a ocorrência de violência nas escolas. A questão da violência seria trabalhada por meio da democratização da gestão da escola e do sistema de qualidade da educação, contribuindo para o cumprimento do artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que diz que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

No âmbito do Projeto Vida, o projeto *Escola Aberta* e o Programa *Educom.rádio* se constituíram em linhas de frente do combate à violência nas comunidades escolares, ao promoverem o protagonismo juvenil e a mediação de conflitos para que os impasses fossem substituídos pelo diálogo, ambos entendidos como medidas sócio-educativas, conforme os artigos 112, 117 e 118 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Programa *Educom.rádio*, que foi elaborado de modo colaborativo pelo NCE-ECA/USP e Projeto Vida, era uma das atividades oferecidas nas escolas que passaram a ser abertas nos finais de semana. O Programa propunha a formação para professores direcionada para uma

[...] nova forma de tratar a comunicação no espaço educativo aprofundando o estudo de termos que auxiliem na mediação de conflitos na escola. (...) A *educomunicação* é uma área interdisciplinar emergente muito promissora no trato com o jovem educando, incentivando o protagonismo juvenil. É uma forma de reconhecer o jovem como sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento, capaz de construir sua história e sua vida, a partir de oportunidades iguais de acesso e de condições concretas de participação e expressão (SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001a)

No âmbito dessa parceria, considerava-se que a comunicação, sob a perspectiva teórica da *educomunicação*, poderia ser utilizada para reduzir os problemas de violência, por meio do diálogo e da gestão compartilhada da unidade escolar.

No ano de 2004, tendo como perspectiva esse uso da *educomunicação* no combate à violência, o vereador Carlos Neder apresentou um projeto de lei²⁷ para tornar o Programa *Educom.rádio* uma lei municipal, o que foi aprovado no mês de dezembro. Pela lei, a *educomunicação* é entendida como o conjunto de procedimentos voltados para o planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação nos espaços públicos destinados à educação e à cultura, contemplando-se a análise crítica e o uso educativo-cultural de todos os recursos da comunicação e garantindo-se para isso uma gestão democrática. O programa visa ampliar as habilidades e competências e favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar e apresenta nove objetivos no artigo 2º, sendo eles: desenvolver a radiodifusão restrita e comunitária e incentivar essas atividades em equipamentos públicos; capacitar servidores públicos, dirigentes e coordenadores de equipamentos culturais, membros de comunidades escolares em *educomunicação* e apoiar a prática desse conceito em ações intersetoriais no âmbito do poder público; aumentar o vínculo entre equipamentos públicos e comunidade em ações de combate à violência e de promoção da paz pelo uso dos recursos da comunicação; desenvolver ações de cidadania no campo da *educomunicação* para crianças e adolescentes e incorporar a relação da comunicação com os eixos temáticos na prática pedagógica. Para implementar a lei foi instituído um Conselho Gestor do Programa, que foi empossado em março de 2006, e foi autorizado o aporte de recursos de instituições públicas ou privadas interessadas em financiar o Programa.

Pela redação da lei, é possível avaliar que a definição do conceito de *educomunicação* e de seus objetivos está em total consonância com as formulações do NCE-ECA/USP, dando amparo jurídico à continuidade de ações como o Programa *Educom.rádio*.

No boletim *O educador* número 24, publicado pelo NCE-ECA/USP para o período de outubro, novembro e dezembro de 2004, anuncia-se a aprovação do projeto de lei como política pública e afirma-se que

O pleno alcance da meta de prevenir a violência, apresentada pela Profa. Dirce Gomes, na época coordenadora do *Projeto Vida*, acabou constituindo um dos fatores que justificaram a aprovação do projeto pelas comunidades. Dados da Secretaria Municipal de Educação apontam redução de 54% nos índices de violência nas escolas, depois da implantação do *Educom*. (O EDUCOMUNICADOR, 2004a)

²⁷ ANEXO A

Nesse trecho estabelece-se uma relação direta, social e causal entre a redução da violência nas escolas de todo município e o Programa *Educom.rádio*, o que se trata de uma simplificação no entendimento da complexa rede de fatores que envolvem a violência e o seu combate, que precisa ser mais bem estudada e interpretada à luz de uma quantidade e qualidade de conhecimentos sobre o tema que não foi apresentado desse modo tanto pela Secretaria Municipal de Educação como pelo NCE-ECA/USP em publicações, documentos ou estudos. Esta pesquisa não tem o intuito de se aprofundar nesse tema, mas somente a título de exemplo, seria necessário, para poder afirmar com um grau satisfatório de acerto tal relação entre a redução de 54% nos índices de violência e atuação do Programa *Educom.rádio*, cruzar e interpretar dados sobre os tipos de violência escolar que sofreram diminuição no período, quem as praticava, suas causas mais comuns e medidas tomadas pelas instituições escolares em seu cotidiano; orientações oficiais com relação ao tema; quadro das ações promovidas no âmbito do poder público e privado em toda a cidade de São Paulo e imediações, não somente na Secretaria de Educação, mas na Secretaria de Assistência Social e Segurança Pública, entre outras, em um período anterior e simultâneo ao Programa; estatísticas e interpretações sobre os índices e causas da violência de modo geral na cidade de São Paulo.

Após o *Educom.rádio* o NCE realizou outros projetos tendo como eixo a *educomunicação*. O projeto *Educom.TV* formou 2.240 professores da rede pública do Estado de São Paulo em um curso semi-presencial; o *Tô de Olho.TV* atendeu 350 crianças do Estado de São Paulo com o intuito de discutir a televisão através de um site; o *Educom.rádio Centro Oeste* foi feito em um convênio com o MEC, UNESCO, USP e Secretarias de Educação de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás com o intuito de implantar rádio-escolas por meio de um curso semi-presencial oferecido a 140 professores de 70 escolas de ensino médio; o *Projeto Educom.Geração Cidadã* foi oferecido a 2 mil jovens de seis municípios da Região Metropolitana de São Paulo. Existem ainda projetos de menor dimensão no Colégio São Luís em São Paulo e na Fundação Hélio Augusto de Souza e o NCE-ECA/USP também participa, desde 2006, da formulação de materiais e da coordenação de cursos à distância oferecidos na plataforma do Programa Nacional Informática na Educação (PROINFO) do Ministério da Educação.

2.4 Estrutura do curso

O programa é dividido em 2 módulos que totalizam 100 horas, subdivididas em seis tipos de atividades:

- Módulo I – “Pensando o Ecossistema *Educomunicacional*”, com 40 horas sendo: 20 horas de I – “Workshops sobre *Educomunicação*” com atividades para a compreensão do conceito de *Educomunicação* e suas áreas de intervenção pedagógica e 20 horas de II – “Oficinas pedagógicas de rádio”, com estudos sobre o rádio e oficinas de produção radiofônica;
- Módulo II – “*Educomunicadores* em Ação”, com 60 horas, sendo 20 horas de III – “Encontros temáticos sobre a Comunicação na Construção da Paz” para discutir as causas da violência e caminhos de superação; 20 horas de planejamento de práticas *educomunicacionais* com rádio no IV – “Planejando e Avaliando a *Educomunicação*”; 12 horas com a abordagem dos meios de comunicação e temas transversais no V – “Práticas Laboratoriais em Multimídia” e 8 horas de encontro das diversas escolas envolvidas para avaliação no VI – “O *educunicador* em avaliação”.

A realização do curso conferia aos professores 3 certificados de extensão universitária de 32 horas, oferecidos pela USP:

- 1º certificado: Curso de Extensão Universitária sobre *Educomunicação* (Módulo I)
- 2º certificado: Curso de Extensão Universitária em Planejamento da *Educomunicação* (Módulo II, partes IV e V)
- 3º certificado: Curso de Extensão Universitária sobre a Comunicação e Projetos Colaborativos para a Construção da Paz (Módulo II, partes III e VI)

Posteriormente o curso foi reorganizado e dividido a partir da carga horária dos certificados, somando 12 encontros de 8 horas, aos sábados, oferecidos durante o período de um semestre, ou seja, por Fase. A carga horária total era, assim, de 96 horas, em consonância com a estrutura da certificação. Cada certificado possuía o valor de dois pontos para efeito de vantagens na carreira do magistério e havia a exigência de frequência mínima de 75% em cada Módulo.

O Módulo I chamava-se *Comunicação e Educação*, o Módulo II *Planejamento da Educomunicação* e o Módulo III *Comunicação e Projetos Colaborativos para a Construção da Paz*. O curso constituía-se de palestras, workshops e oficinas, divididos em²⁸:

Palestras de Educomunicação: trabalhavam o conceito identificado pelo NCE-ECA/USP como campo de intervenção social, com a finalidade de inserir os recursos de informação no ensino, entendendo-os não apenas como tecnologia educativa ou objeto de análise, mas como meios de expressão e produção cultural, que permitiriam a formação de ecossistemas educativos abertos a todos os membros da comunidade escolar. As palestras abordavam os seguintes subtemas: *Práticas Educomunicativas*; *Linguagens da Comunicação*; *Escola, Meios de Comunicação e Mediações Culturais*; *Políticas de Comunicação e Participação Popular*.

Palestras de Eixo Temático: abordavam a relação da comunicação com alguns dos eixos temáticos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As palestras foram sobre os seguintes temas: *Meio Ambiente e Comunicação*; *Pluralidade Cultural e Comunicação*; *Subjetividade e Educomunicação*; *Saúde e Comunicação*; *Protagonismo Juvenil e Comunicação*.

As palestras eram assistidas somente pelos professores e membros adultos da comunidade escolar²⁹. No mesmo período da palestra os estudantes ficavam em outro grupo, sob a responsabilidade de um mediador, que realizava atividades como dinâmicas, produções de rádio e discussões com o propósito de compreender o mesmo tema abordado na palestra por meio de uma metodologia considerada mais dinâmica e acessível. Ocorria também, em quase todos os encontros, uma atividade chamada **conversa com o palestrante**, na qual, antes ou após terminar sua atividade com os professores, o palestrante conversava com os estudantes por cerca de 15 a 30 minutos e estes assumiam o papel de repórteres de uma entrevista radiofônica. Em algumas ocasiões o palestrante não era entrevistado e apresentava uma versão resumida da palestra aos estudantes, a fim de esclarecer o conceito abordado na palestra para os professores de modo simplificado.

O **workshop de rádio** era realizado com professores, membros da comunidade e estudantes, apenas uma vez em cada fase por pólo e contava com a presença de um

²⁸ Nomes das palestras referentes somente à Fase 6, pois houve variações no decorrer do curso. Por exemplo, nas Fases 1 e 2, existiam os temas *A influência dos meios sobre Crianças e Jovens*; *Comunicação e Ética* e *O Campo da Educomunicação*.

²⁹ Os membros da comunidade podiam escolher de qual atividade queriam participar, quando havia atividades separadas para professores e estudantes. Geralmente o critério de escolha dos mesmos era o de participar no grupo de faixa etária semelhante à sua.

profissional do meio radiofônico que abordava temas como: História do Rádio, Ícones do Rádio, Tipos de Emissoras ou Gêneros Radiofônicos.

As **oficinas de rádio e planejamento** eram realizadas por escola, com professores, alunos e membros da comunidade, geralmente no período da tarde. Tratava-se de uma oportunidade de discutir, elaborar e implementar os conceitos da *educomunicação* durante exercícios de produção de programas de rádio e de encaminhar a elaboração de um planejamento pedagógico para a implementação da emissora de rádio nas escolas. O intuito era também o de vivenciar a elaboração de programas de rádio em diferentes formatos e linguagens. Nas atividades de planejamento o grupo elaborava um projeto de implementação de meios de comunicação e da *educomunicação* na escola para ser inserido dentro do Plano Político Pedagógico de cada unidade. Muitas dessas oficinas também foram realizadas no período da manhã, somente com os estudantes, com a finalidade de discutir as temáticas das palestras.

Cumprir destacar que, desde o projeto inicial, a aquisição, instalação e manutenção dos equipamentos de rádio nas escolas estiveram sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e os equipamentos foram considerados indispensáveis para as práticas laboratoriais previstas no projeto. No entanto, a quase totalidade dos equipamentos não foi entregue às escolas durante o curso, o que dificultava o planejamento do uso do rádio e as atividades previstas, que eram realizadas com gravador de mão e não com o equipamento que chegaria posteriormente às escolas. Até outubro de 2004, 224 das 455 escolas haviam recebido um equipamento constituído de: 5 gravadores de mão, 3 microfones, 10 caixas receptoras, 1 antena, 1 rack, 1 mesa de 8 canais, 1 tape duplo, 1 CD player, 1 transmissor de 10Watts com 100 metros de alcance e 1 fone. A partir de 2002, quando as escolas recebiam o equipamento, agendavam com o NCE-ECA/USP um dia de capacitação técnica de 6 horas, em dois turnos de 3 horas cada um para 10 a 15 pessoas, com a finalidade de aprender a montar e utilizar o equipamento.

2.5 Estrutura da Fase 6

Logo a seguir será realizada uma descrição específica da estrutura do curso referente à Fase 6, cujos relatórios serão objeto desta pesquisa. No ANEXO C, há o calendário de atividades dessa fase, que ocorreu no período de março a junho de 2004.

No **Módulo I** ocorreram, por tipo de atividade:

- **Oficina de Educomunicação:** primeira atividade do curso, consistia na apresentação do curso e da equipe, na realização de uma dinâmica denominada “Barco”, que visava o entendimento dos conceitos de *educomunicação* e de ecossistema *educomunicativo* e na exibição de um vídeo sobre o Programa *Educom.rádio*.
- **Palestras:** uma em cada dia do módulo, que duraram cerca de 3 horas. Os temas desse módulo foram: Escola, Meios de Comunicação e Mediações Culturais; Políticas de Comunicação e Participação Popular; Linguagens da Comunicação e Subjetividade. Após a palestra, o articulador comentava o tema, amarrando-o com a proposta geral do curso. Enquanto ocorria a palestra, o mediador abordava o mesmo tema com os estudantes usando dinâmicas, debates e produções de programas de rádio e os preparava para a **conversa com o palestrante**, com base em perguntas sobre o tema produzidas pelos próprios estudantes.
- **Oficina de diagnóstico da educomunicação:** para entender o conceito de práticas *educomunicativas*, identificando na escola as ações que teriam essas características e apresentando-as por meio de uma discussão no grupo.
- **Oficinas de produção radiofônica:** 1) produção de um programa de rádio sobre os problemas e facilidades de comunicação na escola e sua relação com a violência; 2) produção radiofônica livre, de 3 minutos.

No **Módulo II** ocorreram:

- **Workshop de Rádio** sobre o tema “O Rádio e suas características”, oferecido por um convidado, contando com uma palestra e atividades práticas para os professores no período da manhã e supervisão pelo palestrante no período da tarde das oficinas de rádio.
- **Palestras** sobre os temas Pluralidade Cultural e Comunicação; Meio Ambiente e Comunicação e Saúde e Comunicação.

- **Oficinas multimídia de rádio e jornal:** 1) produção de um programa de rádio em “Homenagem ao rádio”; 2) Produção de um jornal mural, de um cartaz e de um programa de rádio de cobertura da própria oficina; 3) conclusão dos produtos da oficina anterior.

No **Módulo III** houve:

- O **Encontro Geral de Educomunicação** denominado “II Simpósio de Educomunicação³⁰” com uma mesa de debates sobre *educomunicação* e rádio, oferecimento de variadas oficinas e uma sessão do filme “Uma onda no ar”, de Helvécio Ratton.
- **Palestras** com os temas Protagonismo Juvenil e Comunicação e Práticas *Educomunicativas*.
- **Oficina Multimídia de Rádio e Vídeo** com um exercício sobre planos e enquadramentos por meio da transposição de histórias em quadrinhos para o rádio.
- **Oficina de Planejamento da Educomunicação através do Rádio:** realização conjunta por estudantes, professores e membros da comunidade do preenchimento de um questionário de planejamento da emissora de rádio na escola para inserção no Projeto Político Pedagógico. Tal planejamento vai sendo realizado no decorrer do Módulo III, por professores e estudantes separadamente e é integrado neste dia.
- **Avaliação e Encerramento:** último dia do curso, em que se realiza a produção e socialização de painéis que apresentam o planejamento das ações *educomunicativas* e da inserção do rádio no Plano Político Pedagógico de cada escola e a festa de encerramento.

A descrição feita acima das atividades da Fase 6 encontra-se no material de orientação da equipe. No entanto, cada equipe podia fazer adequações das oficinas às necessidades apresentadas pelos grupos no decorrer do curso.

A diferença entre as atividades para professores e para estudantes no período da manhã (enquanto os professores assistiam palestras, os estudantes faziam produções em rádio, jornal ou cartazes e participavam de dinâmicas) fazia com que os estudantes realizassem um número muito maior de programas radiofônicos e participassem de mais dinâmicas, que

³⁰ A partir do segundo semestre de 2003, na Fase 5, cria-se o Simpósio de *Educomunicação*, que funcionava como encontro de avaliação e troca de experiências entre as escolas de um mesmo pólo e as escolas participantes de outras fases. No II Encontro o NCE lança a criação da Rede Brasileira de *Educomunicadores*, com o intuito de integrar ex-cursistas do programa.

visavam o exercício prático dos conceitos de *educomunicação*, práticas *educomunicativas* e ecossistemas comunicativos. Além disso, as atividades com os estudantes tinham o intuito de estimular a expressão, o protagonismo juvenil e o entendimento do diálogo como um caminho para a solução dos problemas da escola.

2.6 Equipe

Houve variações na estrutura das equipes que atuavam diretamente nos pólos durante o projeto. Nas Fases 1,2 e 3 a equipe do pólo contava com um articulador, um monitor de adultos, além de um capacitador e um monitor de estudantes por escola.

O articulador possuía como funções: representar o projeto ante os agentes da Prefeitura e os cursistas, coordenar os trabalhos da equipe e as atividades realizadas somente para professores. O monitor de adultos o assessorava diretamente e o capacitador era o responsável pela realização das atividades educativas junto aos estudantes. O monitor de estudantes auxiliava o capacitador.

Da Fase 1 à Fase 3 a coordenação pedagógica era feita por coordenadores e formadores responsáveis pelas equipes de diversos pólos e que não faziam parte diretamente da equipe em ação no pólo, visitando-as em alguns encontros. A partir da Fase 4 o articulador passa a ser o responsável pela formação e planejamento de sua equipe, cuja estrutura também muda para: um articulador, um assistente de coordenação e um mediador por escola, ou seja, substituindo as funções do capacitador e do monitor de estudante. Essa estrutura vai permanecer até o fim do projeto. A partir da Fase 5, o projeto passa a contar com orientações de atividades para os 12 encontros, entregues previamente a todos os membros da equipe.

O **mediador** executava as atividades planejadas para alunos e para alunos e professores; era responsável por sua sala de aula e materiais; participava da avaliação da equipe; fornecia auxílio ao articulador e ao assistente de coordenação e participava de processos de formação. O **assistente de coordenação** assessorava o articulador; fornecia subsídios materiais e operacionalizava o andamento do dia, realizando contatos com diretores das escolas e a Prefeitura, a solicitação e organização dos materiais de apoio e equipamentos, o controle das listas de presença, dos horários, dos transporte e das refeições. E o **articulador** mantinha as suas funções anteriores, passando também a coordenar o planejamento do curso a partir das orientações fornecidas pela coordenação geral do projeto.

Havia também a participação dos palestrantes contratados pelo NCE-ECA/USP, que não pertenciam diretamente à equipe do pólo. Além da atuação nos encontros, a equipe participava de uma reunião de planejamento semanal e todos tinham o dever de entregar um relatório individual sobre suas atividades no dia do encontro. O articulador comparecia também às reuniões de articuladores e de formação e redigia um relatório de avaliação da

equipe do pólo³¹. Na Fase 4, a entrega do relatório passa a ser vinculada ao pagamento dos honorários e há um aumento no número de textos entregues. Na Fase 6 foram entregues 1.683 relatórios e na Fase 7, 925.

Durante os três anos e meio do projeto participaram da equipe 1.025 pessoas, nas diversas funções descritas, além de funções na secretaria, como palestrantes e membros do conselho gestor (O EDUCOMUNICADOR, 2004a)

De acordo com Cláudia V. Funari (2007), 457 pessoas exerceram o papel de mediadores e na Fase 6 o projeto contou com 173 agentes, sendo 17 articuladores, 17 assistentes de coordenação, 134 mediadores e 5 estagiários.

Especificamente na Fase 6, as equipes iniciaram seus trabalhos participando de um “programa de imersão” com oficinas nos dias 10, 11, 16 e 19 de fevereiro de 2004. Houve também no semestre quatro encontros gerais de 8 horas, distribuídos nos meses de fevereiro, março, maio e junho, além dos 12 encontros de formação e planejamento por equipe, com 3 horas de duração, realizados nas semanas que precediam os dias de curso.

Além das equipes dos pólos, o projeto contava com:

- Supervisão Geral, que respondia legalmente pelo projeto junto aos órgãos parceiros, indicava e definia políticas e ações no projeto, convocava reuniões do Conselho Gestor ou de coordenação de área para tratar da avaliação e de encaminhamentos do projeto e supervisionava as coordenações. A função foi exercida durante todo o programa por Ismar de Oliveira Soares.
- Conselho Gestor: instância de análise e deliberação do programa, formada pelo supervisor, coordenadores e formadores, contando com:
 - Coordenação Geral: coordenava e interligava o trabalho das diversas equipes, função realizada por Patrícia Horta Alves;
 - Coordenação de Memória Audiovisual: coordenava a equipe que produzia materiais audiovisuais do projeto e digitalizava e categorizava as produções dos cursistas para disponibilização no site do *Educom.rádio*;
 - Coordenação de Comunicação: responsável pela assessoria, elaboração e manutenção da política de comunicação do projeto;
 - Coordenação do Site: responsável pela implantação e manutenção do site;
 - Coordenação de Capacitação Técnica: coordenava os trabalhos de capacitação técnica junto às escolas;

³¹ O ANEXO B apresenta três textos entregues às equipes na Fase 5 que apresentam de modo completo as atribuições conferidas pelo projeto às funções de articulador, assistente de coordenação e mediador.

- Coordenação de Formadores: realizava reuniões semanais de acompanhamento com os articuladores, onde eram avaliados os trabalhos das equipes e feitas análises a partir dos relatórios produzidos pelos mesmos.
- Secretaria e apoio operacional

3 A área da *educomunicação*

A intervenção prática em que se constitui o Programa *Educom.rádio* está inserida em um projeto mais abrangente do NCE-ECA/USP, que consiste na fundação de um novo referencial teórico alicerçado no conceito de *educomunicação* e na inauguração e busca de legitimação de um novo campo de saber, autodenominado campo da *educomunicação*.

Por causa disso, considera-se importante esclarecer o funcionamento e as diretrizes do Programa *Educom.rádio* - seu discurso, sua organização e sua ação efetiva no contexto escolar, conforme apresentado no Capítulo 2 - e entender todo esse projeto mais amplo que formula a *educomunicação*, partindo do pressuposto de que os relatórios foram produzidos por agentes que estavam inseridos indiretamente nesse amplo projeto, por meio de apenas uma de suas vertentes de ação, o Programa *Educom.rádio*.

O instrumental teórico de Pierre Bourdieu (1975, 1984, 1998, 2004) relativo à noção de campo foi mobilizado para pensar com mais profundidade sobre os significados dessa proposta de construção de uma nova área de saber.

Como decorrência dessa reflexão é possível entendê-la dentre as disputas existentes no campo universitário, no qual os agentes da *educomunicação* procuram inseri-la e a si próprios, provavelmente, como um subcampo, dotado de alguma autonomia. Nesse sentido, essa proposta não difere das diversas tentativas – mais ou menos bem sucedidas – de instauração de uma nova disciplina, como quando se criou a Sociologia ou a Antropologia.

É muito importante delimitar que, nas análises que se seguem, não se pretende testar a aplicabilidade do conceito de campo formulado por Bourdieu ao campo da *educomunicação*, não sendo mobilizadas as mesmas estratégias de pesquisa empírica em que o sociólogo francês sustentou a construção do conceito e seus estudos sobre os campos da arte, da moda, da literatura, acadêmico, entre outros. No entanto, as idéias surgidas a partir da confrontação desse instrumental teórico com a teorização do campo da *educomunicação* produzida por Ismar de Oliveira Soares mostraram-se bastante importantes para ajudar a pensar problemas inseparavelmente teóricos e empíricos, mais ou menos nos moldes do que o próprio Bourdieu (1996a) sugere no prefácio à edição brasileira da obra “*Razões Práticas: sobre a teoria da ação*”:

Se posso fazer um voto, é o de que meus leitores, especialmente os mais jovens, que começam a se envolver em pesquisas, não leiam este livro como um simples instrumento de reflexão, um simples suporte da especulação teórica e da discussão abstrata, mas como uma espécie de manual de ginástica intelectual, um guia prático que é preciso aplicar a uma prática, isto é, a uma pesquisa prazenteira, liberta de

proibições e de divisões e desejosa de trazer a todos esta compreensão rigorosa do mundo que, estou convencido, é um dos instrumentos de liberação mais poderosos com que contamos. (BOURDIEU, 1996a, p.8)

Pretende-se, portanto, praticar essa “ginástica intelectual”, utilizando essa teoria para enxergar mais e melhor, sem, no entanto, haver compromissos em revalidá-la ou em reconstruir sua metodologia de pesquisa. Por outro lado, a utilização que se faz não pode ser entendida como uma leve inspiração, dada a importância daquilo que esses estudos permitiram enxergar: a inauguração do campo da *educomunicação* como parte de um projeto de disputa no campo universitário que mobiliza estratégias de legitimação muito semelhantes às encontradas por Bourdieu no campo científico, a propósito dos seus estudos.

Há, efetivamente, uma tentativa de construção de um novo campo de saber e de produção de bens simbólicos com a criação da *educomunicação*, para além da fundação de um novo referencial teórico. Pretende-se inaugurar e consolidar um espaço social específico e autônomo, sendo que diversas estratégias de legitimação já estão em andamento para a realização desse fim. A inauguração desse campo da *educomunicação* fundamenta-se na idéia de que o campo da comunicação tem condições de formular propostas e soluções para alguns dos atuais problemas da educação, apostando na idéia de que a comunicação interpessoal e os modernos meios de comunicação podem ser usados como recursos inovadores e transformadores do ambiente escolar.

A análise que se faz dessa tentativa por meio do instrumental da teoria do campo, porém, revela que o campo da *educomunicação* não pode ser considerado um campo conforme delimitado por Bourdieu, por razões que serão explicitadas a seguir. A *educomunicação* pode ser delimitada somente como uma área de conhecimento ou subcampo em estágio de busca de consolidação, ou seja, como um agente dentro do campo acadêmico - esse sim entendido conforme delimita Bourdieu -, que mobiliza estratégias de legitimação próprias dos campos sem ser um *campo* e que se apresenta ainda muito distante de alcançar a legitimidade que prescreve em seus discursos, apesar do conjunto de estratégias e do esforço de teorização buscar garantir à área da *educomunicação* o status de *campo* científico, havendo um salto teórico do campo projetado pelo discurso ao subcampo real existente como espaço social, com seus agentes, eventos, regras e recursos materiais e humanos.

Essa análise da posição da *educomunicação* no *campo* científico, apesar de paradoxal, mostra-se muito pertinente porque permite entender de onde falam os seus agentes e como organizam suas intenções e representações.

Ao estudar o espaço social onde se insere esta pesquisa, não se trata apenas de ir do específico ao geral ou do microcosmo ao macrocosmo, mas de analisar o modo como esses pólos são reciprocamente reveladores. Para Bourdieu (1996), o espaço social é uma realidade invisível que organiza as representações dos agentes. “O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele”. (BOURDIEU, 1996a, p.27).

Busca-se compreender o modo de funcionamento da estrutura, considerando-se que esse espaço de relações “ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (ens realissimum, como dizia a escolástica) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.” (BOURDIEU, 1996a, p.49). Entender essa realidade é, portanto, entender os comportamentos e representações dos membros da equipe do Programa *Educom.rádio*. É como se olhássemos as representações produzidas por uma “estrutura estruturante” que, apesar de desprovida de certo poder e legitimidade, produziu abstratamente sobre si mesma uma imagem de poder e legitimidade justamente para poder disputá-los, como uma estratégia que lhe garante melhores condições dentro da disputa e cujos resultados estão em interação com diversos fatores internos e externos às regras específicas do campo científico.

Bourdieu (2004) afirma que cada agente vê o campo a partir de seu ponto de vista e que a teoria dos campos pode ser usada a serviço da ciência para romper com a teoria semi-erudita que só contém, na verdade, um ponto de vista. Analisar o campo da *educomunicação* é uma tomada de posição objetivante, que implica tomar distância em relação aos pontos de vista particulares. Pretende-se situar esses pontos de vista – dos membros da equipe que atuavam nos pólos e dos pesquisadores do NCE – no espaço das tomadas de posição e relacioná-los às posições correspondentes, isto é, destituí-los de qualquer pretensão absoluta à objetividade e também explicá-los, dar-lhes razão, torná-los compreensíveis e inteligíveis (BOURDIEU, 2004, p.45).

Essa trajetória faz atentar para a interlocução entre as representações dos agentes do *Educom.rádio*, as representações do espaço social em que esses agentes se inserem e o modo como esse espaço tem buscado legitimação no campo educacional.

Realizando uma síntese das proposições que serão desenvolvidas a seguir, a *educomunicação* pode ser entendida como uma área proveniente do campo científico da comunicação que vai ter interesse em se aproximar do campo científico da educação. Para se legitimar, está sendo preciso travar uma luta de representações onde a comunicação está sendo apresentada como uma solução possível para problemas educacionais, como algo novo

e que acrescenta ao debate educacional. Nessa luta, também está sendo mobilizado um grande investimento no campo estatal, que tem emprestado poder econômico e político ao grupo de defensores da *educomunicação*, permitindo-lhes permanecer na disputa pela legitimação do novo campo.

A multiplicidade de facetas na delimitação do que seria o espaço da *educomunicação* é parte da estratégia de fortificação, por acumulação de pesquisadores e pesquisas, da constituição desse campo. É evidente que existe um conjunto de esforços práticos para a produção e conquista de uma autonomia relativa e que os movimentos realizados se orientam no sentido de constituir uma área de produção simbólica que pode vir a se tornar um campo. No entanto, é necessário fazer algumas ressalvas ao atribuir a noção de campo de Bourdieu ao campo da *educomunicação* por causa de sua heteronomia e falta especificidade: tanto a teoria geral como as propriedades específicas da área da *educomunicação* distribuem-se sem peculiaridade pelos campos da comunicação e da educação e a área não tem conseguido conquistar autonomia em relação a outros campos, além de ter desenvolvido dependência em relação ao campo *político*. Não é, portanto, possível encontrar já em funcionamento todas as características próprias de um campo autônomo e a pesquisa defronta-se com os problemas insolúveis de lidar com a história durante o processo de sua criação.

O interesse dos agentes do campo da *educomunicação*, nesse momento incipiente, parece ser o de conservação da sua estrutura estruturante para a afirmação de seu conhecimento e reconhecimento no mercado de bens simbólicos que tem como uma de suas expressões o mundo da ciência. Bourdieu (2004) afirma que na fase de acumulação inicial um *campo* é mais exposto à contestação e à crítica do que aquele que já possui capital científico institucionalizado, o que, nesse caso, dificultaria a conservação. Isso é o que parece ocorrer também com essa tentativa de consolidação.

O capital de que essa área tem disposto com mais facilidade é o político e não o puro (prestígio acadêmico). Para Bourdieu, o que faz progredir a cientificidade em um campo é a progressão da autonomia, a exclusão do uso de armas não específicas (como o capital político), regulando a competição pela coerência lógica e verificação experimental. Pelo modo como a constituição do campo da *educomunicação* tem se direcionado é possível dizer que existe um afastamento do interesse na progressão científica em benefício do interesse pelo poder político ou até mesmo uma dualidade no trânsito entre esses capitais complexa e difícil de entender, fato que será mais bem discutido a seguir.

Quanto à fundação do campo e busca deliberada de sua consolidação, é possível refletir sobre o fato de que todos os campos simbólicos foram construídos por meio de um ato

de vontade de um grupo, seja ele deliberado ou não, a partir do conhecimento, internalizado consciente ou inconscientemente, de uma lógica de disputa dos campos. Trata-se de jogar o jogo como deve ser jogado, o que não significa necessariamente que haverá um processo de consolidação ou a sua legitimação na ampla rede do mundo científico ou até mesmo o reconhecimento dos pares. Isso porque, de acordo com Bourdieu (2004), os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo que não foi por eles produzida e que contribui para definir suas possibilidades e impossibilidades no jogo. Por causa disso, Bourdieu afirma que nada é mais difícil do que manipular um campo, pois, por mais que se saiba jogar o jogo como deve ser jogado, as possibilidades de um agente de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais ao seu crédito científico. Para o sociólogo, apenas descobertas revolucionárias, como a teoria da relatividade de Einstein, foram capazes de questionar a ordem científica estabelecida e até mesmo os próprios princípios de distribuição do capital científico e regras do jogo.

Que interesses possui um grupo ao tentar fundar um campo? Essa pergunta tangencia toda a compreensão da análise feita anteriormente. Bourdieu (1996a) vai estudá-la especificamente em suas pesquisas sobre o campo simbólico, cujo entendimento é bastante esclarecedor, justamente porque se trata de um espaço permeado por ambigüidades. Seriam os pesquisadores calculistas a fim de obter os poderes provenientes do domínio de um campo científico? Seriam os pesquisadores agentes interessados nos ganhos científicos que se podem obter para a educação quando ela é relacionada com a comunicação?

Um dos princípios gerais da economia de bens simbólicos, na qual o campo científico se insere, é que se trata de uma economia antieconômica, ou seja, existe a criação de condições objetivas para que os agentes tenham o interesse no desinteresse (pelos ganhos materiais), assim, dentro de um determinado campo a loucura desinteressada pode ser bem racional, pois é reconhecida e recompensada pela lógica antieconômica, que tem regras igualmente antieconômicas. Todas as trocas simbólicas têm verdades duplas, contradições entre a verdade objetiva e a realidade subjetiva que são mantidas em segredo, como um tabu, onde não se deve revelar a verdade do ganho material. Para que se compreendam essas condutas duplas, Bourdieu criou uma teoria da ação com a noção de *habitus*, a fim de escapar a idéia de que sempre um grupo estaria deliberadamente buscando um objetivo, ao mesmo tempo em que o dissimularia hipocritamente dos outros. Sua teoria da ação propõe que

[...] a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo [...] o jogador tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer (BOURDIEU, 1996a, p.170)

Ou seja, pode-se jogar o jogo sem uma intencionalidade ou consciência plena em relação a todos os objetivos que podem ser alcançados. Desse modo, o conhecimento das estratégias do jogo em torno da *educomunicação* proporcionado por essa análise não significa necessariamente que seus proponentes o conheçam e nem que sejam jogadores calculistas ou, por outro lado, que acreditem em suas proposições científicas e políticas e estejam dispostos a entrar no jogo de disputa simbólica, ignorando ou recusando sua verdade econômica (interesse material).

No mercado simbólico existe o problema da verdade das instituições (ou dos campos), cuja verdade pode ser recusar a explicitação de sua verdade. “De maneira mais simples: a explicitação leva a uma alteração destruidora quando toda a lógica do universo explicitado se apóia no tabu da explicitação”. (ibidem, p.190). Empréstimo de Bourdieu a análise que realiza dos bispos da igreja católica, de que não estamos necessariamente na presença de um grupo cínico, mas que possui uma defasagem entre a verdade objetiva e a verdade das práticas, antes recalcada do que ignorada.

Por fim, a análise do mercado simbólico acima empreendida visa reforçar que, para esta pesquisa, o estudo do funcionamento da área da *educomunicação* não é de interesse ético ou moral. Não é a de desvendar o interesse que levou o grupo do NCE-ECA/USP a formular o campo da *educomunicação* e, para que se pudessem fazer afirmações nesse sentido, seria necessário mobilizar outras metodologias e fontes. Todas as disputas de capital simbólico implicam a ambigüidade e isso será aqui tomado como uma constatação: o capital científico é um capital simbólico, o que significa que não se poderia explicitar o valor de interesse econômico (seja de que capital for) das operações que possuem este fim porque elas precisam ser revestidas de idéias, de propósitos científicos ou sociais ou da identificação de um processo natural e isso ocorre na maioria dos campos simbólicos investigados por Bourdieu, como a sociedade pré-capitalista cabila, a igreja católica ou o campo literário e o campo da arte. A pertinência dessa constatação deve ser considerada no entendimento da análise do campo da *educomunicação*.

3.1 A fundação do campo da *educomunicação*

Ismar de Oliveira Soares (1999, 2000), a partir da pesquisa “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-Americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na área)” afirma que, especialmente na América Latina, consolidou-se um referencial teórico que sustenta a relação comunicação e educação como um novo campo de diálogo, espaço de conhecimento crítico e criativo para a cidadania e a solidariedade:

[...] a investigação concluiu que efetivamente um novo campo de saber mostra indícios de sua existência, e que já pensa 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, 1999, p.20, grifos meus)

A pesquisa de Soares utilizou um questionário exploratório respondido por 78 especialistas de 14 países ibero-americanos com o perfil de coordenadores de projetos na área de relação comunicação e educação e entrevistas realizadas junto a 25 pesquisadores e profissionais da área, sendo 12 da América Latina e 13 do Brasil, assim como os resultados de dois eventos internacionais, o *II World Meeting on Media Education* e o I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, promovidos em 1998. Concluiu que a interface comunicação e educação havia deixado de ser uma complementação mútua – com a educação usando as ferramentas da comunicação ou a comunicação produzindo educação – para se tornar uma integração, com o surgimento de um novo campo, autônomo e em processo de consolidação, o campo da *educomunicação*.

Afirma-se que esse campo teria nascido na prática social e foi se consolidando nos anos 1970 e 1980, especialmente nas Organizações Não-Governamentais, que passaram a usar os meios de comunicação para viabilizar projetos na área da cidadania. Já nos anos 1990, de acordo com Soares, os próprios meios de comunicação começaram a adotar práticas *educomunicativas*, ampliando os serviços educativos por meio das emissoras de rádio e televisão e pela Internet. A multiplicação das rádios comunitárias também é considerada um dado revelador desse processo.

A pesquisa de Soares concluiu que a preocupação em identificar e descrever a relação entre os campos da comunicação e da educação como um novo campo permanecia inédita, mas uma parte considerável dos entrevistados considerava a hipótese coerente e plausível. Constatavam-se também, no discurso dos entrevistados, preocupações com as mudanças pelas quais passava a sociedade, com a escola se tornando obsoleta e despreparada para realizar a

formação dos agentes, enquanto a comunicação muitas vezes seria perniciosa, sujeita a regras de mercado que não condiziam com os valores éticos sustentados pelos educadores. Apontava-se, por fim, que a clareza na identificação do campo da *educomunicação* ocorria em grande parte junto a pós-graduandos e que as questões teóricas desse novo campo eram dirigidas pelas questões práticas, o que dificultava a formação de modelos generalizantes.

O termo campo, nessa pesquisa realizada por Soares, aparece no sentido de área do conhecimento e é utilizado para nomear a constatação da existência de uma relação interdisciplinar dos campos da comunicação e da educação, que seria a motivadora para a formulação da nomenclatura campo da *educomunicação*.

O uso do termo campo por Soares não corresponde ao modo como ele é utilizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1975), por não haver uma correspondência conceitual, por não se encontrarem citações do autor nos artigos de Soares ou em outros textos do NCE e por Soares utilizar-se com frequência da expressão “campo de intervenção social e prática profissional”, o que delineia um sentido prático para essa nova área de saber, distinto do sentido dado por Bourdieu. No entanto, quando Soares afirma que a produção de uma meta-linguagem é um elemento essencial para a identificação da autonomia desse novo campo, dialoga indiretamente com as reflexões de Bourdieu sobre o *campo* científico, pois Bourdieu propõe que a *reflexividade* – a ciência que pensa a si mesma – é uma característica do processo de busca de autonomia dos campos.

Para Bourdieu, o campo é um espaço social global, uma estrutura dinâmica, que possui uma lógica própria de funcionamento inerente ao seu microcosmo e que se traduz por meio de leis de funcionamento invariantes e propriedades específicas:

Os *campos* se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nesses espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas) (BOURDIEU, 1983, p.89).

Todo campo existe relativamente a outros campos. “Para que o campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus*³² e que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo,

³² Bourdieu afirma que seu trabalho se apoia numa teoria que tem como ponto central as relações entre as estruturas objetivas dos *campos* sociais e as estruturas incorporadas (do *habitus*), buscando superar tanto o subjetivismo como o estruturalismo. Dentro dessa proposição, o conceito de *habitus*, que delineia as estruturas incorporadas pelos agentes, é importante para a compreensão da obra de Pierre Bourdieu. O *habitus* é ao mesmo tempo condição de funcionamento do *campo* e produto desse funcionamento. Bourdieu define o espaço social como uma estrutura estruturante, onde o *habitus* são as disposições internalizadas pelos agentes que podem se constituir objetivamente em um conjunto de técnicas, crenças ou referências; é um “princípio gerador e

dos objetos de disputas, etc.” (BOURDIEU, 1983, p.89). Estudar um campo permite que se faça uma análise das lutas pela conservação ou pela transformação desse espaço delimitado e que se conheçam as forças que se impõem aos agentes que nele se encontram envolvidos e que nele se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme a posição em que se encontram.

Apesar de não haver um uso correspondente do conceito de campo entre os trabalhos de Bourdieu e os estudos de Soares, conforme já mencionado, a teoria do campo de Bourdieu será utilizada para pensar o campo da *educomunicação* como um espaço social que se busca delimitar e legitimar, tendo como ato inicial a nomeação realizada por Soares (1999, 2000) em sua pesquisa – ato que busca distinguir e tornar existente aquilo que enuncia –, e que pretende autonomizar o campo, com a posterior construção de mecanismos internos de funcionamento (postos a serem disputados, a formulação de uma teoria, a criação de uma revista, de um curso de licenciatura e a promoção de eventos científicos, por exemplo) e estratégias que visam lutar pela conservação desse novo campo e pela conquista de legitimidade nos outros *campos* com os quais este vai se relacionar, em especial, com o acadêmico e o político.

Acerca do ato de nomeação do novo campo, é pertinente retomar algumas reflexões de Bourdieu (1996) sobre a noção de região, cuja denominação também consiste em um ato de delimitação de um território, de nomeação, distinção e consagração social de uma nova área. A nomeação da *educomunicação* pode ser qualificada, como é a nomeação de uma fronteira territorial, como um enunciado performativo: um discurso que visa impor uma nova definição, fazer existir aquilo que enuncia ou descreve.

Bourdieu (1996) afirma que a ciência está destinada a exercer um efeito de teoria, pois ao manifestar um discurso que seja coerente e empiricamente validado que era até então ignorado, transforma a representação do mundo social e, ao mesmo tempo, o próprio mundo social ao viabilizar práticas ajustadas a essa representação transformada. Pronunciar desde o campo acadêmico que uma nova área de conhecimento “mostra indícios de sua existência” é tentar trazer à tona algo ignorado. É, por meio da representação, buscar transformar as fronteiras do mundo social, do mundo científico com suas fronteiras disciplinares.

unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2004, p.22) onde cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus* produzido pelos condicionamentos sociais ligados à condição correspondente. É o que o sociólogo define como a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983)

De acordo com o sociólogo, esse efeito de teoria será tanto mais poderoso e duradouro quanto mais a explicitação e a objetivação estiverem fundadas na realidade, ou seja, quanto mais essas divisões pensadas correspondam às divisões reais. As categorias segundo as quais um grupo se pensa e segundo os quais ele representa sua própria realidade contribuem para a realidade desse mesmo grupo.

A eficácia desse discurso vai depender da autoridade de que está investido o “personagem” que fixa as regras que produzem para a existência aquilo que prescrevem, que permite a ele executar com autoridade o ato de direito que consiste em afirmar uma verdade com força de lei.

[...] a fórmula “eu o autorizo a partir” constitui *eo ipso* uma autorização quando aquele que a pronuncia está autorizado a autorizar, tem autoridade para autorizar. Mas o efeito de conhecimento exercido pelo fato da objetivação no discurso não depende apenas do reconhecimento concedido àquele que o detém, depende também do grau com que o discurso anunciador da identidade do grupo está fundado na objetividade do grupo ao qual está endereçado, ou seja, tanto no reconhecimento e na crença que lhe atribuem os membros desse grupo como nas propriedades econômicas ou culturais por eles partilhadas [...] O poder sobre o grupo a que se pretende dar existência enquanto grupo é, ao mesmo tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, e, portanto, uma visão única de sua identidade e uma visão idêntica de sua unidade. (BOURDIEU, 1996, p.111)

O ato de nomeação precisa se transformar em um dizer público e oficial que destaca a coisa nomeada do arbitrário, que a manifesta, consagrando-a.

[...] O fato de que as lutas pela identidade [...] tenham como móvel principal a imposição de percepções e de categorias de percepção explica o lugar determinante ocupado pela *dialética da manifestação* e na oficialização de fato levadas a cabo pela nomeação pública [...] manifestação, ato tipicamente mágico (o que não quer dizer desprovido de eficácia) através do qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, reprimido, torna-se visível, manifesto, tanto para os outros grupos como *para si mesmo*, atestando sua existência enquanto grupo conhecido e reconhecido, e afirmando sua pretensão à institucionalização. O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto. (BOURDIEU, 1996, p.111)

As delimitações e os atos de autoridade no mundo científico são muito distintos daqueles existentes nos processos de criação de fronteiras regionais, no entanto, essas reflexões de Bourdieu alertam para que se reflita se a área da *educomunicação*: é produzida por um discurso coerente; se ela está fundada na realidade; se está em consonância e sendo legitimada pelas categorias aceitas por um determinado grupo, que com elas se identifica; se os atos de nomeação, de manifestação e oficialização correspondem àqueles que possuem validade no *campo* científico. Todos esses aspectos serão examinados a seguir, justamente a propósito da análise da *educomunicação* como uma tentativa de fundação e consagração de

um novo campo de saber, pensando-se em suas estratégias para se manifestar, distinguir, agrupar. Também se refletirá sobre a sua relação com a realidade, o espaço social que ocupa, enfim, tentará se pensar sobre as suas possibilidades de ser consagrado pelos outros espaços sociais.

Decerto, a consagração do novo campo não está efetivada e o pronunciamento de Soares não poderia ter por si só a autoridade de impor uma nova visão e divisão porque não o mundo científico possui lógicas distintas para a consagração de uma proposta teórica, sendo necessário um processo em longo prazo de reconhecimento dos pares, de discussão e crítica, em que os atos de nomeação são apenas um ato final de manifestação e oficialização. A estratégia de Soares de nomear por meio de uma pesquisa científica pode ser considerada apenas um ponto de partida, mesmo que esteja fundada na realidade, fato que será analisado posteriormente, e que haja um grupo que com ela se identifique.

Na sua pesquisa, na construção da distinção, Soares se questiona se a relação que teria constatado entre a Comunicação e a Educação continuaria a ser tomada como mera interface entre dois campos tradicionais ou seria reconhecida como um novo campo, afirma que, para os defensores da primeira tese, a da simples interface, tanto comunicação como educação são campos historicamente constituídos, definidos, visíveis e fortes, sendo que, para esse grupo,

A educação [...] é legitimada na esfera do oficial, do bem comum, da necessidade mínima de construção da cidadania, enquanto a comunicação é reconhecida como inerente ao sistema liberal e transferida para a iniciativa privada. Educação e comunicação se distanciam também pelo tecido de seus discursos. O discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, autorizado. Valorizado por autoridades, não é questionado. Neste sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de currículo a alunos e professores. O discurso comunicacional, ao contrário, é desautorizado, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado. Enquanto a educação está presa ao Estado – fragilizado, sem poder, pobre –, naquilo que o Estado tem de pior, que é a burocracia; a comunicação vincula-se ao mercado, aprimora-se constantemente, tem liberdade na construção do seu “currículo” e de sua forma de agir. (SOARES, 2000, p.18)

Para Soares, por meio desses argumentos, defende-se que são áreas que jamais poderiam se integrar, sob a suspeita de perda de sua identidade e razão de ser.

Ainda de acordo com ele, no outro grupo, no daqueles que reconhecem a existência de um espaço integrador, afirma-se que o mais importante eixo construtor desse novo campo é a relação. É o diálogo com outros discursos que garante a sobrevivência desse campo e de suas áreas de intervenção, no qual o mais importante não é um objeto a ser disputado. “Para estes, as investigações nesta área de confluência têm a polifonia discursiva como seu elemento estruturante” (SOARES, 2000, p.19). Assim, ele propõe que a disputa não deve existir, desde

que se reconheça que os tradicionais campos da educação e da comunicação continuam mantendo sua vigência dentro do paradigma iluminista que os criou. Soares aponta Paulo Freire e Mario Kaplún como pioneiros desse tratamento integrador.

Ele e o NCE defendem essa segunda vertente e buscaram confirmar essa hipótese com a pesquisa acima mencionada (SOARES, 1999). O grupo advoga que esse campo já se formou, conquistou autonomia e está em franco processo de consolidação, inaugurando um novo paradigma discursivo transversal constituído por conceitos transdisciplinares, ao mesmo tempo em que vai construindo sua especificidade:

O novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de modo processual, midiático, transdisciplinar e inter-discursivo, sendo vivenciado na prática por atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social.(SOARES, 2000, p.22)

Continuando o trabalho de delinear esse espaço social, Soares afirma que esse campo possui um referencial teórico-metodológico próprio, que se destina a oferecer um suporte que permita aos agentes sociais compreenderem a importância da ação comunicativa para o convívio humano, a produção do conhecimento, bem como para a elaboração e implementação de projetos colaborativos e mudanças sociais.

Determina-se também que esse novo campo se materializa em áreas concretas de intervenção social, consideradas não excludentes e nem únicas, sendo assim descritas:

1. *A área da educação para a comunicação*, constituída pelas reflexões e práticas em torno de fenômenos da recepção. Verificou-se a existência de distintas vertentes na área da educação para a comunicação, o que compreende desde posturas defensivas até projetos que se caracterizam por uma postura construtivista.
2. *A área da mediação tecnológica em espaços educativos* compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos usos das tecnologias da informação na educação.
3. *A área da expressão comunicativa através das artes*. É sabido que, no mundo dos grandes meios de informação, não há comunicação com sucesso sem o exercício da arte. (dramaturgia, pintura, música, etc). A escola, por sua vez, reconhece, e em muitos casos, valoriza, o espaço da arte-educação.
4. *A área da gestão comunicativa*, que designa toda ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de intervenção social no espaço da relação Comunicação/Cultura/Educação.
5. *A área da reflexão epistemológica sobre a relação Comunicação/Educação* que corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela relação em apreço. (O EDUCOMUNICADOR, 2002)

Para Soares (O EDUCOMUNICADOR, 2003), trata-se de um conjunto de práticas que propiciam a introdução dos recursos da informação no ensino, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objetos de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meios de expressão e produção cultural. Afirma-se

também que o tema da violência está na ordem do dia, mas poucas políticas públicas têm buscado soluções na prática comunicativa, apesar das experiências nesse novo campo serem ricas e numerosas (O EDUCOMUNICADOR, 2003a).

Para o NCE, outro meio de verificar o crescimento desse processo de relação entre a comunicação e a educação seriam pesquisas que mostrariam que um número crescente de educadores fazem uso dos recursos da informação - fotografia, vídeo, teatro, informática e especialmente do rádio - para promover atividades educativas que priorizariam a auto-estima dos membros da comunidade, o que permitiria que esses últimos se expressassem e desenvolvessem sua capacidade de leitura de mundo e, especialmente, de leitura da sua própria condição de produtores culturais.

A legitimidade que a *educomunicação* teria alcançado junto a outras instituições também é muito reveladora de sua emergência. Para Soares, a pesquisa “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-Americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na área)” mostrava uma preocupação de diversas entidades, órgãos governamentais, agências internacionais de financiamento e fomento como a UNESCO, o BIRD e o Banco Mundial, com essa relação entre as áreas. De acordo com materiais publicados no site do NCE (NCE-ECA/USP, 2007c), em novembro de 1999, durante o I Fórum Nacional sobre Mídia e Educação, algumas organizações como a Federação Nacional de Jornalistas, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna, o Projeto Cidade Aprendiz e o próprio Ministério da Educação passaram a reconhecer o conceito de *educomunicação*, entendendo-o como um campo emergente de intervenção social e de prática profissional.

O Fórum adotou como resoluções: a difusão do binômio comunicação e educação como potencial transformador da sociedade em direção à plena cidadania; o reconhecimento da relação comunicação e educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional denominado *educomunicação*; a flexibilização dos currículos de comunicação, inserindo conhecimentos e práticas da área educacional para que o profissional de comunicação tenha possibilidade de ampliar sua atuação como *educador*. Do lado da Educação, a resolução foi no sentido da promoção de cursos sequenciais, com forte peso nos processos comunicacionais, de forma a preparar um profissional aberto à realidade multimidiática do mundo contemporâneo.

O reconhecimento do conceito de *educomunicação* por essas instituições - órgãos governamentais e econômicos centrais e grandes conglomerados empresariais - com o estabelecimento de diretrizes práticas para a ação é um ponto fundamental que não será

suficientemente explorado nesta pesquisa, mas que merece grande atenção daqueles que estudam as relações entre os setores envolvidos com projetos educacionais e os setores da mídia já que, na atualidade, grandes corporações dessa área – como a Rede Globo, por meio da Fundação Roberto Marinho, e a Editora Abril, por exemplo –, com o apoio político e econômico das instâncias governamentais e do terceiro setor têm investido em projetos educativos e na disseminação de um discurso pedagógico em que se afirma e valoriza o papel da mídia como uma instância educativa e como um importante recurso para recriar ambientes escolares estimulantes e atraentes para os jovens.

Os significados desses investimentos são uma questão muito potente, que tem transparecido com força no cenário atual e cujos objetivos, interesses e propostas precisam ser mais bem estudados. É preciso atentar para o fato de que o reconhecimento do conceito de *educomunicação* por essas instituições produz um reforço recíproco, na medida em que essas instituições podem utilizar um discurso produzido na academia para legitimar cientificamente as suas pretensões pedagógicas e a academia pode alcançar reconhecimento público por meio da mídia.

Voltando aos eventos que demonstram a emergência do novo campo, em relação ao reconhecimento internacional da *educomunicação*, Soares destaca que o escritor italiano Píer Cesare Rivoltella, que se apresentou no Summit 2004, afirmou que a *educomunicação*, concebida como um novo campo de intervenção social pelo NCE-ECA/USP, superava a visão instrumental da comunicação (as chamadas tecnologias educativas) para pensá-la como o caminho natural de se fazer educação ou, como afirma o autor, “the natural environment into with education itself can be developed” (O EDUCOMUNICADOR, 2004).

Evidencia-se, por todas essas formulações, que existe uma disputa para a afirmação de um espaço social delimitado e autônomo, apesar de haver uma recusa dessa disputa pelo próprio Soares. A existência dessa luta pela legitimidade da constituição do objeto e entre os agentes pelo discurso legítimo sobre esse objeto é uma característica do funcionamento do que Bourdieu delimita como um campo. Para o sociólogo: “Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p.22). De acordo com essa noção de campo, esse espaço estaria submetido a leis sociais e mantendo em relação ao macrocosmo uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. Esse grau de autonomia é, para Bourdieu, uma das grandes questões que surgem a propósito dos campos científicos.

Conclui-se, assim, que Soares e o NCE querem legitimar e constituir esse microcosmo, afirmando sua autonomia e utilizando como argumentos: a produção de uma

meta-linguagem; a existência de uma rede de pesquisadores em toda a América Latina dedicada ao objeto e de uma rede de pós-graduandos e instituições que reconheceriam esse novo campo como coerente e plausível; a separação desse microcosmo de outros por características como o caráter relacional, midiático e interdisciplinar; a existência de um referencial teórico-metodológico próprio; e o reconhecimento da *educomunicação* por instâncias em variados setores sociais.

A própria realização da pesquisa por Soares e sua interpretação de modo a atribuir a um grupo de pesquisadores uma idéia de coletividade que se dedica a um objeto, pode ser vista como uma estratégia de construção. Pode-se dizer que há uma tentativa de buscar a coesão de um coletivo antes desarticulado, com a finalidade de ocupar posição nos campos da comunicação e da educação, sendo que a este último o grupo do NCE não pertencia. Para a realização efetiva dessa pretensão, Soares tenta redefinir o jogo fundando “algo” entre os campos, um novo espaço com suas regras de jogo e posições, que permite o ingresso do grupo e sua intervenção nas regras e posições dos dois campos já existentes.

No entanto, quando Soares constata em sua pesquisa a existência desse conjunto de pesquisadores que relacionam comunicação e educação, tal constatação em si não significa que já existisse entre esses indivíduos um espaço estruturado de posições e disputas, mas ele vai passar a ser constituído com a criação do NCE, da revista, dos eventos e pesquisas, atividades nas quais os recursos humanos vão sendo distribuídos hierarquicamente. Haverá os pareceristas, os conselheiros, os autores, os comentaristas, os pesquisadores, os educadores, os organizadores de eventos, os bolsistas, os orientandos, os gestores de fundos, entre outros; ou seja, há a criação de posições e de disputas por elas.

Conforme mencionado acima, o campo da *educomunicação* se materializaria nas áreas de: educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação no espaço educativo e reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação e educação, ou seja, áreas que já existiam e continuam existindo no domínio da educação ou no da comunicação, por vezes com outras nomenclaturas ou enfoques e sobre as quais Soares propõe que “cada uma delas seja pensada e promovida a partir da perspectiva da *educomunicação*” (SOARES, 1999, p.27).

Mas, se existem diversos estudos, tanto na educação quanto na comunicação, sobre a comunicação escolar, o mecanismo pedagógico dos meios de comunicação, o papel dos meios de comunicação na socialização, sem que por isso se identifique um objeto novo, ou se atribua uma nova nomenclatura à área, em que se constituiria essa perspectiva da *educomunicação*?

É preciso pensar que caso a ciência atribísse nova nomenclatura a todas as suas subáreas e inaugurasse a cada vez um universo conceitual próprio, poderiam ocorrer diversos problemas que iriam desde a falta de uniformização lingüística à falta de coesão, além da pasteurização de sentidos ou de uma especificidade que poderia ser destruidora.

Quando Soares cria essa nova área um campo o faz ao mesmo tempo em que critica o paradigma iluminista como gerador da divisão disciplinar que separou a comunicação e a educação. Sugere que a retomada da relação entre essas duas áreas seria fortalecida a partir da criação desse novo campo integrador, que deveria conviver com as disciplinas já existentes. Trata-se de uma estratégia cujas conseqüências podem ser as mais variadas, podendo se distanciar ou aproximar daquilo que Soares prescreve, mas que, decerto, cria também os novos processos de disputa pela legitimidade que estão em curso – e que podem ao invés de integrar, isolar –, além de se distanciar do modo como os campos têm, até o momento, se conformado a partir de disciplinas com objetos bem delimitados que se relacionam com outros campos, constituindo subcampos em suas áreas de fronteira.

Pode-se concluir que a perspectiva proposta pelo novo campo não pode ser epistemológica, pois não há um novo objeto a ser pensado e nem um novo corpo estruturado de conhecimentos para se pensar um objeto interdisciplinar, assim como não há uma integração entre os conhecimentos da área da comunicação e os da educação, que possuem concretamente corpos de conhecimentos autônomos e distintos.

Não sendo uma interdisciplinaridade constatável do ponto de vista do conhecimento, pode-se tratar de uma estratégia para garantir um espaço para si próprio, um espaço em que se possa gozar de autonomia, no qual o Programa *Educom.rádio* representa uma das investidas de se tentar fundar esse campo que pretende se diferenciar por meio de um discurso paradoxal- em que se afirma que se é diferente porque se é uma junção - potencialmente amenizador do impacto da instauração de um novo campo, já que se coloca como não competitivo. O que existe, em termos práticos, é uma tentativa de se dizer que determinadas intervenções sociais e práticas profissionais são possíveis, mas essas intervenções são da modalidade daquilo que já se produz nas duas áreas, e não são intervenções de ordem científica. O que são essas intervenções práticas? São ações interdisciplinares, no sentido de que busca mobilizar conhecimentos da comunicação e da educação para ingressar em áreas tradicionalmente ligadas à educação, como a escola, elaboradas pela área da comunicação. Oferecer um curso sobre meios de comunicação ou gestão da comunicação na escola; fazer um vídeo didático; ensinar a usar *blogs* no processo de ensino ou a utilizar o rádio para disseminar idéias sobre o meio ambiente são atividades que já existiam tanto na educação

como na comunicação, como é possível perceber, por exemplo, por todos os usos que já se fez do rádio na educação brasileira, assim como em qualquer campo existem estratégias de comunicação e reprodução de seus saberes – cursos, palestras, vídeos, jornais, revistas. No campo da medicina, realizam-se cursos de graduação, especialização; produzem-se boletins, jornais; utilizam-se da propaganda televisiva e da Internet para disseminar noções de higiene e novos conhecimento, assim como para realizar conferências, facilitando as relações de comunicação. Existem comunicadores especializados na área de saúde, educadores populares, agentes de saúde, mas essa área de intervenção prática não parece ser um campo, podendo ser, no máximo um, subcampo, que depende, aliás, da existência do campo da medicina e da sua produção de conhecimentos. No mais, o campo educacional tem como uma de suas características pensar a transmissão dos saberes de todos os outros campos da ciência e da cultura, assim como o campo da comunicação pensa a veiculação e a disseminação de mensagens em variadas linguagens, com conteúdos de todos os tipos.

A área da comunicação e a da educação já são interdisciplinares e não se relacionam somente entre si, mas também com a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras áreas do saber, possuindo extensa participação dessas outras áreas em seu referencial teórico e na constituição do seu *habitus* e conjunto de pesquisadores, como se constata pela importância de Durkheim, Foucault, Bourdieu, entre tantos outros para a educação, e da Escola de Frankfurt, para a comunicação, apenas a título de exemplo. Essa interdisciplinaridade constitutiva dos campos em questão invalida considerar a interdisciplinaridade como uma inovação ou fator distintivo e fragiliza o argumento da novidade, considerando-se que a relação entre comunicação e educação pode ser apenas mais uma dentre outras relações existentes, ela não constitui uma descoberta científica excepcional. Mesmo a biomedicina é considerada área do campo da medicina e não um campo autônomo.

Outro ponto que ajuda a pensar a distância existente entre a formulação teórica do campo da *educomunicação* e sua existência concreta é o fato de que o termo *educomunicación* foi usado pela primeira vez por Mário Kaplún (1987), para referir-se à Educação para os Meios, de modo muito mais restrito

una nueva disciplina surgida en el mundo contemporáneo como respuesta a una urgente necesidad: formar al público usuario para una recepción crítica y consciente de los mensajes de los medios masivos de comunicación a cuyo impacto se halla constantemente sometido. (KAPLÚN; HERMOSILLA, 1987, p. 9)

Essa formulação dá ao termo um sentido bastante distinto do utilizado por Soares e que se destina a nomear apenas uma das ações que acabou por ser situada dentre as ações *educomunicativas*, a da leitura crítica dos meios de comunicação. Kaplún afirma também que essa ação havia sido até aquele momento realizada por pioneiros que a trabalhavam no nível não formal, mas que era reconhecida como necessidade social e área de especialização e por isso deveria ser responsabilidade das faculdades de comunicação social, sugerindo que os comunicadores passassem a se preocupar com o papel educativo dos meios de comunicação, ou seja, sugeria uma ação da área da comunicação para a área da comunicação.

Resumindo, conclui-se que o salto teórico realizado por Soares em seu ato de fundação do campo, que deve ser entendido como parte do seu projeto militante de formar esse novo campo, envolve três aspectos:

1. Abranger nesse conceito toda a pluralidade possível de relações entre comunicação e educação, provocando um acréscimo “antropofágico” de qualquer pesquisa ou pesquisador que estude objetos interdisciplinares que envolvam temas direta ou indiretamente ligados à comunicação e à educação;
2. Agregar em termos teóricos um grupo de interessados que possuem proximidade no que tange ao objeto pesquisado ou áreas de atuação profissional, mas que empiricamente não ainda não formavam um grupo estruturado - com leis gerais e propriedades específicas, como ocorreria em um campo - e nem teriam a pretensão de existir como grupo, estando em uma fase incipiente de ação e relação, mas cuja possibilidade de agrupamento pode ser potencializada pelo efeito de teoria³³, passando-se, assim, a se promover a existência desse novo campo;
3. Supor uma reciprocidade entre a área da comunicação e da educação que não se constata empiricamente seja na constituição do corpo de pesquisadores seja na produção acadêmica, pois não partilham, por exemplo, o mesmo referencial teórico e não possuem conversibilidade do seu capital científico, ou seja, muitas vezes o que é produzido em uma área não dialoga com a outra, nem obtém legitimidade nela. A dificuldade de reconhecimento encontra, assim, um empecilho próprio do mercado de bens simbólicos (no qual o científico se insere).

³³ O efeito de teoria é um efeito político que consiste em fazer ver uma realidade que não existe inteiramente, já que não é conhecida nem reconhecida. (BOURDIEU, 1998, p.26). No entanto, para Bourdieu não se passa da classe-no-papel à classe real a não ser por um trabalho político de mobilização que se entende, no caso estudado, como as estratégias de legitimação do campo da *educomunicação* apresentadas.

Trata-se de um mercado onde, para que funcionem os atos de conhecimento e reconhecimento, ou seja, os atos de legitimação, é preciso que ambos tenham categorias de avaliação e percepção iguais, propriedade que não ocorre entre os campos da comunicação e da educação.

O movimento em torno da *educomunicação* como grupo de pesquisa, como criação de um universo conceitual e como construção de um campo vai ocorrer majoritariamente na área da Comunicação e em um lugar específico do mundo universitário, mesmo dentro dos campos da Comunicação e da Educação, o Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP. Suas reverberações no campo científico educacional ainda precisam ser mais bem estudadas.

A emergência dessa relação entre os dois campos do saber é contextualizada por Soares no cenário da pós-modernidade, que assinalaria uma mudança de paradigmas na sociedade, dentre as quais Soares destaca uma valorização social do mundo da comunicação e uma negação do mundo da educação tradicional.

Desse modo, o campo da *educomunicação*, em sua construção conceitual por Soares, aparece como uma necessidade que surge imbricada na pós-modernidade. Seus argumentos constroem a explicação de que a educação, classificada como tradicional e conteudista, seria obsoleta para a situação contemporânea, o que teria levado os campos da comunicação e da educação a se reconfigurarem para se integrar a essa sociedade contemporânea, transformando-se, como resultado disso, no campo da *educomunicação*.

Sobre essa construção conceitual, importa retomar uma reflexão de Bourdieu em que ele, ao refletir sobre a possibilidade de se fazer uma ciência da ciência, aponta que todas as produções culturais são objetos de análise com pretensões científicas. Dentre esses estudos, o autor afirma que existem os que sustentam que para compreender a literatura ou a filosofia, basta ler textos; e há outra tradição, “frequentemente representada por pessoas que se filiam a marxismo, que relaciona o texto ao contexto e propõe-se a interpretar as obras colocando-as em relação com o mundo social ou o mundo econômico” (BOURDIEU, 2004, p.19). Para ele, esta segunda tradição tende a descrever o processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, a ciência gerando a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social. Bourdieu afirma que no estabelecimento de relações desse tipo entre dois pólos tão distanciados, o texto e o contexto – que exemplifica com o estabelecimento de relações entre uma obra musical e uma greve – ocorre o que ele chama de “erro de curto circuito”. Para escapar ao “erro do curto circuito” é que Bourdieu elaborou a noção de campo – um universo intermediário “no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a arte, a literatura, a ciência.”(ibidem, p.20), ou seja, esse microcosmo que está

entre o contexto e o texto, que está entre a obra musical e a greve (no caso o campo da arte), e que vai retraduzir o contexto em texto a partir de lógicas específicas.

Pode-se, quanto a isso, traçar um paralelo da associação da *educomunicação* com a pós-modernidade ou a sociedade contemporânea. É possível inferir que a construção de Soares de que o campo da *educomunicação* surge como um campo de saber que se constata empiricamente em meio ao cenário pós-moderno é uma idéia de partenogênese científica ou um “erro do curto circuito”. Haveria um universo intermediário entre a *educomunicação* e a pós-modernidade que é o campo da *educomunicação*, constituído pelos pesquisadores do NCE e que serve ao propósito de promover e investigar esses temas emergentes. No entanto, os agentes do campo justificam-se como se a pós-modernidade fosse a geradora natural dessa relação entre comunicação e educação e o campo estivesse sendo constituído para estudar esse acontecimento “natural”, o que atestaria a necessidade social desse campo, em uma época na qual, da ciência, tem sido cobrado o atendimento de demandas sociais.

A seguir serão mais bem explicitadas as estratégias de legitimação do campo da *educomunicação* adotadas pelo grupo do NCE-ECA/USP em relação aos outros campos, em especial, aquelas que são próprias do campo científico.

3.2 As estratégias de constituição da área da *educomunicação* como um campo

Neste item serão discutidas mais detalhadamente algumas estratégias de ordem institucional adotadas pelo NCE e por seus agentes a fim de constituir o a área da *educomunicação* como um campo, por meio de uma comparação das ações colocadas em funcionamento nesta área, suas relações e seus aspectos, com aquelas pesquisadas e teorizadas por Bourdieu (2004) a propósito do funcionamento de campos consolidados. Trata-se, mais uma vez, de praticar a “ginástica intelectual” de que fala o sociológico francês, a fim de ampliar a percepção que se pode ter da área da *educomunicação* como um espaço social em relação com outros espaços sociais consolidados e em diálogo com as regras desses outros espaços.

Bourdieu aponta diversos aspectos a serem examinados nos campos, dentre eles: o grau de autonomia; as posições que os agentes ocupam nesse espaço social; o capital cultural de cada agente, que determinará relativamente o peso de cada um no campo e que, conjuntamente, definirá o peso do campo; e o capital relativo desse campo em relação a outros campos,

Examinando esses aspectos na área da *educomunicação*, sabe-se que o grupo de pesquisadores do NCE que formulou o Projeto *Educom.rádio* está localizado no Departamento de Comunicações e Artes³⁴ da Escola de Comunicações e Artes da USP e mantém intenso relacionamento com a direção desse setor, sendo que muitos de seus pesquisadores ali ocupam cargos diretivos.

Soares é o principal agente da área da *educomunicação*. Ocupa postos diretivos no NCE e em seus projetos, nas posições por meio das quais o NCE estabelece relações com outras instituições, além de possuir capital político proveniente de outras áreas. Foi o responsável por mapear a rede de pesquisadores a que atribuiu o conceito de campo de saber e

³⁴ A Escola de Comunicações e Artes da USP divide-se em nove departamentos: Departamento de Artes Plásticas, Departamento de Artes Cênicas, Departamento de Música (campus São Paulo e campus Ribeirão Preto), Departamento de Cinema, Rádio e Televisão, Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo, Departamento de Jornalismo e Editoração, Departamento de Biblioteconomia e Documentação e Departamento de Comunicações e Artes. O Departamento de Comunicações e Artes é o único que não possui, até o momento, cursos de graduação, somente de pós-graduação, mas no ano de 2009 passará a oferecer o curso de licenciatura em *educomunicação*. Esse departamento realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da teoria e da pesquisa em Comunicação, Cultura, Artes e áreas afins e oferece disciplinas de formação geral para todos os departamentos da Escola de Comunicações e Artes e da USP, além de ter forte presença na ocupação de cargos diretivos da escola. A Revista Comunicação & Educação e o curso de especialização em gestão da comunicação estão localizado neste departamento, assim como o NCE e outros núcleos de pesquisa.

de intervenção social; por ressignificar o termo *educomunicação* criado por Mario Kaplún³⁵ e por definir para esse campo as ações que o compõem, o modo de atuação de seus agentes, além de ser o porta-voz da *educomunicação* nas disputas de legitimidade nos campos educacional, político, acadêmico e jornalístico. Com base em seu *Currículo Lattes* de agosto de 2007, pode-se traçar um breve memorial de Soares que permite visualizar as suas esferas de circulação no espaço universitário. Ele é professor titular da Escola de Comunicação e Artes da USP (ECA); vice-chefe do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP; membro do Conselho Editorial da Revista *Comunicação e Educação* da ECA/USP; Coordenador Geral do NCE –ECA/USP; membro de Comitê Gestor do Programa "Educom-Educomunicação pelas Ondas do Rádio", representando a Reitoria da Universidade de São Paulo na Prefeitura do Município de São Paulo; membro da coordenação do Ministério da Educação, representando a USP no Programa de Formação Continuada "Mídia na Educação"; membro do Conselho Editorial da Revista *Viração*; Vice-Presidente da World Council For Mídia Education; Presidente da Union Catholique Internationale de La Presse; Presidente da Unión Católica Latinoamericana de Prensa e membro do Pontificio Consiglio Delle Comunicazioni Sociali. Soares é um agente que provém do campo acadêmico e que desenvolve estratégias variadas de poder político (poder institucional, ocupação de postos importantes, poder sobre os meios de produção e reprodução do discurso) no interior da própria academia e de legitimidade fora da academia, nos campos religioso – como representante de entidades católicas; político – como representante ou ocupante de cargos diretivos em instituições acadêmicas e órgãos decisórios de entidades governamentais e não-governamentais; jornalístico – por dirigir ou aconselhar órgãos de comunicação social da igreja católica e revistas científicas e não-científicas. Além disso, caracteriza-se por proceder da área da comunicação e, por meio da teoria da *educomunicação* e do esforço de construção desse campo, disputar legitimidade na área educacional investido desse capital diversificado.

Nessa disputa, as conquistas no campo educacional são também variadas e há uma maior aceitação da teoria da *educomunicação* entre o setor do campo educacional mais ligado às políticas públicas, onde se tem conquistado espaço considerável, do que no setor ligado à produção acadêmica desse mesmo campo. Essa diferença de aceitação da teoria da *educomunicação* pode ser entendida com o apoio de algumas reflexões de Ricardo Filho (2005). Esse autor aponta, em sua pesquisa sobre o objeto “boa escola” nas páginas da revista semanal *Veja*, que o debate educacional está há muito tempo fora dos limites e controle do

³⁵ A ressignificação do termo foi brevemente tratada no item anterior e será abordada também no item “A linguagem da *educomunicação*”

campo universitário. Além disso, o campo educacional caracteriza-se por sua amplitude e cruzamento com outros campos – como o político – e outras áreas do saber, como a psicologia, a biologia e a sociologia.

Pode-se afirmar que Soares tem investido simultaneamente na disputa pelo capital puro (prestígio entre os pares) e pelo capital político, tendo obtido mais sucesso na obtenção de capital político. Bourdieu (2004) afirma que a conversão de capital político em capital científico é mais fácil que o inverso, mediante o poder proveniente do controle dos meios de produção e reprodução (como as revistas e eventos científicos), que podem assegurar a reprodução da ortodoxia.

Há muitas outras questões a serem analisadas sobre esse e outros pesquisadores vinculados ao NCE, que poderiam ser vistas independentemente e em conjunto, mas apesar de sua grande importância, serão aqui brevemente mencionadas, entendendo-se que tais questões merecem maior aprofundamento para que se possa chegar a uma compreensão mais completa do espaço social da *educomunicação*.

O grupo do Núcleo de Comunicação e Educação, supervisionado por Soares e alguns professores do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP, tem detido o monopólio da fala sobre o tema *educomunicação*. O grupo de pesquisadores se coloca como porta-voz do discurso legítimo e se utiliza de um referencial teórico que tende a se limitar aos seus próprios participantes, que se auto-referenciam. A auto-referenciação é uma estratégia de afirmação no campo científico, onde o número de citações é considerado um dado relevante para avaliar o peso de um pesquisador.

A relação teórica com outras pesquisas e pesquisadores, geralmente provenientes da comunicação ou da educação, ocorre por meio de uma dinâmica pela qual os agentes da área da *educomunicação* têm se apropriado da fala desses outros agentes para aquilo que se encaixa em suas propostas, como na menção aos trabalhos de Paulo Freire. Há que se considerar o peso do capital científico e político que se agrega à área quando Paulo Freire se torna um referencial teórico. A obra de Freire tem o poder de agregar grande capital simbólico, sendo capaz de atribuir prestígio a projetos nas esferas governamentais, no terceiro setor, na academia, na categoria docente e em setores religiosos dedicados a projetos educacionais. A fragmentária relação das propostas da *educomunicação* com autores como Paulo Freire, Célestin Freinet e Mariazinha Fusari é evidente quando se observa que não existem pesquisas, abordagens ou comentários mais aprofundados ou gerais da obra desses autores, mas recortes residuais nos quais se aponta brevemente, por exemplo, de toda a obra

de Freire, o texto “Extensão ou Comunicação”, de 1969, no qual o autor aborda a importância da comunicação para o ato de conhecer.

No mês de maio de 1998, o NCE promoveu o I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, em São Paulo. O Congresso desenvolveu quatro subtemas: **educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação, a comunicação educativa a serviço da cidadania e a inter-relação comunicação, educação e artes.** O evento teve um público de 1.500 pessoas e contou com a participação de 160 especialistas de 30 países. De acordo com o site do NCE, a busca do “perfil dos especialistas” foi o mote para a organização do Congresso, devido à preocupação do NCE com a identificação e o reconhecimento dos trabalhos a respeito da relação comunicação e educação, a busca de referenciais teóricos para definir o novo campo e o mapeamento e reconhecimento dos potenciais participantes desse novo campo³⁶. Desde então, foram promovidos outros eventos pelo NCE para discutir a temática, como o “II World Meeting on Media Education” em 1998, o I, II, III e IV “Simpósio Brasileiro de *Educomunicação*” em 2003, 2004 e 2008, “*A educomunicação e os 70 anos da USP*” em 2004, o “Encontro Internacional África-Brasil” em 2005, e o “I Encontro Nacional de *Educomunicação Ambiental*” em 2007, “I Encontro Brasileiro de *Educomunicação*” em 2007, além da participação em diversos outros eventos e em grupos de trabalho do Intercom, da Anped e da Felafacs.

Além da realização de eventos, outro importante meio de produção e reprodução das propostas da área são as publicações. O NCE e o Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP criaram em 1994 um periódico científico nacional denominado *Revista Comunicação & Educação* que no ano de 2007 foi avaliada pelo sistema Qualis Nacional da CAPES com o conceito “A” no campo da comunicação. No ano de 2002 a revista tinha uma tiragem de 3 mil exemplares (CITELLI, 2004, p.155). Um levantamento realizado por esta pesquisadora com os números 1 a 10 do periódico, publicados entre setembro de 1994 e dezembro de 1997, mostrou que, dos 188 textos publicados por 146 autores, 68% do total de autores eram vinculados a instituições de ensino superior e 32% do total apresentavam vínculo direto com a Escola de Comunicações e Artes da USP, como professores na instituição ou como estudantes de pós-graduação. Dos vinculados à ECA, 82% eram dos departamentos de comunicações e 18% dos departamentos de artes.

Classificando-se os textos de acordo com participação das instituições de ensino superior, 63% deles tiveram participação de autores da ECA, 10% participação de pessoas de

³⁶ Esse evento foi realizado a propósito da pesquisa “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-Americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na área)”, conforme já mencionado.

Faculdades de Educação, 4% de participação de pessoas das outras Faculdades de Comunicação, 11% de participação de pessoas de universidades estrangeiras e 12% de participação de autores vinculados a faculdades de outras áreas do saber.

Assim, apesar do baixo índice de repetição de autores e da sua grande variedade (em número de 147 para 188 textos), a metade dos artigos publicados na revista são assinados ou contam com a participação de autores da ECA, concentrados na área de comunicação. A grande maioria dos autores participa uma ou duas vezes, com exceção do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, membro do Conselho Editorial, com 21 participações, que se devem especialmente à assinatura das seções “Bibliografia” e “Videografia”³⁷ e “Boletim bibliografia especializada na área de comunicação e educação”(em todos os números). Além dessas 17 assinaturas, outras quatro são de artigos. Ana Maria Fadul assina 11 textos, sendo 10 deles a “Bibliografia especializada sobre a telenovela” e Maria Aparecida Baccega assina todas as apresentações das revistas analisadas, como membro do conselho editorial e diretora responsável. Assinam 3 vezes: Adilson Odair Citelli (do Departamento de Comunicação e Artes, membro do Conselho Editorial e atual diretor da revista), Maria de Lourdes Motter (do Departamento de Comunicação e Artes, membro do Conselho Editorial), Marília Franco (do Departamento de Rádio e Televisão – ECA), Renata Pallotini (do Departamento de Artes Cênicas, dramaturga), e Robert White e Pradip Thomas (da Universidade de Saint Louis nos EUA). A participação de pessoas vinculadas à educação está em torno de 20% do total, metade delas do ensino superior (10%) e a outra metade da educação não-formal e professores de escolas.

Esses dados apontam para o fato de que, no período analisado (1994 a 1997), a revista era um veículo de comunicação das idéias, opiniões, estudos e propostas dos autores da ECA/USP sobre o tema da relação comunicação e educação. A discussão apresentava-se, assim, enraizada no âmbito da ECA e se percebe que nesse início houve um esforço dos membros dessa escola em debater e legitimar a temática, colocando-se como protagonistas desse movimento.

Além disso, a Escola de Comunicações e Artes da USP conta hoje com um acervo de mais de 50 trabalhos acadêmicos sobre a *educomunicação* ou que fazem referência ao termo, muitos deles resultantes de uma linha de pesquisa da pós-graduação *stricto sensu* sobre Comunicação e Educação existente no Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP.

³⁷ Soares assina as seções “Bibliografia” e “Videografia” dos números 1 a 7 da revista, junto com seus orientandos, Antonio José Reis, Patrícia Horta e Maria Ignês Carlos Magno. Esta última assume a assinatura da seção a partir da revista 8 e permanece até hoje.

Há 12 anos o departamento oferece um curso pago de pós-graduação *latu senso* em comunicação denominado *Curso de Gestão da Comunicação*, no qual o conceito de *educomunicação* é trabalhado em uma das disciplinas, que é lecionada por Soares. Recentemente, em maio de 2007, o Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, que antes não oferecia cursos de graduação, aprovou o curso de licenciatura em *Educomunicação*, que integra o vestibular no ano de 2009.

Os fatos acima apresentados explicitam algumas estratégias de funcionamento adotadas pela área da *educomunicação*, com o intuito de disputar legitimidade no *campo* científico, processo que já se encontra bastante avançado no que tange à consolidação dos recursos materiais, humanos e financeiros, oferecimento de cursos, ocupação de posições no Estado e na academia e manutenção de um periódico, apesar de muito distante do estabelecimento de um consenso sobre o objeto e sobre a existência de um novo campo entre os pesquisadores da educação e da comunicação.

O próprio eixo de estudos da *educomunicação* é tido como interdisciplinar e interdiscursivo e seu objeto e corpo de pesquisadores vinculam-se a outras áreas do conhecimento, fatos característicos de uma área em formação: o objeto, as instâncias acadêmicas e recursos humanos não apresentam ainda um delineamento disciplinar.

Outro fator importante para avaliar o funcionamento de um *campo* é o grau de autonomia. Sobre isso, Bourdieu considera que:

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo. Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas. [...] o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a 'politização' de uma disciplina não é indício de grande autonomia. (BOURDIEU, 2004, p.22)

Atualmente, pode-se afirmar que a área da *educomunicação* funciona de modo politizado, logo, com pouca autonomia, já que se encontra condicionada por pressões externas. Trata-se de uma busca heterônoma de legitimação, com disputas no campo político, jornalístico e social, distanciando-se do esforço para a autonomização próprio dos processos de legitimação de um campo.

No campo político, o grupo de pesquisadores vem formulando projetos educacionais, dos quais o Programa *Educom.rádio* foi o pioneiro e de maior abrangência, existindo ainda os

já mencionados *Educom.tv*, *Educom.rádio Centro-Oeste*, *Tô de Olho*, *Projeto Geração Cidadã* e parcerias com o Programa Nacional de Informática na Educação, todos eles propostas de política educacional planejadas e executadas em parceria com governos. A formulação e aprovação do Programa *Educom.rádio* como lei municipal da cidade de São Paulo e a ocupação de postos em comissões governamentais também contribuem para a compreensão da disputa nesse campo.

No mais, a *educomunicação* caracteriza-se em sua ação prática pelo intuito de apresentar e executar soluções para problemas políticos e sociais, estando em intensa dependência das demandas formuladas no campo político e de seus recursos materiais e financeiros. Vale lembrar que no Programa *Educom.rádio* a *educomunicação* surgiu como uma solução para os problemas da violência em São Paulo, detectados como um desafio governamental. O uso dos meios de comunicação nas escolas e na formação de professores também é demanda que, atualmente, tem sido estimulada por agências financiadoras internacionais, como o BIRD e a UNESCO, e por fundos nacionais e governos em seus diferentes âmbitos. Essas instâncias estatais têm o poder de construir socialmente objetos de estudo (BOURDIEU, 1996a) que são adotados por grupos interessados em disputar seu capital simbólico e econômico.

Esses fatores indicam uma preponderância, no Programa *Educom.rádio*, de vínculos com o campo da política e de menor ligação com o campo científico pois, por exemplo, a proposta não resultou de uma pesquisa empírica que demonstrou a validade do uso do rádio e da comunicação no combate à violência escolar e redução de conflitos ou, até mesmo, de uma pesquisa sobre a eficácia do uso da educação no combate à violência de modo geral. Ela resulta de uma demanda exterior ao campo científico, de uma demanda governamental.

Com relação ao campo jornalístico, Soares e seu grupo de pesquisadores aparecem freqüentemente na mídia e em eventos educacionais para se pronunciar acerca da relação comunicação e educação e manteve no Jornal da Tarde, periódico diário da cidade de São Paulo, a divulgação semanal de matérias sobre educação e sugestões de atividades escolares entre 2006 e 2007. Além disso, o grupo publica boletins impressos e on-line acerca do Núcleo de Comunicação e Educação e materiais específicos para cada projeto, além de realizar a manutenção de diversos sites.

Um fato que merece atenção pela sua possibilidade de reforçar ou abrir espaço para a discussão da *educomunicação* na mídia é a constatação de que entre os anos de 1995 e 2001 houve um aumento considerável de abordagens sobre educação na imprensa brasileira. (CASTRO, 1996; VIEIRA, 2000 apud RICARDO FILHO, 2005, p.16)

A teoria da *educomunicação* também tem conquistado legitimidade junto às Organizações do Terceiro Setor e universidades particulares, que têm reconhecido e multiplicado o termo, oferecendo cursos com o nome *educomunicação* ou vinculados à proposta pedagógica desta teoria, além de solicitar, em processos de seleção de recursos humanos, que o profissional seja, por exemplo, um *educomunicador*.

Essa grande incidência de pressões externas na área da *educomunicação* e sua diversidade nas estratégias de disputa permitem que se questione a possibilidade de existência efetiva de um campo autônomo da *educomunicação* ou a sua possibilidade de consagração no campo científico. Bourdieu afirma que, para se vencer em um campo, é preciso vencer dentro da lógica própria daquele campo em particular, como por exemplo, para vencer um matemático deve-se vencê-lo em matemática. A consagração acadêmica da *educomunicação* não está ocorrendo nem no campo da comunicação nem no campo da educação, mas fora deles. Bourdieu (2004) considera que quanto mais um campo é heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas. Sobre isso, é importante destacar que tanto o campo da comunicação como o da educação são também bastante heterônomos e sujeitos a demandas políticas e financiamentos estatais ou privados, mantendo intenso relacionamento com outras disciplinas, tanto no que tange ao referencial teórico e metodológico, como na disputa pelos seus objetos. Bourdieu afirma ainda, que deslocar essas lutas, que deveriam ser específicas, para outros domínios, como o da política comum, quase sempre é obra dos que estão ocupando posições de dominados ou de dominantes temporais, que têm interesse na heteronomia, “fazendo intervir poderes externos nas lutas internas, eles impedem o pleno desenvolvimento das trocas racionais” (BOURDIEU, 2004, p.68).

O ingresso da proposta da *educomunicação* e dos pesquisadores do NCE no Estado torna-se possível devido à alta valorização do capital científico na modernidade e, mais especificamente, no campo educacional, que desde as primeiras décadas do século XX caracteriza-se pelo cientificismo. Isso ajuda a explicar o fato de que a *educomunicação* possui pouco capital científico dentro da academia, mas é amplamente aceita fora dela, onde o capital científico, por si mesmo, possui grande legitimidade social e estatal. Os processos de conversibilidade de capital são bastante díspares entre os campos.

Acerca da aproximação entre o grupo de pesquisadores da *educomunicação* e os órgãos do Estado, é importante destacar a reflexão de Bourdieu (2001) sobre o capital do Estado. Para o sociólogo, o Estado possui uma forma de capital muito específico, que resulta de um processo de acumulação de diferentes tipos de capitais, como os capitais de força

física, o econômico, o cultural e o simbólico, concentração que torna o Estado detentor de uma espécie de “metacapital” com poder sobre os outros capitais e sobre seus detentores. Isso dá ao Estado a possibilidade de exercer poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes capitais e as taxas de câmbio entre eles, por meio de intervenções financeiras ou jurídicas. O Estado passa a ser, assim, um espaço de jogo no interior do qual os detentores dos mais variados capitais vão disputar para obter o poder do Estado, a fim de assegurar poder sobre os diferentes tipos de capital e sua reprodução.

Essa reflexão contribui para compreender a importância da disputa da área da *educomunicação* junto ao Estado e o quanto essa maior aproximação – considerando-se que o grupo já está inserido em uma universidade estatal – tem garantido ao NCE os mecanismos de produção e de reprodução de sua teoria e a acumulação de capital econômico e simbólico. Se por um lado a aproximação do capital estatal é um indício de heteronomia, por outro, garante o capital econômico e político necessários ao processo de construção do campo e, concomitantemente, a capacidade de forçar outros campos, como o educacional e o da comunicação, a redefinir suas fronteiras ou retraduzir suas demandas.

O processo de disputa do capital acadêmico (logo, simbólico) pela *educomunicação* sugere que existe pouca legitimidade nesse campo específico. A legitimidade de uma teoria no campo científico se verifica pelo reconhecimento que a mesma possui entre os pares, aceitação que não tem ocorrido com relação à teoria da *educomunicação* que acaba por reverberar somente dentro do próprio grupo que vem se esforçando para construir esse campo e em algumas instituições de ensino particular que não se dedicam à pesquisa científica, logo, de baixo capital específico dentro do universo da ciência, onde as instituições de pesquisa têm maior legitimidade que as instituições de ensino. Tal teoria não tem sido comentada ou utilizada pelos pares da comunicação ou educação como uma descoberta de grande valor para a ciência.

Outro ponto a ser observado com relação à disputa no campo acadêmico é a fragilidade própria de um candidato a campo que não possui um referencial teórico próprio. Em um artigo de 1999, Soares afirmou que o campo já possuía referencial teórico que sustentaria sua existência e até mesmo meta-linguagem, mas logo a seguir, no mesmo artigo, afirmou que:

Queremos verificar as possibilidades de identificar um aparato de referências teóricas e metodológicas capaz de fornecer ao novo campo o seu paradigma. Um paradigma que permita dialetizar as questões presentes na aludida confluência entre Comunicação e Educação, de forma a que possamos extrair resultados que viabilizem consolidá-la como um novo saber, uma nova “territorialidade” que traz

em si peculiaridades distintivas dos escopos das pesquisas até então realizadas, quer na Comunicação, quer na Educação.”(SOARES, 1999, p.43)

No trecho acima, Soares, revela, contradizendo-se, que esse novo saber não está consolidado, que ele ainda não possui características distintivas e que ainda é preciso identificar o aparato epistemológico que forneceria a ele um paradigma. O artigo, de modo descuidado, contradiz o que foi dito anteriormente. Desvela a fragilidade de seu discurso e a falta de sustentação empírica e teórica do que está afirmando. Essa contradição explicita que o novo campo foi inaugurado sem estar fundamentado em um critério fundamental para a constituição de um campo científico, a existência de uma ciência, de um forma de conhecer um objeto delimitado, de pensá-lo, um corpo de conhecimentos.

Por fim, retomando por outro ângulo a politização da *educomunicação* – não como área suscetível a pressões externas, mas como uma proposta que tem intenções políticas –, é possível inferir, pelo discurso de Soares, que existe uma intenção deliberada de produzir essa confluência entre comunicação e educação, baseada na crença de que, com isso, é possível mudar um mundo que não se quer mais.

Quando Soares repensa historicamente a área da *educomunicação* propõe como ponto de partida a racionalidade moderna, que, a seu ver, demarcou tanto a comunicação quanto a educação como espaços “neutros” e organizados para reproduzirem saberes oficialmente reconhecidos e apresentados como verdadeiros. Para ele, “as contradições da racionalidade moderna tornaram evidentes as manifestações de sua irracionalidade, tendo como exemplos mais contundentes as duas grandes guerras e a devastadora destruição da natureza ao longo do século XX” (SOARES, 1999, p.44). Aponta que essa mesma racionalidade levou a escola e a mídia ao exercício de um poder vigilante e disciplinador, por meio dos quais ambos passam a ser utilizados como instrumentos de controle social, de modo mais presente na educação “cujos procedimentos edificam um sistema de sujeição, de disciplinaridade” (ibidem, p. 44). Soares, a seguir, contrapõe o que chama de imobilismo e fatalismo à proposta de Gramsci de que todo conhecimento é poder e de que existe a capacidade do homem de transformar-se no curso das transformações que ele mesmo imprime às relações sociais. Sugere que compreender as possibilidades derivadas desse conhecimento do agir social do homem representa avançar teoricamente rumo à demarcação do campo de investigação sobre o qual comunicação e educação se entrecruzam. Demonstra-se, assim, que a estratégia de construir o campo é uma estratégia de caráter político:

[...] que inclui um senso agudo de responsabilidade social, de justiça e de altruísmo. Trata-se de um lugar que precisa ser ocupado. E a ocupação se dá no momento em

que a Educação se entende, ela mesma, como processo comunicativo (Freire) e no instante em que a Comunicação se descobre como processo de mediação social, no espaço de transformação da cultura (Barbero). (SOARES, 1999, p. 45)

Revela-se um aspecto importante do processo de escolhas que resulta na fundação do campo que, desde sua construção conceitual politiza-se e vai politizar-se na busca de meios para sua consolidação.

3.3 Educomunicação: conceito e propostas

O termo *educomunicação* pode ser encontrado nos documentos que compõem o processo de aprovação do Programa *Educom.rádio* pela Secretaria Municipal de Educação, em textos de divulgação do NCE-ECA/USP e em artigos de Soares (1999,2000). Trata-se de um termo que aparece com múltiplos significados que se complementam e se distinguem, explicitando o que é a *educomunicação* e que tipo de ações são consideradas *educomunicativas*. A indefinição deste termo pode ser analisada a partir do fato de que faz poucos anos que ele foi inventado e se vive uma fase de tentativa de construção dos instrumentais teóricos para essa área de conhecimento.

Logo a seguir, enumeram-se algumas definições de *educomunicação*:

1. Designa todos os esforços realizados pela sociedade no sentido de aproximar os campos da Cultura, Comunicação e Educação. Tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação;
2. Propõe uma integração estratégica entre professores, profissionais da mídia e estudantes, de forma a obter melhores resultados com a presença dessas tecnologias;
3. “o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas *educomunicativos* em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem””. (SOARES, 2003, p.43 apud LAGO; ALVES, 2007)

Tendo como base a terceira definição, que aparece com mais frequência, as ações da *educomunicação* são vistas em um conjunto que agrega planejamento, implementação e avaliação. O NCE-ECA/USP afirma que essas ações destinam-se a: 1) criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos em espaços educativos, o que significa rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, quebrando a hierarquia da distribuição do saber e reconhecendo todos como produtores de cultura; 2) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas; 3) desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos; 4) usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas; 5)

ampliar a capacidade de expressão das pessoas. Considera-se também necessário integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, cumprindo o que solicita os Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com os alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular, o que de certo modo complementa o item 3.

Para Soares, o ecossistema educativo está sempre em construção e, ainda que complexa e abrangente em sua concepção, a *educomunicação* deve ser introduzida nos espaços educativos a partir das condições específicas que caracterizam os diferentes ambientes e, especialmente a partir das alianças possíveis de serem feitas entre os agentes sociais. O pesquisador afirma que seu aperfeiçoamento depende da forma como o tema é introduzido e que é importante, no início, evitar rejeições e conflitos com os educadores e agentes sociais que defendem concepções mais tradicionais de relações humanas nos espaços educativos. Para tanto, é interessante começar a partir dos pontos de consenso, como, por exemplo, a necessidade de se melhorar as habilidades de professores e alunos no manejo das tecnologias da informação, implementando as práticas da *educomunicação* a partir da introdução da linguagem audiovisual na educação.

A ação *educ comunicativa* é caracterizada pelo NCE por certos tipos de procedimentos: a) prever e planejar conjuntos de ações no contexto do plano pedagógico das escolas e não ações isoladas (considera-se que uma ação isolada não modifica as relações de comunicação num ambiente marcado por práticas autoritárias de comunicação); b) todo planejamento deve ser participativo e feito com todas as pessoas envolvidas como agentes ou beneficiárias das ações; c) as relações de comunicação devem ser sempre francas e abertas: a *educomunicação* busca rever os conceitos tradicionais de comunicação utilizada apenas para persuadir ou fazer a boa imagem dos que detêm poder e fama, usando-a para a socialização e criação de consensos; d) o principal objetivo é o crescimento da auto-estima e da capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupos.

Para Alves e Lago (2007), o conceito de *educomunicação* insere-se em uma trajetória histórica em que se tenta pensar os meios de comunicação em sua relação com a vida social e onde também se tenta pensar o espaço educativo como permeado por esses meios. Quanto a essa segunda opção, as autoras afirmam que se dialoga com uma matriz teórica oriunda do campo da educação que se centra no estudo da mensagem, de sua carga negativa e no efeito manipulador dos meios, apontando uma possibilidade de proteção a partir da *educação para os meios*.

As pesquisadoras recuperam também no artigo “Raízes *educomunicativas*: do conceito à prática”, as idéias que influenciaram a construção do conceito no Brasil. Destacam as questões colocadas por Mário Kaplún no livro *Una Pedagogia de la Comunicación*: *qué comunicación educativa? comunicación educativa, para qué?* como idéias que influenciaram toda a estruturação do conceito.

O NCE-ECA/USP considera que o estudo “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino Americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na área)” apontou a existência de uma nova figura profissional denominada *educomunicador*, agente desse campo. Tal agente demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e coordenar projetos no campo da relação educação e comunicação e foram identificadas como atividades do *educomunicador*: a) a implementação de programas de “educação para a comunicação”, favorecendo ações que permitam que grupos de pessoas se relacionem adequadamente com o sistema de meios de comunicação; b) o assessoramento a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação como instrumentos de expressão da cidadania.

A pesquisa revelou que: 50% desses especialistas atuavam em universidades, pesquisando a relação comunicação e educação; 47% atuavam em escolas, dedicando-se a trabalhos voltados para um melhor conhecimento do sistema de comunicação e desenvolvendo trabalhos na linha da leitura crítica da comunicação ou da educação para a comunicação, quer por meio de algum projeto específico quer através da prática curricular normal; 30% coordenavam projetos de uso da tecnologia na educação, destacando-se entre estes usos o emprego do jornal, do vídeo e do computador em sala de aula; 19% atuavam em empresas e centros culturais, desenvolvendo atividades voltadas para o planejamento e implementação de projetos, sendo classificados como gestores da comunicação no espaço educativo; 7% dedicavam-se a atividades voltadas para a área da comunicação cultural com ênfase na utilização das várias linguagens artísticas. De acordo com o estudo, todos defendiam o uso da comunicação como um meio eficaz para ampliar as ações voltadas para a cidadania, o que incluía a melhoria da qualidade de vida e a ampliação das formas de expressão.

Os entrevistados pela pesquisa, em sua maioria, definiram o trabalho do *educomunicador* como um “professor” em sala de aula, desenvolvendo trabalhos de “análise crítica dos meios” ou desenvolvendo “projetos tecnológicos na educação”. Para Soares, há uma confluência entre o que pensam os entrevistados e o que afirma Gèneviève Jacquinet, da Universidade Paris 8, “para quem *L'éducommuni­cateur n'est pas un enseignant spécialisé*

chargé du cours d'éducatons aux médias, c'est un enseignant du 21ème siècle, que intègre les différents médias dans ses pratiques pédagogiques". (SOARES, 2008)

Soares afirmava também que havia uma preocupação com a democratização do acesso à informação e destacava os seguintes "valores educativos" de suporte à ação profissional: a) a opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças; b) a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, c) a alimentação de projetos voltados para a transformação social e uma expectativa de resultado, em um grande número de respostas, de formação para a cidadania e para ética profissional, objetivando a educação do "cidadão global".

Outras referências às idéias defendidas pela pesquisadora Jacquinet, durante o I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, promovido pelo NCE-ECA/USP, destacavam que a estudiosa “centra sua análise na relação entre escola e meios de informação”, atentando para as oposições e aproximações dessa relação. Em sua análise, “saber mediático” e “saber escolar” se opõem e propõem aos alunos “culturas diferentes”.

Soares afirmava que o *educador* reconhecia que não há mais o monopólio da transmissão do conhecimento pelo professor e destacava que, para Jacquinet, o esforço vinha sendo feito para valorizar a participação ativa do aluno, a aprendizagem pelo fazer, como sugerira Célestin Freinet. Para Soares, Jacquinet reforça a concepção construtivista da aprendizagem “sobre os passos de Piaget, mas também de Vygotsky, de Wallon e mais recentemente de Bruner: *concepção que privilegia o significado e sua construção e não a informação e seu tratamento (...)*” (SOARES, 2007). O *educador* teria, assim, a seu ver, uma dupla função teórica, trabalhando na convergência entre as ciências da educação e da comunicação.

Conforme Soares, Jacquinet afirma que o *educador* é um profissional:

- consciente que uma educação de ‘massa’ e multicultural se situa além da simples aquisição dos conhecimentos escolares;
- que vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira que eles fornecem uma representação do mundo: donde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações;
- que está convencido que a emissão não é um ato ‘passivo’, mas mobiliza uma quantidade de “micro-saberes” acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, para construir conhecimento e lhe dar sentido;
- que sabe que, quando ele introduz os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do ‘poder’ econômico e ético (político) que os produz, das ‘montagens do discurso e da cena’ que constroem as mensagens e da audiência que lhes dá ‘sentido’;
- que aceita um novo referencial de educador-adulto para o aluno, dos alunos entre eles e um novo referencial de todo o conhecimento: o aluno pode ensinar ao mestre

(principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado);

- que aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pela televisão, trabalhar sobre diversas 'abordagens do real' e construir progressivamente um pensamento rigoroso. (JACQUINOT apud SOARES, 2008)

Importa destacar, ainda no que tange ao referencial teórico, que o Programa *Educom.rádio* privilegiava o emprego da linguagem radiofônica e a introdução de um laboratório de rádio na escola. Essa proposta se fundamentava na própria produção acadêmica do NCE, que apontava que esse meio permitiria o resgate da oralidade do aluno, de sua auto-estima e expressão. Com o laboratório, objetivava-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitiriam à comunidade escolar dar respostas construtivas aos problemas da convivência diária e propiciariam uma melhora na compreensão e na aprendizagem das linguagens próprias da sociedade da informação, conforme recomendam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental.

Para Soares, o rádio revelava maior potencialidade para, partindo da oralidade que caracteriza a forma mais estreita de comunicação humana, levar educadores e educandos, num clima de prática dialógica da comunicação, a promoverem, juntos, uma leitura do mundo e construir, em suas escolas, um ecossistema comunicativo aberto, democrático e participativo. Soares afirmava também a necessidade de garantir a gestão democrática do meio e o uso da metodologia das cinco etapas para alcançar esse objetivo.

A metodologia das cinco etapas foi utilizada nas oficinas de produção radiofônica durante todo o programa. As etapas eram: levantamento de pauta, produção e gravação, apresentação, avaliação e aplicação, ou seja, o grupo: 1) escolhia coletivamente através do diálogo e da votação (quando necessário) os temas e formatos do programa de rádio, dividindo as tarefas; 2) os participantes produziam os roteiros, escolhiam os locutores e ensaiavam; o programa era gravado; 3) realizava-se a audição coletiva do programa; 4) o programa era avaliado coletivamente por todos os presentes à audição sendo que, algumas vezes, eles eram apenas seus produtores, e outras vezes, pessoas de outras escolas. Por fim, o grupo fazia a etapa 5: pensava que aplicações o programa poderia ter em um meio de comunicação ou na escola. Essa última etapa surgiu no decorrer do Programa *Educom.rádio*, pois nas primeiras fases do projeto a metodologia se esgotava apenas nas 4 etapas.

Retomando as justificativas do projeto para a escolha do rádio, para Grácia Lopes Lima, coordenadora pedagógica do *Educom.rádio* nas primeiras fases, o rádio foi escolhido por ser popular e barato, por ser um instrumento de inclusão onde não haveria distinção entre faixas etárias, classe ou credo e a proposta contemplava que os participantes produzissem comunicação juntos, tendo em vista que a aula ouvida e falada teria a possibilidade de interferir em muitos conflitos. Além disso, para ela, o magistério trabalhava só com a palavra escrita e era preciso resgatar com urgência a oralidade, sendo que o papel do *educador* seria o de ensinar aos professores as linguagens do rádio, da televisão e do jornal e o que é possível fazer com elas. (A ESCOLA...s/d)

3.4 A linguagem da *educomunicação*

Entender a linguagem construída pela área da *educomunicação* é parte integrante do esforço de conhecimento do microcosmo em que se insere esta pesquisa, considerando-se que a linguagem forma um sistema essencial na constituição das diferenças simbólicas que permitem delinear um espaço social. A linguagem não é apenas meio de expressão, mas é um mecanismo de estruturação, funcionando como apoio para um grupo que nela se reconhece. (BOURDIEU, 1996a, p. 197)

Indo à especificidade, a área da *educomunicação* possui um conjunto próprio de palavras que se caracteriza pela invenção, por Soares, de um grupo de termos correlatos à palavra *educomunicação*. Esses termos serão apresentados e analisados a seguir, sendo importantes para a tentativa de construção dos referenciais teóricos dessa área de saber e para a compreensão das representações que nela circulam.

Antes, porém, cabe fazer algumas observações adicionais sobre o uso da linguagem na educação, em particular sobre o uso das definições. De acordo com Scheffler (1974), existem dois tipos de definições: as *gerais*, que aparecem e interferem em discursos não-científicos, destinadas a enunciações de programas e objetivos, debates, interpretações dirigidas ao público em geral e não como pesquisa científica especial com propósito teórico; e as *científicas*, reconhecidamente especiais e técnicas, que não são uniformes e variam conforme o progresso da investigação, bem como dos ramos da ciência. Estão em conexão com a rede que as circunda e são avaliadas em termos de contribuições que fazem à adequação teórica e não pelo seu grau de conformidade com o uso habitual ou capacidade de esclarecer o leigo. A partir disso, Scheffler classifica as definições gerais com a finalidade de contribuir para o debate sobre a linguagem da educação, considerando que o discurso educacional não se vale (nem pode se valer) de definições e conceitos científicos. Para ele, a necessidade de refletir sobre essa linguagem está ligada ao fato de que “o discurso educacional abrange inúmeros contextos diferentes, perpassando a esfera científica, a ética e a prática, as quais emprestam uma variedade de matizes e de ênfases a noções que são ostensivamente comuns” (p.17).

Em suma, esse caráter prático do discurso educacional, que se vale de um vocabulário retirado do cotidiano, faz com que seja difícil para o pesquisador estabelecer um uso da língua que permita uma clareza conceitual. A pesquisa de Scheffler tem muito a contribuir para a compreensão da linguagem específica criada por Soares para demarcar a criação do campo da

educomunicação e suas classificações serão utilizadas para analisar as definições criadas por Soares.

O neologismo “*educomunicación*”, conforme já mencionado, foi criado por Kaplún com o intuito de definir a leitura crítica dos meios de comunicação. Tratava-se de uma *definição estipulativa*, ou seja, uma “estipulação que determina que um termo dado deverá ser compreendido de um modo específico no espaço de algum discurso ou dentro de vários discursos de um certo tipo” (SCHEFFLER, 1974, p.22) e *inventiva*, pois o termo definido não possuía um uso prévio. Quando Soares utiliza o termo *educomunicação*, estabelece para ele outro sentido, criando, sobre o termo forjado pelo uruguaio Kaplún, uma *definição estipulativa não-inventiva*, já que prescreve um novo uso para um termo que possuía uso prévio, já reconhecido no interior de um restrito grupo de acadêmicos. Soares é quem vai traduzir a palavra para o português e tornar o conceito amplamente conhecido e reconhecido no Brasil, de modo que é, na realidade, um impasse definir se a elaboração de Soares é *inventiva* ou *não-inventiva* pois, de acordo com Scheffler, a definição não-inventiva se dá sobre um termo que não só possuía uso prévio, mas também reconhecimento e ainda não existem pesquisas que meçam a abrangência da utilização do termo no Brasil e na América Latina.

O interesse em formular uma *definição estipulativa*, de acordo com Scheffler, é o da conveniência, ou seja, o de usar um termo abreviatório, uma etiqueta cômoda, para referir-se a algo particular para o qual a linguagem disponível oferece, no melhor dos casos, uma descrição extensa. Isso evita ter que ficar repetindo descrições complicadas. Assim, a *definição estipulativa* representa uma economia de elocução, podendo ser mais ou menos útil ou mais ou menos consistente ou coerente, sem poder ser rejeitada por não respeitar seu uso prévio, já que se trata de uma invenção.

Como essa definição foi reinventada e disseminada por Soares, não é possível encontrar estudos anteriores que tenham se valido dessa palavra. Assim, a definição passou a ter um caráter inaugural e Soares é citado em diversos trabalhos³⁸ que se valem do termo a título de conceito ou definição, que ainda não passou por posteriores alterações. Como *definição estipulativa*, o termo é de fácil compreensão e assimilação, podendo ser avaliado como eficaz. Por meio de um neologismo que aglutina as palavras comunicação e educação,

³⁸ O termo foi localizado nas dissertações de Valéria Bari (2002) e Cláudia V. Funari (2007); no artigo de Cláudia Lago e Patrícia H. Alves (2007); em menções ao termo no “O educador”, nº 1 ao 24, nos Cadernos de Orientações e textos de apoio do Programa *Educom.rádio* e no projeto de Lei nº 13.941, que se encontra no ANEXO A.

cria-se, com duas palavras de uso cotidiano e compreensível, uma terceira palavra auto-explicativa, porque, logicamente, um termo como *educomunicação* significa algo que aglutina comunicação e educação de alguma maneira. A maneira exata de aglutinar pode, depois, ser buscada na definição dessa noção.

Apesar da boa escolha do neologismo, no entanto, é preciso avaliar as três definições propostas para o termo, que são reapresentadas a seguir³⁹: 1) Designa todos os esforços realizados pela sociedade no sentido de aproximar os campos da Cultura, Comunicação e Educação. Tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação; 2) Propõe uma integração estratégica entre professores, profissionais da mídia e estudantes, de forma a obter melhores resultados com a presença dessas tecnologias; 3) “o conjuntos de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas *educomunicativos* em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem” (SOARES, 2003, apud LAGO; ALVES, 2007, p.2).

Nota-se que todas são muito gerais e possuem uma amplitude que torna o conceito incapaz de restringir seu uso, de modo a contribuir para posteriores construções epistemológicas. As duas primeiras definições são, além de muito abrangentes, vagas. A terceira é um pouco mais restritiva, mas necessita de definições complementares para que possa ser compreendida, como a definição de “ecossistemas *educomunicativos*” e de “coeficiente comunicativo”. Mesmo assim, quando se fala de comunicação e de educação e se considera que toda ação educativa contém, pela sua natureza de transmitir a herança cultural da humanidade nos mais variados campos do conhecimento, uma ação de comunicação, pode-se concluir que tudo que envolve educação constitui um ato comunicativo e poderia ser, portanto, *educomunicação*. Isso significa que a capacidade definicional do termo é questionável.

Castro (2001) aborda a questão do ensino e da comunicação ao pensar sobre o que é a didática. Em suma, inicia sua reflexão perguntando se, em um processo onde uma pergunta como “Para que serve esse objeto?” é respondida, pode-se dizer que houve ensino ou aprendizagem. A autora, a seguir, afirma que com certeza houve um processo de comunicação, mas não necessariamente um processo de ensino

³⁹ Essas definições foram apresentadas no item 2.7. -O conceito da educomunicação.

[...] o processo de ensino poderia ser examinado apenas como especial modalidade do processo de comunicação e informação que tanto destaque vem tendo em nossos dias, não fossem certas peculiaridades relativas tanto a seus propósitos quanto as suas dificuldades específicas. (CASTRO, 2002, p.14)

A autora propõe, assim que todo ensino é um ato comunicativo, mas nem todo ato comunicativo envolve ou resulta em ensino. Isso porque existe uma peculiaridade no ato de ensinar: a sua intencionalidade, ou seja, a pretensão de ensinar algo a alguém, intuito que não está presente em toda ação comunicativa, mas pode estar, conforme já se disse acima.

Douglas Kellner (2000), no livro “Cultura da Mídia” afirma que

Na verdade, a distinção entre ‘cultura’ e ‘comunicações’ é arbitrária e rígida, devendo ser desconstruída. Quer tomemos ‘cultura’ como produtos da cultura superior, quer como modos de vida, quer como o contexto do comportamento humano, etc., veremos que há uma íntima ligação com a comunicação. Toda cultura para se tornar um produto social, portanto ‘cultura’, serve de mediadora da comunicação e é por essa mediada, sendo portanto comunicacional por natureza. No entanto, a ‘comunicação’, por sua vez, é mediada pela cultura, é um modo pelo qual a cultura é disseminada, realizada e efetivada. Não há comunicação sem cultura e não há cultura sem comunicação. (KELLNER, 2000, p.52-53)

Kellner reflete sobre o fato de que a cultura e a comunicação estabelecem reciprocamente uma relação de mediação, sendo que toda cultura é comunicacional por natureza. Considerando-se que a educação pode ser entendida como um mecanismo de controle social, reprodução social ou como um processo de transmissão cultural, é impossível existir educação sem comunicação, ou seja, não existe para o campo científico educacional a possibilidade empírica ou teórica de separar esses dois termos e nem mesmo a necessidade de reagrupar aquilo que é indivisível. Pode-se destacar o papel da comunicação na educação, comentá-lo e refletir sobre seus modos, mas não se pode prescindir dela. No entanto, pode existir comunicação sem educação ou sem ensino, como afirma Castro (2001) o que torna possível, para o campo da comunicação, agrupar esses dois termos para gerar uma determinada compreensão dentre as diversas que a comunicação pode ter e denominá-la como inovadora. Conclui-se que a separação entre essas duas áreas de saber só pode ser uma separação da comunicação em relação à educação, nunca o inverso.

Retomando o tema da generalidade da definição da palavra *educomunicação*, o termo vai ser apoiado em um conjunto de outras definições para ser esclarecido, o que poderia levar a uma delimitação mais precisa. Mas, novamente, essas definições caracterizam-se por serem amplas e estarem fundamentadas em bases conceituais igualmente gerais. Os termos permanecem carentes da capacidade de estabelecer limites. Veja-se o exemplo das ações da

educomunicação, que se destinam a: 1) criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos em espaços educativos, o que significa rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, quebrando a hierarquia da distribuição do saber e reconhecendo todos como produtores de cultura; 2) melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas; 3) desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos; 4) usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas; 5) ampliar a capacidade de expressão das pessoas. (SOARES, 2007b, p.1-3).

As definições prescrevem, ou seja, dizem o que deve ser feito, sem dizer como se faz ou discutir as implicações, as facilidades e dificuldades situando-as no ambiente propriamente escolar, sem esclarecer seus juízos, como quando se fala em “usar adequadamente”, “ampliar a capacidade”. O que se quer dizer? Enfim, a quantidade e qualidade da definição das ações, como se pode observar, são de tamanha abrangência que praticamente tudo o que se passa na escola e envolve relações interpessoais ou meios de comunicação poderia ser denominado *educomunicativo*.

Além da definição do termo, é preciso atentar para o papel prático da definição. De acordo com Scheffler, quando o termo serve para: 1) destacar certas coisas para as quais a prática social se orienta de maneira determinada; 2) propor uma definição que recusa a aplicação de um termo desse tipo a um objeto a que até então se aplicou; ou 3) definir uma justeza no uso; então ele expressa um programa prático e será classificado como uma *definição programática*. O termo *educomunicação* cumpre esses requisitos: 1) ele destaca todas as formas de relação da comunicação e da educação para orientar um uso prático dessa relação e tentar estabelecer um campo de saber; 2) altera o significado original do termo definido por Kaplún; e 3) procura definir o seu uso com justeza, através da conceituação não só do termo *educomunicação*, como das ações, práticas, ecossistemas e modos de atuar dos profissionais *educomunicadores*. Assim, trata-se de uma *definição estipulativa e programática*.

O objetivo prático da criação do termo é, principalmente, afirmar e nomear a inauguração de um novo campo de saber e determinar os tipos de estudos e práticas, pesquisadores e profissionais que existem sob essa designação. De acordo com Scheffler, se o objetivo do termo é de natureza prática, ele deve ser avaliado como questão prática e moral e a questão central é saber se esse programa expresso pelo termo deve ou não ser adotado. Deve-se considerar, ainda, que a estipulação muitas vezes vai nascer dessa necessidade programática.

Assim, ao observar tal programa, a pergunta central seria: deve-se ou não aderir a ele? Esta pesquisa exime-se de avaliar moralmente ou fazer uma proposição prática sobre o programa. É possível, no entanto, analisar que o primeiro problema programático dessa *definição* é que ela não chega a apontar seus fins, ou seja, para quê vamos quebrar a hierarquia das relações de saber? Para quê vamos desenvolver o espírito crítico ante os meios de comunicação? Para quê vamos aumentar o coeficiente expressivo e melhorar o ecossistema *educativo*? Afinal, para quê projeto de sociedade e de educação está-se trabalhando? Em que sociedade? Assim, o programa implícito no projeto da *educomunicação* caracteriza-se pelo tecnicismo. Nele, a preocupação com os métodos utilizados sobrepõe-se à proposta política de educação e se investe na crença de que a mudança da técnica educacional adotada teria o poder de alterar as estruturas dos sistemas de ensino, de “rever as relações de comunicação na escola”, sem se considerar as questões de poder e de hierarquia, de classe, legais, étnicas, de financiamento, as desigualdades sociais ou locais e as diferenças entre as escolas de um mesmo sistema de ensino, ou seja, os fatores políticos, sociais e econômicos que estruturam os sistemas de ensino⁴⁰.

Considerando-se que toda educação é política e expressa um projeto de sociedade e embasando-se na crença de que não existe um tecnicismo neutro, sendo o próprio tecnicismo uma proposta de caráter político, todo esse universo lingüístico e conceitual se fragiliza por não explicitar e refletir sobre o papel político da educação na proposta *educativa* e pela já mencionada falta de capacidade restritiva. Afinal, não se afirma claramente o que está se querendo alcançar quando se fala em cidadania, no uso e na promoção de recursos da informação e da comunicação na educação, em ecossistemas abertos e dialógicos. Todas essas proposições, tão óbvias para uma sociedade que se define como “democrática, moderna e civilizada”, são tratadas superficialmente e sua fácil aceitação explica-se pelo seu caráter ideológico.

Por essas características, essas definições criadas para a inauguração desse projeto de campo se assemelham a e podem ser classificadas como *slogans educacionais*, que Scheffler define como símbolos que unificam idéias e atitudes chaves de um movimento educacional, de modo semelhante ao que ocorre em movimentos religiosos e políticos e que exprimem e promovem a comunhão, atraem novos adeptos e fornecem firmeza aos veteranos. Esses *slogans* são pouco solenes, mais populares, repetidos com veemência e não são gravemente meditados. Eles não são esclarecedores, mas podem ser estimulantes. Toda a proposição

⁴⁰ Essa questão será mais bem analisada a propósito da comparação das propostas *educativas* com as propostas construtivistas, mais adiante, neste trabalho.

teórica da *educomunicação* é, como um *slogan*, pouco esclarecedora, carecendo de uma reflexão aprofundada de projeto educacional: despolitiza a educação, generaliza os seus efeitos e desconsidera as características reais da constituição dos diversos sistemas de ensino.

Nota-se que a elaboração desses termos e conceitos está recheada de idéias que não se destacam do senso comum e que por isso serão provavelmente entendidas dentro dele e em seus significados cotidianos. Além disso, são idéias que possuem, nesse cotidiano, grande poder de persuasão e de coesão social, pelo seu caráter politicamente correto e transformador, em consonância com os valores da modernidade e da democracia, duas bandeiras hoje hegemônicas, que transparecem no uso de expressões como: *construir a cidadania; integrar professores, profissionais de mídia e estudantes; garantir o exercício do direito de todos à expressão e à comunicação; melhorar a comunicação das ações educativas* (SOARES, 1999, 2000). Todas essas expressões estão carregadas de um otimismo transformador e da intenção de promover a congregação, de unir por uma causa que hoje é irrecusável.

Scheffler afirma que esses *slogans*, muitas vezes, passam a ser interpretados por seu caráter literal, tanto pelos seus aderentes como pelos seus críticos, passando-se a considerá-los como argumentos ou doutrinas e não como símbolos unificantes (nesse caso, com o propósito da unificação de um campo de saber). Para Scheffler, devem-se realizar as análises de modo independente, ou seja, uma por seu caráter literal e outra como símbolo com intenções práticas.

No que tange ao caráter simbólico, a eficácia unificadora tem sido muito bem sucedida. O termo *educomunicação* tem sido adotado em leis, políticas públicas, programas educacionais de educação formal e não-formal, tem alcançado visibilidade em muitos materiais midiáticos e passou a designar um trabalho que tem concorrido para se tornar uma profissão, a de *educomunicador*. Ser *educomunicador* passou a significar pertencer a um grupo vanguardista de educadores. Já no sentido literal, conforme já mencionado, o conceito carece de capacidade restritiva, de especificidade.

Analisando as doutrinas originárias de sua definição de uso mais freqüente – “o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas *educomunicativos* em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem” (SOARES, 2003, p.43 apud LAGO; ALVES, 2007), destacam-se: 1) a influência de termos da gestão empresarial no processo de construção do slogan, como “*planejamento, implementação e avaliação de processos, produtos*”; 2) o uso do termo

“*ecossistema educomunicativo*”, neologismo criado sobre o termo *ecossistema comunicativo*, utilizado por Jesús Martín-Barbero (1996), cuja matriz está no livro *Comunicación y educación*” de José Luiz Rodrigues Illera. Martín-Barbero utiliza o termo ao fazer uma reflexão sobre a escola e o novo cenário comunicacional sendo que, para ele, não se deve pensar essa relação como uma questão de meios, mas de fins, que ele sintetiza com a pergunta:

¿que transformaciones necesita la escuela para *encontrarse* con su sociedad? Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica. El problema de fondo es cómo insertar la escuela en un *ecosistema comunicativo*, que es a la vez experiencia cultural, entorno informacional y espacio educacional difuso y descentrado. Y cómo seguir siendo en ese nuevo escenario el *lugar* donde el proceso de aprender guarde su *encanto*: a la vez rito de iniciación en los secretos del saber y desarrollo del rigor de pensar, del análisis y la crítica, sin que lo segundo implique renunciar al goce de crear. Ubicada en esa perspectiva la relación educación/comunicación se desdobra en ambos sentidos: ¿qué significan y qué retos plantean a la educación los cambios en la comunicación? ¿qué tipo de educación cabe en el escenario de los medios? (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.19)

Nota-se que, na definição do termo por Soares, o uso original dado por Martín-Barbero se perde, pois esse autor chama de *ecossistema comunicativo* esse novo cenário criado pela emergência dos meios de comunicação de massa na sociedade, apontado como um desafio em relação ao qual é preciso pensar um projeto de escola. Já Soares, ao propor que se crie e fortaleça o *ecossistema educomunicativo* nos espaços educativos, sugere que esse ecossistema possa ser criado, não existindo antes de uma intervenção e o restringe às pessoas e relações existentes no interior da escola, apontando que a *educomunicação* visa fortalecê-las por meio de uma melhoria do “coeficiente comunicativo”, ou seja, da capacidade de diálogo e expressão dos participantes da comunidade escolar, tanto presencialmente como por meio de recursos tecnológicos.

Soares usa o termo de modo muito distinto de Martín-Barbero. Esse último autor infere que esses meios não devem se tornar ferramentas exteriores ao processo pedagógico e que se deve superar a concepção instrumental dos meios e tecnologias que vigora na escola e nos projetos educativos de ministérios e órgãos como a UNESCO, concepção que, para ele, retroalimenta a prática comunicativa de uma escola que ainda se pensa como mera reprodutora de saberes a memorizar e reproduzir.

A análise das doutrinas originárias do termo criado por Soares reforça a constatação de que o *slogan* não esclarece, podendo muitas vezes distorcer, o que faz com que, nos textos sobre *educomunicação*, o sentido do termo *ecossistema educomunicativo* não seja alvo de

reflexão questionadora, que o situe em uma realidade mais ampla. Ele se torna, assim, um chamado à ação, à construção de algo do qual se conhecem apenas contornos borrados, mas que tem uma grande capacidade mobilizadora, talvez por sua força de agregação das mais variadas interpretações pessoais nas suas largas lacunas conceituais.

4. Representações: idéias e critérios de educadores

4.1 Fontes da pesquisa: os relatórios e seu modo de produção

As fontes da pesquisa empírica são os relatórios escritos pela equipe do pólo Roquette-Pinto, que atuava no CEU Vila Curuçá, na Fase 6, com oito⁴¹ escolas que nunca haviam feito o curso e duas que já tinham participado em outras fases. Foi a partir deles que se obtiveram os dados para um estudo sobre as representações desses agentes em relação às suas práticas educativas e à educação de modo geral.

O *corpus* do trabalho constitui-se de 104 relatórios, elaborados por uma equipe composta por: 1 articulador, 1 assistente de articulação e 11 mediadores, que serão identificados como M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10 e M11. Três desses mediadores, identificados como M9, M10 e M11, não permaneceram durante o curso completo.

A tabela abaixo mostra a distribuição de relatórios por autor:

Autor(a)	Nº de relatórios	Período (março a junho de 2004)
Articulador	10	06/03 a 26/06
Assistente de Coordenação	11	06/03 a 26/06
M1	12	06/03 a 26/06
M2	9	06/03 a 29/05
M3	11 + 1 repetido	06/03 a 26/06
M4	12	06/03 a 26/06
M5	5	06/03 a 17/04
M6	11	06/03 a 26/06
M7	5	08/05 a 19/06
M8	6	08/05 a 26/06
M9	5	13/03 a 24/04
M10	3	5/06 a 26/06
M11	3	13/03 a 27/03

Esses relatórios eram escritos em um período variável de distância do dia da execução da ação. No entanto, não é possível contabilizá-lo porque os relatórios não possuem o dado “data de entrega”, somente a data da ação. O relatório possuía a função de comprovação do trabalho do membro da equipe ante o NCE-ECA/USP e do NCE-ECA/USP ante a FUSP, para fins de pagamento. Quanto a isso, poder-se-ia considerar uma questão relevante: a vinculação desses relatórios ao pagamento altera a sua escrita e, portanto, as representações? Os únicos

⁴¹ As oito escolas serão chamadas de A, B, C, D, E, F, G, H, e as duas outras de I e J.

indícios de alterações constatáveis no material não dizem respeito às representações, mas à sua produção, que passava por um critério de obrigatoriedade, já que foram encontrados alguns exemplares que possuíam trechos copiados de relatórios de outros membros da equipe – o que indica que a sua produção foi meramente para fins de prestação de contas – enquanto muitos outros não foram entregues, pois nota-se, na tabela acima, por exemplo, que dos cinco membros que permaneceram durante todo o curso, apenas dois entregaram todos os relatórios.

A condição social de produção desses relatórios foi distinta da de ser fonte de pesquisa. As representações foram, assim, apreendidas a partir de um material no qual não operou diretamente, na coleta, a relação entre pesquisador e pesquisado.

Na primeira proposta, esta pesquisa objetivava realizar uma sistematização das atividades realizadas no curso e uma reflexão crítica sobre as mesmas, partindo da hipótese de que seria possível realizar essa sistematização a partir de dados coletados nos relatórios e que as atividades pudessem ser multiplicadas, contemplando e estimulando o uso da comunicação e dos recursos e técnicas midiáticos na educação. Nesse caso, seria imprescindível que os relatórios contivessem de modo completo as atividades descritas. O estudo intentava, assim, contribuir para o problema da falta de relatos que abordem aspectos relativos às metodologias, técnicas e práticas dos trabalhos educacionais na área de relação entre comunicação/educação, constatada a partir da vivência prática desta pesquisadora e confirmada por estudos da “Pedagogia da Comunicação”. No entanto, a análise do material revelou que se falava de modo breve e incompleto dessas atividades e permitiu inferir que:

- Os relatórios produzidos pelos membros da equipe do NCE sobre o Projeto *Educom.rádio* não se dedicavam a descrever e organizar os resultados das atividades aplicadas;
- Havia um equívoco na hipótese inicial da pesquisa: a de pensar esses relatórios como portadores do acontecimento, quando, na realidade, eles são representações sobre o acontecimento, escritas por participantes atuando na condição social e pedagógica de articulador, mediador ou assistente de articulação⁴²;
- Os relatórios portavam idéias sobre professor, aluno, escola, avaliação das atividades aplicadas, de colegas de equipe, do espaço físico e sobre diversos outros assuntos, ou seja, representações desses agentes sobre suas práticas educativas.

⁴² Tais funções foram descritas no Capítulo 2, item 2.6. Equipe.

Essas conclusões mostraram que havia equívocos na primeira hipótese, o que mudou a perspectiva de estudo de acordo com o que fonte podia oferecer. A presente pesquisa parte da conclusão de que esses relatórios são portadores de representações dos agentes do curso sobre variadas questões educacionais e se propõe a realizar uma análise crítica dessas representações.

Os relatórios apresentam esses diversos vestígios de representações com a qualidade de serem dados coletados diretamente dos educadores, em um documento que no momento de sua produção era de circulação interna e que não sofria censuras próprias de materiais a serem publicados. Por outro lado, possuíam uso direto posterior à sua redação. Além de comprovação para o pagamento, eram lidos pelos articuladores para a elaboração de relatórios gerais das equipes de cada pólo e eram discutidos em reuniões de formação junto à própria equipe ou entre articuladores, formadores e coordenadores do projeto, o que define essas pessoas como os interlocutores do autor no momento da redação. Sendo assim, censuras do próprio autor em relação a esses interlocutores podem ter atuado sobre a escrita dos materiais. A análise do processo de construção destes documentos é bastante pertinente, considerando-se que, conforme afirma Chartier (1990), todo texto é construído consoante esquemas de percepção e de apreciação, além de regras de funcionamento que remetem às suas próprias condições de produção. A relação do texto com o real é construída conforme modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita; nesse caso, existiam os modelos padronizados dos relatórios, que serão apresentados ainda nesse capítulo, as condições e interesses da equipe do pólo no momento de construção desses discursos e as condições sociais de funcionamento desse espaço em que esses agentes se inserem.

Os membros da equipe, quanto à remuneração pelo trabalho realizado, eram contratados como prestadores de serviço, nas condições de trabalho terceirizado, que se caracteriza por ser temporário e instável. Os mediadores e assistentes recebiam a quantia de R\$ 25,00 por hora-aula e os articuladores recebiam a quantia de R\$ 40,00 por hora de trabalho. A formação dos membros da equipe variava desde pessoas com 2º grau completo a doutores, sem distinção de remuneração por titulação. Para dimensionar esses valores, pode-se compará-los com a remuneração de um professor da rede pública municipal na Cidade de São Paulo, ou seja, o destinatário do curso. No período letivo de março de 2007 a fevereiro de 2008, três anos depois do curso, um professor de ensino fundamental de 5ª a 8ª série, de acordo com Sindicato dos Professores de São Paulo, recebeu R\$7,80 por hora-aula, ou seja, os mediadores e assistentes recebiam mais do triplo desse valor em 2004 e os articuladores mais de cinco vezes.

Pode-se considerar que o valor hora-aula era alto para os padrões do setor e que havia uma grande diferença de condições de trabalho entre esses indivíduos no papel de professor, mas a remuneração era prejudicada pelo atraso e instabilidade, o que repercutia na data de entrega dos relatórios, que muitas vezes não condizia com as semanas de trabalho. Por causa disso, em muitas reuniões o relatório não estava pronto para ser discutido e a equipe debatia oralmente o planejamento, sem registro escrito⁴³. Esse fator é importante para a pesquisa, apesar de ser de difícil constatação empírica, pois a redação do relatório após a reunião ou depois de outros dias de trabalho acarreta em uma memória e percepção distintas da que o relator teria individualmente e sem o acúmulo de outros dias de atividade. Por exemplo, na reunião de formação, a equipe pode ter criado uma explicação consensual para um problema acontecido em determinado dia de curso, que não existia antes da reunião, ou que era uma percepção de apenas um de seus integrantes. Depois disso, todos os integrantes podem ter escrito um relatório que se apóia sobre essa explicação consensual, que nem existiria se o texto tivesse sido redigido entre o dia de trabalho e o dia de planejamento com a equipe.

Voltando à questão da remuneração, o valor pago foi importante para tornar esse trabalho atraente para graduandos – 4 dias de trabalho que em termos econômicos muitas vezes se equiparavam ao que se poderia obter em dois meses de estágio – e muitas pessoas eram recrutadas nas universidades. O ganho de capital simbólico também é um dado importante: a teoria da *edcomunicação* tornou-se uma proposta muito bem vista de política pública e possuía visibilidade midiática e nos cursos de Comunicação Social, o que interessou a muitos estudantes e pesquisadores. Havia uma tendência a uma postura desinteressada em termos econômicos, mas interessada no jogo social, ou seja, tratava-se de uma proposta que era importante para os envolvidos, cujos alvos mereciam ser perseguidos, já que a proposta era vista como uma nova solução educacional em um contexto de desvalorização da escola pública e de necessidade latente de resolução de problemas de violência, que seria obtida através da escola, entendendo-se a comunicação e o diálogo como instrumentos para a paz⁴⁴.

Bourdieu (1998) explica que esse “interesse pelo desinteresse” econômico existe em alguns campos, dentre os quais o científico, nos quais há “leis fundamentais” e distintas. Esses campos são o lugar de formas específicas de interesse, irredutíveis ao interesse em obter lucro financeiro, podendo haver, por exemplo, o interesse na honra dentro dos princípios da nobreza ou até a negação do interesse econômico, como no campo artístico. A existência

⁴³ Essas informações foram obtidas a partir da vivência prática desta pesquisadora como mediadora no projeto.

⁴⁴ Tal perspectiva, conforme discutido no Capítulo 1, item 1.5. *O rádio educativo a partir dos anos 1980*, está em consonância com as propostas da UNESCO para a educação.

dessas outras formas de interesse não significa, no entanto, que a pessoa interessada no jogo social faça tudo de modo utilitarista ou deliberado:

[...] os agentes sociais que têm o sentido do jogo [...] não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática [...] eles estão envolvidos em seus afazeres (que bem poderíamos descrever como *a fazeres*): eles estão presentes no *por vir*, no a fazer, no afazer (*pragma*, em grego), correlato imediato da prática (*práxis*) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo. (BOURDIEU, 1998, p.143)

Existiam, assim, outros interesses neste jogo. Havia uma legitimidade simbólica do participante como agente transformador, que permaneceu no decorrer dos três anos e meio do projeto, entre altos e baixos, gerados pelas questões de remuneração, pela descontinuidade da ação, pelo não cumprimento por parte da Prefeitura dos prazos de entrega dos equipamentos de rádio etc. Os agentes, nesta pesquisa, são examinados na situação presente de jogo, no a fazer.

Prosseguindo a reflexão sobre a posição ocupada por essas pessoas no espaço social e sobre o lugar de onde elas falam e de onde construíram suas representações, elas não são as criadoras da teoria, são suas multiplicadoras; não são diretoras nem coordenadoras; são os agentes que mais diretamente tiveram contato com a escola pública enquanto levavam a ela práticas educacionais produzidas na universidade; são executoras de um planejamento que misturava propostas vindas de cima, necessidades da escola e acordos coletivos com a equipe. Em suma, eram pessoas dominadas na estrutura de funcionamento do curso, mas dominadoras quando se considera que os participantes do projeto estavam, em seu exercício profissional, apropriados de importante capital institucional, o que contribuiria para explicar, somente a título de exemplo, uma situação em que alunos de graduação dão aulas a professores graduados e com anos de magistério.

4.2. Pressupostos Construídos: o método utilizado

A primeira ação realizada com os relatórios foi uma leitura e levantamento de temas nos materiais da Fase 1. A leitura, que revelou representações sobre diversos aspectos, foi dificultada em termos de organização, pela inconstância de autores e formatos, evidente quando se comparavam os relatórios da Fase 1 do curso com os da Fase 6. Na Fase 1 o relatório não era necessário para a comprovação de pagamento, a função de mediador não existia e não havia uma padronização. O resultado desse modo de operar é a existência de cerca de 60 relatórios sem padrão, distribuídos aleatoriamente por autores e datas. Na Fase 6, os relatórios já eram arquivados digitalmente e classificados em pastas por pólo, autor e data, vinculados ao pagamento e possuíam três formatos padrão para serem preenchidos: um para o articulador, um para o mediador e um para o assistente de articulação.

Por causa das condições acima relatadas, o trabalho com os relatórios da Fase 6 se mostrou mais regular, permitindo a organização dos documentos aproveitando-se dos formatos padronizados, cabeçalhos e datas. Os relatórios da Fase 5⁴⁵ e da Fase 7 se apresentam com organização semelhante e a decisão de utilizar a Fase 6 foi arbitrária, assim como a escolha do pólo a ser pesquisado, em que o único critério considerado foi a exclusão do pólo em que a pesquisadora tivesse trabalhado como mediadora. A Fase 6, a penúltima do projeto, também se caracteriza como um momento em que o curso já possuía uma estrutura mais padronizada de funcionamento, por atender a mais escolas ao mesmo tempo e possuir a maior equipe em ação, necessitando de instrumentos de uniformização dos trabalhos, como o caderno de orientações da equipe e os encontros gerais de todos os pólos, por exemplo.

A formatação das fichas dos relatórios fornece indícios do que era pertinente para a coordenação conhecer sobre a execução do projeto, diferenciando assistente, articulador ou mediador.

⁴⁵ Os da Fase 5 são diferentes dos da Fase 6 e 7 por terem sido arquivados em papel.

Do mediador eram solicitadas as seguintes informações:

EQUIPE:

DATA:

1. NOME DO MEDIADOR:

2. EMEF(S) ATENDIDAS:

3. NO DE CURSISTAS: MULHERES [] HOMENS[]

4. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS SOB A LIDERANÇA OU A COORDENAÇÃO DO MEDIADOR

NO PERÍODO DA MANHÃ

NO PERÍODO DA TARDE

5. FACILIDADES/DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO COM O GRUPO

6. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS AÇÕES

Do articulador era solicitado:

EQUIPE:

PÓLO:

DATA:

1. NOME DO ARTICULADOR:

2. EMEF's PRESENTES:

3. SOBRE OS CURSISTAS:

4. SOBRE O REPRESENTANTE DA COORDENADORIA:

5. SOBRE A EQUIPE NCE:

6. SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

MANHÃ:

TARDE:

7. VISITAS AO POLO:

8. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES:

Do assistente era solicitado:

EQUIPE:

DATA:

1. NOME DO ASSISTENTE:

2. LOCAL

3. ESCOLAS PARTICIPANTES

4. EQUIPE NCE

Função	Nome	Chegada	Saída

5. NÚMERO DE CURSISTAS PRESENTES

	Manhã	Tarde
Professores		
Comunidade		
Estudantes		
Diretores		
Coordenadores		
TOTAL		

6. COORDENADORIA DE ENSINO

Houve presença de representante: [] sim [] não
Tempo de permanência no encontro:
Nome do representante:

7. INFRA-ESTRUTURA DA ESCOLA

Acomodação / Condições de limpeza:
Equipamentos:
TV Sim [] Não [] N° de aparelhos []
Vídeo Sim [] Não [] N° de aparelhos []
Som Sim [] Não [] N° de aparelhos
Retroprojeto Sim [] Não []
Disponibilidade dos equipamentos no dia:
Refeições:

8. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DOS ADULTOS

MANHÃ

TARDE

9. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DOS ESTUDANTES

MANHÃ

TARDE

10. PALESTRA

10.1 – Palestrante: Período:

10.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PALESTRA

11. INFORMAÇÕES PARA A SECRETARIA DO NCE

12. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS AÇÕES

A estrutura das fichas revela a necessidade de todos os membros atentarem para as atividades realizadas no dia, distintamente no período da manhã e da tarde. A ficha do mediador é a mais genérica e se dirige ao relato de suas atividades e às facilidades e dificuldades de comunicação com o grupo, o que converge para a proposta do curso, que propunha uma interferência nas relações de comunicação da escola. O articulador e o assistente deveriam responder perguntas sobre o contexto mais amplo do dia de curso. Como coordenador, cabia ao articulador relatar sobre a equipe do NCE, a relação com a Coordenadoria de Educação da Prefeitura, os cursistas de modo geral e as visitas ao Pólo. Já a ficha do assistente, bastante distinta, revela a atenção a detalhes operacionais de controle do uso de salas, equipamentos, horário dos educadores, número de cursistas, nome e período da palestra e informações para a secretaria do NCE, que consistia em uma central de operações.

A análise dessas fichas revela pressupostos da coordenação do curso sobre o relatório e efeitos sobre aqueles que as preencheriam: é um chamado à função e uma exigência de atenção àquilo que fazia parte do domínio de suas tarefas. Como consequência para a pesquisa, trabalha-se com materiais dirigidos por mecanismos internos do discurso, com sua expressão direcionada tanto pela função ocupada no espaço social pelos seus agentes, como pelo que era considerado pertinente pelo projeto. Assim, apenas a título de exemplo, esses materiais não contêm representações desses agentes sobre sua remuneração e não criam espaços específicos de reflexão para que mediadores falem da coordenação da Prefeitura ou da Secretaria do NCE, ou que a assistente fale sobre a equipe do NCE algo além dos seus horários de chegada.

Por ruptura do discurso esperado, é possível encontrar em diversos relatórios opiniões sobre o que não era solicitado especificamente na ficha, no item CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS AÇÕES, o que mostra que para a maioria dos agentes existia a possibilidade, como prática social instaurada, de observar e escrever reflexões sobre outros temas que se julgava necessário expressar. Um exemplo relevante disso é o fato de que todos os membros da equipe avaliavam todos os outros membros, o que indica que a tarefa de analisar os agentes não se limitava apenas ao articulador, único que possuía em sua ficha o item “SOBRE A EQUIPE NCE” para resposta aberta.

Após a leitura inicial e um levantamento classificatório de temas dos relatórios selecionados, foram constituídas as três primeiras fichas (ficha 1, ficha 2 e ficha 3) de recolhimento de dados para serem preenchidas, organizando esses textos de modo a atender aos interesses do estudo sobre representações. Essas fichas foram alteradas no decorrer da pesquisa e tiveram suas funções redimensionadas de acordo com aquilo que iam revelando,

sendo que as fichas 1 e 2 apresentaram-se pouco frutíferas em termos de conhecimento, mas necessárias para se chegar ao próximo estágio. Por isso, foram feitas novas fichas (ficha 2A e 2B), consideradas mais pertinentes que as anteriores.

Segue abaixo o formato e uma breve análise dos resultados obtidos com as três primeiras fichas do banco de dados.

Ficha 1

1. FICHA DE IDENTIFICAÇÃO
CÓDIGO DO RELATÓRIO FASE EQUIPE PÓLO AUTOR DO RELATÓRIO FUNÇÃO DO AUTOR DATA DE CURSO NÚMERO DE ENCONTRO OBSERVAÇÕES

A ficha de identificação destina-se a numerar o relatório para formar o banco de dados, contando com dados objetivos que permitem cruzamentos para análises por pólo, por autor, por fase, por dia de curso. Foi constituída como organizadora da pesquisa, a partir do modo de operação do curso. Cumpre sua função organizadora, mas os dados nela contidos não apresentaram relevância no processo de estudo das representações, que se mostraram generalizadas, sem distinções importantes por autor, dia do curso ou função do relator. Assim, na análise do material empírico, não há divisões por dia ou por autor, como, por exemplo, representações sobre o terceiro dia de curso ou produzidas pelo mediador M9.

Ficha 2

2. ATIVIDADES⁴⁶
CÓDIGO DO RELATÓRIO
NOME DA ATIVIDADE
TEMA
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
TIPO DE CURSISTAS
AVALIAÇÃO DO AUTOR SOBRE A ATIVIDADE: (POSITIVA), (NEGATIVA), (NEUTRA)
OBSERVAÇÃO DO AUTOR SOBRE A ATIVIDADE
OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA

A ficha 2 destina-se a realizar a classificação das atividades por tipo e tema, permitindo a visualização dos pontos de vista dos diferentes agentes sobre um mesmo tipo de atividade e atividades distintas. Cada atividade mencionada no relatório foi registrada em uma ficha isolada, podendo existir diversas fichas ligadas a um mesmo relatório. A atividade realizada se tornava, por meio dessa ficha, um eixo de conhecimento sobre representações. No entanto, alguns itens dessa ficha não estavam respondidos em todos os relatórios – como TEMA, DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE, TIPO DE CURSISTAS – e, o mais importante, chegou-se a conclusão de que a principal deficiência dessa ficha era que ela não permitia objetivar as avaliações como positivas, negativas ou neutras, por meio do isolamento dos adjetivos e substantivos valorativos expressos pelos próprios relatores, o que poderia levar à contaminação da pesquisa por valorações da pesquisadora.

Assim, em primeiro lugar, com os resultados recolhidos no item AVALIAÇÃO DO AUTOR SOBRE A ATIVIDADE e OBSERVAÇÃO DO AUTOR SOBRE A ATIVIDADE, foi construída a ficha 2A, que separa os adjetivos e trechos⁴⁷ que indicam a negatividade e a positividade nas avaliações, as causas a que o autor atribui a sua avaliação e o modo como ele

⁴⁶ Entende-se por atividade o tipo de experiência a que os cursistas eram convocados, como, por exemplo: oficina de rádio, dinâmica de integração, palestra; e por tema, o assunto que a atividade pretendia discutir como, por exemplo, meio ambiente, práticas *educativas*, etc.

⁴⁷ Bourdieu (1996, 1998) já realizou pesquisas semelhantes com o campo literário e a questão da sexualidade, utilizando-se do isolamento e análise de adjetivos, assim como Pereira (2000), que pesquisou necrológios de educadores na década de 80. Por esses estudos, nota-se o isolamento dos adjetivos como um recurso eficaz para a compreensão de juízos e valores dos agentes e o papel das oposições e das construções de ideais de norma e desvio como organizadores de categorias de pensamento, hierarquizações e representações. No entanto, a pesquisa literária de Bourdieu exposta na obra *A economia das trocas linguísticas* mostra que os adjetivos usados mais correntemente para expressar os gostos recebem amiúde sentidos diferentes, por vezes opostos, de acordo com as classes, o que torna essencial a compreensão e atribuição de sentidos a partir do conjunto expressivo e da condição social.

relaciona a causa e a avaliação da atividade, além de garantir um espaço para soluções, caso o autor as aponte.

A ficha 2A apresenta o seguinte formato:

Ficha 2A

3. ADJETIVOS
CÓDIGO DO RELATÓRIO
OBSERVAÇÃO DO AUTOR SOBRE A ATIVIDADE
NOME DA ATIVIDADE
AVALIAÇÃO DO AUTOR
ADJETIVO 1
ADJETIVO 2
ADJETIVO 3
ADJETIVO 4
TIPO DE CAUSA 1
ARGUMENTO 1
TIPO DE CAUSA 2
ARGUMENTO 2
TIPO DE CAUSA 3
ARGUMENTO 3
SOLUÇÃO

A tabulação e análise desses dados permitiram conferir com maior precisão a existência da polarização negativo/positivo, garantindo que essa dualidade e esses juízos advinham do modo de representar a realidade produzida pelos relatores.

Além disso, permitiu conhecer outros esquemas de percepção e apreciação desses agentes e saber que: os relatores emitiam avaliações sobre as atividades sem considerá-las prioritariamente por tipos e temas – atividades distintas como oficinas de rádio e dinâmicas eram avaliadas por critérios semelhantes, como o êxito ou capacidade de produzir aprendizagem, o que mostrou que os critérios de julgamento eram mais importantes que as diferenças inerentes às atividades – e foi necessária a identificação desses critérios no universo representado pelos relatores; os relatores avaliavam a partir não somente da atividade, mas também dos cursistas, do equipamento, do espaço, do tempo e dos materiais de apoio, da equipe, do espaço, etc., e as fichas 2 e 2A não contemplavam adequadamente essas categorias de avaliação, misturando os objetos e as causas das avaliações por concentrá-las somente a partir do eixo atividades, que era insuficiente. Com base nessas inferências, foi produzida a ficha 2B.

A ficha 2B formula itens a partir das chaves interpretativas dos relatores percebidas na ficha 2A, ou seja, das operações de construção que estavam sendo produzidas por eles em seus atos de observação e representação dessa realidade educacional: A partir de quê

julgavam? Da atividade, do cursista, da equipe ou de fatores externos? O que julgavam? Quem causa o quê? Por que A causa B? Ou seja, quais as suas opções de classificação do real? Como eles compreendiam e traduziam o que viam? Para onde se dirigia seu “olhar julgador”? Com respostas e reflexões geradas por essas perguntas, foi construída uma tabela capaz de armazenar esses dados de uma nova maneira, onde foram reclassificados os trechos separados na Ficha 2 e 2A. A Ficha 2B, apresentada a seguir, é a mais exhaustiva a que se chegou nesta pesquisa e já parte de conclusões anteriores sobre quem era avaliado e sobre o motivo de ser avaliado, considerando a dualidade positivo/negativo confirmada pela ficha 2A.

ATIVIDADE				CURSISTAS								OUTROS FATORES							
NÃO OCORREU																			
NÃO FOI O ESPERADO																			
PROVOCOU DISPERSÃO /CANSAÇO/IRRITAÇÃO																			
OCORREU MUITO BEM																			
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO																			
APRENDERAM																			
FALHAS NA APRENDIZAGEM																			
PRODUTO SATISFATORIO																			
PRODUTO INSATISFATÓRIO																			
ATTITUDES DE ADESAO																			
ATENTOS/INTERESSADOS																			
PARTICIPATIVOS/ ENVOLVIDOS																			
ATTITUDES DE RESISTÊNCIA																			
DISPERSOS, DESATENTOS, DESINTERESSADOS																			
NÃO PARTICIPATIVOS/SEM ENVOLVIMENTO																			
EQUIPE POSITIVA																			
FALHAS NA EQUIPE																			
ESPAÇO POSITIVO																			
ESPAÇO INADEQUADO																			
MATERIAL DE APOIO POSITIVO																			
FALHAS NO MATERIAL DE APOIO																			
EQUIPAMENTO POSITIVO																			
FALTA DE EQUIPAMENTO																			
TEMPO ADEQUADO																			
PROBLEMAS COM O TEMPO																			

A Ficha 2B se mostrou muito frutífera, conforme será exibido a seguir na interpretação de seus dados, permitindo análises quantitativas e qualitativas.

Há ainda a Ficha 3, na qual foram armazenadas as representações contidas nos relatórios de acordo com os itens abaixo:

Ficha 3

4. REPRESENTAÇÕES
CÓDIGO DO RELATÓRIO ESCOLA LOCAL DE CURSO PROFESSORES COMUNIDADE ESCOLAR ESTUDANTES MEDIADORES ARTICULADOR ASSISTENTE DE ARTICULAÇÃO PLANEJAMENTO NA ESCOLA PLANEJAMENTO DO CURSO REFERENCIAL TEÓRICO EDUCOMUNICAÇÃO AJUDA DE CUSTO CERTIFICADOS VISITAS DO NAE E COORDENAÇÃO REFEIÇÕES EQUIPAMENTO

A Ficha 3 foi construída por meio de um levantamento feito a partir da pergunta: sobre quais representações os agentes escrevem? Essa ficha foi preenchida somente uma vez para cada relatório, com os trechos que dizem respeito a cada tema, separando as representações de um mesmo relator. Posteriormente, os textos foram agrupados por temas e esse material serviu para confirmar muitas análises realizadas a partir da Ficha 2B – considerando que foram apenas modos distintos e que se mostraram complementares de organizar os mesmos dados – e trazer algumas novas informações. As representações coletadas no item LOCAL de CURSO foram confrontadas com as representações sobre espaço da Ficha 2B; as representações sobre PROFESSORES, COMUNIDADE ESCOLAR E ESTUDANTES foram tensionadas com as representações sobre cursistas da Ficha 2B; as representações sobre MEDIADORES, ARTICULADOR E ASSISTENTE DE ARTICULAÇÃO foram confrontadas com as avaliações sobre equipe coletadas na Ficha 2B; as representações sobre o PLANEJAMENTO DO CURSO e VISITAS DO NAE E COORDENAÇÃO reapresentavam dados obtidos sobre a equipe com a Ficha 2B; as representações sobre EQUIPAMENTO foram confrontadas com os dados sobre equipamento da Ficha 2B; os itens REFERENCIAL TEÓRICO e EDUCOMUNICAÇÃO permitiram novas análises e os itens PLANEJAMENTO NA ESCOLA, AJUDA DE CUSTO, CERTIFICADOS E REFEIÇÕES não se mostraram relevantes.

4.3 O relato como representação e avaliação do real

É possível inferir, sobre o amplo conjunto de representações analisadas, que os relatórios constituem uma produção sobre o real que o classifica de acordo com determinados parâmetros que dizem respeito a diretrizes pedagógicas e a valores educacionais, avaliando-o.

A organização das representações que a ficha 2B apresenta, construída a partir da análise das tabulações anteriores da pesquisa e da junção de substantivos e adjetivos sinônimos utilizados pelos relatores mostra que, quando os relatores representam:

- Dividem as pessoas nas categorias cursistas (professores e/ou alunos), coordenadores da prefeitura e equipe do NCE;
- Distinguem o que foi causado/motivado pela atividade, do que foi causado/motivado pelos cursistas, do que foi causado/motivado pela equipe, do que o foi por fatores como o equipamento, os materiais de apoio, o tempo e o espaço;
- Operam por meio de uma lógica dualista, permeada por oposições e com gradações.

Os relatores criam todo um conjunto de critérios para perceber - modos de visão, agrupamento e divisão do real - que são partilhados pela equipe em conjunto, repetidos por diferentes agentes por meio de palavras iguais ou de significado semelhante que julgam o mesmo fator, como por exemplo, quando se diz que a atividade provoca: atenção/interesse/concentração/desinteresse/dispersão.

As pessoas são representadas como grupos - “os professores”, “os estudantes”, “alguns professores”, “a maioria dos estudantes” - tornando-se entidades dotadas de características coletivas e poucas vezes são tratadas como indivíduos, destacando-se na representação do relator. Quando se destacam como indivíduo, aparecem em relação aos interesses da ação pedagógica, como a professora que foi a mais resistente à proposta e depois cedeu; os dois professores que são vistos pelos alunos como o problema na escola; as duas alunas que brigaram e não queriam trabalhar juntas na oficina de rádio.

O fato de que a equipe do pólo era a única dentro do projeto a conhecer um pouco melhor os cursistas de suas escolas, sabendo-lhes os nomes e a quais escolas pertenciam, pode ter tornado o tratamento nominal irrelevante: o interlocutor do relatório não saberia a quem o nome se refere, sendo possível somente partilhar o fato de que era um estudante ou professor, da escola D ou F, por exemplo. Nenhum relatório se dedica a realizar uma descrição pormenorizada de um único indivíduo.

Já a equipe do NCE é tratada nominalmente e, por vezes, de acordo com seus papéis. São colegas de trabalho cujo conhecimento pessoal os interlocutores partilham.

O papel de avaliador que os relatores se atribuem, mesmo não havendo notas, reprovações ou obrigações curriculares no projeto, utilizando o relatório como espaço para registro, é muito relevante. Foram localizados um total de 268 trechos que portam avaliações. É com base na autoridade institucional que lhes foi atribuída, como portadores de conhecimentos e valores educacionais delineados, que eles exercem esse papel, revelando características enraizadas na sua ação educacional que, no entanto, não haviam sido estabelecidas pelo projeto, que não possuía mecanismos de avaliação do desempenho dos cursistas.

Os relatórios mostram que não foi necessário ao projeto criar modelos de avaliação. O uso de padrões semelhantes pelos agentes mostra que esses modelos surgem e se reproduzem na prática cotidiana; que os próprios agentes criam critérios de mensuração e avaliação das pessoas, das atividades e outros fatores, que convergem com a proposta pedagógica que eles representam e que afetam as suas práticas, levando-os a reformulações em busca da eficiência pedagógica. Por exemplo, considerando-se que uma ação *educomunicativa* deve melhorar a capacidade de expressão dos indivíduos, observar se as pessoas estão tímidas ou se estão expressando bem suas idéias passa a ser um critério para avaliação.

Algumas reflexões de Bourdieu (1998) sobre as categorias do juízo professoral ajudaram a pensar as questões acima levantadas. Bourdieu (1998) afirma que essas classificações e sistemas de classificação, ou seja, esses critérios, preenchem funções que não são de puro conhecimento, que nada tem em comum com um mero registro passivo sobre o observado e também não são uma mera construção intelectual. A classificação - forma de conhecimento adquirida na prática e empregada em estado prático - aciona sistemas de classificação que são sociais e cumprem a função de reprodução social e de reafirmação de determinados valores. Assim, ela organiza a percepção e a apreciação e estrutura a prática, reproduzindo as estruturas das quais ela é produto.

Suas reflexões decorreram da análise de fichas individuais de alunos mantidas por um professor de filosofia de primeiro ano superior de Paris. Bourdieu (1998) percebeu que as operações de classificação escolar realizadas pelo professor por meio de observações dos alunos que eram convertidas em notas, eram operações de cooptação, com função análoga a de outras estratégias de sucessão em outros universos. As operações de classificação revelavam os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral eram,

entre outras coisas, o produto, e também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto, as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido.

Bourdieu (1998) afirma que essas formas escolares de classificação são transmitidas fora de toda intenção propriamente pedagógica. Produzidas e reproduzidas no sistema escolar, são produto de uma transformação que a lógica específica da escola impõe sobre as formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante.

Nas anotações do professor de filosofia, não se priorizam preocupações em medir a relação entre o que foi ensinado e o que foi aprendido: os critérios da cultura específica só respondem por uma pequena parte da apreciação. Os critérios externos, freqüentemente implícitos ou mesmo recusados pela instituição, têm um peso mais importante na avaliação do professor, que utiliza adjetivos que julgam a *hexis* corporal, os modos de falar e de gesticular, o nível sociolinguístico utilizado, as maneiras e a conduta das suas alunas. Por fim, Bourdieu (1998) percebe paralelos entre esses julgamentos, as notas atribuídas pelo professor, a classe social e a filiação e nível de escolaridade dos pais das alunas avaliadas, mostrando que as classificações escolares funcionam como o esquema de uma máquina que, recebendo produtos socialmente classificados, os restitui escolarmente classificados pelos mesmos critérios de classificação social, tornando-os mascarados, dissimulados e eufemizados pela aparente objetividade e neutralidade da avaliação escolar, que se apresenta como se fosse uma avaliação de conteúdos e aprendizagens e não de maneiras e valores de classe.

Nesta pesquisa, não é possível traçar paralelos entre a avaliação dos relatores e dados sobre a classe econômica, social ou filiação dos cursistas, mas é possível perceber de modo mais geral que houve escolhas sociais fundamentais na construção dos critérios de avaliação.

Escolheu-se reproduzir os ideais apresentados no referencial teórico do projeto, que são prescritivos da participação, do diálogo como meio de construção da paz, do planejamento e de alguns outros ideais hegemônicos atualmente na sociedade - como a produtividade e a democracia - e principalmente, ideais hegemônicos no discurso pedagógico: as diretrizes práticas construtivistas. Cada um desses temas será discutido a seguir, com mais profundidade.

Assim como os critérios do professor de filosofia, os usados pelos relatores não vão se concentrar em medir quanto do conteúdo (cultura específica) se aprendeu. Não respondem prioritariamente se os cursistas sabem fazer um programa de rádio; que recursos utilizam; se entendem o significado das palavras protagonismo juvenil ou práticas *educativas*. Vão se centrar nos modos de fazer, nas motivações, nos comportamentos de resistência ou de adesão dos cursistas aos princípios colocados pelo Programa *Educom.rádio*. Ao julgamento

da eficácia da reprodução de conhecimentos, soma-se o julgamento dos modos de reprodução do conhecimento e o julgamento do aprendido entra no lugar do julgamento da pessoa que aprende.

Tais julgamentos vão apresentar, em sua maioria, um caráter vago, dos quais é possível apreender poucos significados, como é possível exemplificar com as avaliações positivas das atividades realizadas no curso: “boa”, “ótima”, “muito boa”, “excelente”; o dia foi “divertido”, “lindo”, “alegre”, “gostoso”, “delícia”, “descontraído”, “todos se sentem realizados”, “legal”, “animou”.

[...] o caráter vago e fluido dos qualificativos que, à maneira dos adjetivos empregados na celebração de uma obra de arte, são o equivalente a interjeições, não veiculando quase nenhuma informação (a não ser sobre um estado de alma), são suficientes para testemunhar que as qualidades que eles designam permaneceriam imperceptíveis e indiscerníveis para quem quer que não possuísse já, no estado prático, os sistemas de classificação que estão inscritos na linguagem ordinária. (BOURDIEU, 1998, p. 196)

A citação de Bourdieu faz pensar na falta de objetividade desses qualificativos e em sua existência prática na linguagem ordinária, como uma percepção que também é ordinária, ao mesmo tempo social e subjetiva, no sentido de que ela resulta de significados partilhados socialmente – só compreensíveis por já estarem inscritos e discerníveis em outros sistemas de classificação – e de que traduz emoções, sensações e percepções absolutamente pessoais, cujos significados precisos são impossíveis de alcançar.

Bourdieu (1998) aponta ainda que esses sistemas de classificação vão funcionar como uma ideologia em estado prático, que vai produzir efeitos lógicos que são efeitos políticos, constituindo como excelentes as qualidades daqueles que são socialmente dominantes.

Nesta pesquisa, é possível pensar na reafirmação de qualidades já dominantes e na daquelas que buscam dominância, entendendo-se os agentes do NCE como realizadores de classificações a partir dos pressupostos da *educomunicação*, em busca de legitimidade para o campo. A análise das atitudes de adesão e resistência representadas pelos agentes sobre os cursistas, no decorrer desta dissertação, permitirá compreender com mais precisão essa lógica.

Constatado que os relatórios funcionam como instrumentos de avaliação da ação educativa é pertinente pensar que tipo de instrumento eles constituem. Trata-se de um relato de observação. O professor observa e registra o desenvolvimento dos seus alunos, das atividades, as condições físicas que influem no processo, o seu trabalho como educador e o de seus colegas.

A maioria das observações incide sobre as atividades e os cursistas, havendo 268 trechos analisados, nos quais 218 portam avaliações de atividades e 234 avaliações dos cursistas. Seguem-se alguns exemplos, nos quais os trechos grifados em itálico constituem em julgamentos:

Na hora da produção, temia que fosse acontecer uma timidez inicial que poderia atrapalhar os trabalhos. Expliquei que os estudantes, que já sabiam operar o gravador e eram *“experientes”* em produções radiofônicas é que iriam explicar o processo para os outros. Os estudantes *se sentiram super importantes e conseguiram cumprir bem a “missão”*. Assim que foram passadas as questões para discussão (O que facilita/dificulta a comunicação na escola? Esses fatores têm relação com a violência? Como melhorar e ampliar a comunicação na Escola?), os dois grupos (Escolas B e C) começaram a trabalhar, *superando nossas expectativas*. As discussões *foram bem ricas*, os estudantes *conseguiram expressar bem o que pensavam* sobre os problemas na Escola e foram produzidos *bons programas*. Os educadores e comunidade *ficaram impressionados com a forma que os estudantes estavam trabalhando*. Eles é que *incentivavam a participação dos educadores* (E você, o que acha, Professora?). Muito bacana. (RELATÓRIO 30)

Inicialmente eles *não entenderam muito bem o que deveria ser feito*, estavam *tímidos* e *não estavam muito participativos*, com o tempo eles *entraram na brincadeira e tudo deu certo*. (RELATÓRIO 43)

Vou dizer mais uma vez o que acredito ser uma grande e maior verdade, o *educom* é para os professores. O curso todo é para fazê-los entender que tem jóias nas mãos e não aproveitam. *As crianças já sabem tudo, elas são muito inteligentes*. (RELATÓRIO 49)

[...] a minha avaliação *é positiva*, principalmente em relação à proposta do CPEC. A fusão da “brincadeira” e da “coisa séria” (aqui se pode colocar quantas aspas for possível) *suscitou diversas reflexões e análises importantes* para se pensar “gestão participativa”, “comunicação”, “planejamento das ações” e “ecossistemas comunicativos”, conceitos esboçados no debate feito após o primeiro CPEC, o que nos interessa por demais na construção do conceito mais amplo de *Educomunicação*. (RELATÓRIO 35)

Nota-se que os mediadores observam se o grupo consegue alcançar expectativas que já estão previamente pensadas e introjetadas por eles - *“superando nossas expectativas”*, *“conseguiram expressar bem”*, *“não entenderam muito bem o que deveria ser feito”*, *“positiva”* -, ou seja, verifica-se se eles atenderam aos requisitos, anotando as observações. A linguagem utilizada sugere que os cursistas descobrem como se deve agir, que eles são sujeitos de uma ação natural - *“se sentiram”*, *“começaram”*, *“conseguiram”*, *“entraram na brincadeira”*, *“já sabem tudo”* -, decorrente do processo de desenvolvimento a ser promovido. Trata-se de uma avaliação de indivíduo para indivíduo, de um monitoramento do desenvolvimento, sobre o qual é possível traçar paralelos importantes com um estudo de Walkerdine (1998), que analisa o modo como esse tipo de avaliação se configura, se legitima e se torna hegemônica na atualidade.

Walkerdine (1998) afirma que a ficha de observação é atualmente considerada um instrumento científico de monitoramento da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, servindo como um aparato dentro de uma trama complexa que produz a eficácia da pedagogia centrada-na-criança. A autora analisa que em aparatos como esse

[...] é uma coisa axiomática que deve existir um conjunto de fatos observáveis e empiricamente verificáveis de desenvolvimento infantil. É central à prática, portanto, a produção do desenvolvimento como pedagogia. Com isso quero dizer que o desenvolvimento é produzido como um objeto de classificação, de escolarização, no interior dessas próprias práticas, que ele é tornado possível pelos aparatos [...] (WALKERDINE, 1998, p.154-155)

Para confirmar sua hipótese, ela descreve as condições históricas de possibilidade que produziram a hegemonia das práticas de uma pedagogia do monitoramento, da observação e da facilitação de uma sequência real de desenvolvimento do indivíduo, que constituem o foco central da prática da pedagogia centrada-na-criança. Tal análise das condições de possibilidade é bastante esclarecedora, mas não será detalhada aqui, pois excede aos objetivos desta pesquisa. O que importa destacar é que a partir dessa análise abrangente⁴⁸ a autora infere que os regimes de verdade da Psicologia do Desenvolvimento, servindo como base científica para a construção de uma pedagogia, é que produziram a idéia de “progresso” da infância em direção à racionalidade científica e que o tornaram objeto legítimo da ciência. Por causa disso, foi possível que experimentos científicos em psicologia e em pedagogia construíssem aparatos que tornaram o monitoramento do desenvolvimento uma ciência e uma pedagogia cientificamente validadas.

O trabalho empírico, incluindo o trabalho de Piaget sobre os estágios normalizados naturais de desenvolvimento, em direção à racionalidade científica, fornecia um conjunto de aparatos que tornaram possível o monitoramento do desenvolvimento individual e, portanto, a naturalização da própria pedagogia. Na verdade, o que se seguiu foi uma série de experimentos em pedagogia que eram também considerados experimentos psicológicos. Isto é, a observação e o monitoramento do desenvolvimento infantil tornou-se uma pedagogia de direito próprio porque se supunha que aquelas compreensões que eram consideradas como subjacentes à aquisição do conhecimento estavam baseadas numa fundação “natural”. A nova noção de uma pedagogia individualizada dependia totalmente da possibilidade de observação e classificação do desenvolvimento normal e da idéia de aprendizagem espontânea. Foi a ciência da Psicologia do Desenvolvimento que forneceu os instrumentos necessários para isso, tarefa na qual o trabalho de Piaget está particularmente envolvido. Como mencionei anteriormente, seu papel pessoal no movimento em direção à naturalização dos conhecimentos matemático e científico como capacidades individuais, desenvolvendo-se de uma forma quase espontânea, desde que se propicie ambiente correto, constituiu uma parte central daquele

⁴⁸ A análise de Walkerdine (1998) considera desde o contexto do surgimento da ciência a partir do século XVII juntamente com o desenvolvimento de aparatos administrativos que permitiram a normalização, a regulação e a produção do sujeito normal - e que influenciaram o pensamento sobre a escolarização pública na Inglaterra - até o desenvolvimento no século XX do estudo das crianças, paralelamente às pesquisas de medição mental.

movimento que permitiu que o currículo fosse compreendido como espontâneo e que o ensino de fatos desaparecesse em favor do monitoramento da aprendizagem de conceitos. Reconhecer um tal movimento é absolutamente crucial para se compreender como os próprios “fatos” do senso comum pedagógico atual se tornaram conceitos, estruturas: formas despojadas de seu conteúdo e localizadas em indivíduos. Foi o trabalho da Psicologia do Desenvolvimento que fez com que essa mudança se tornasse possível, ao fornecer uma legitimação científica à idéia do processo de conhecimento concebido como desenvolvimento. (WALKERDINE, 1998, p. 177-178)

Com isso que Walkerdine chama de “movimento”, a sala de aula foi se tornando um “laboratório” para estudo e monitoramento do desenvolvimento infantil. Foram feitas experiências em diversas escolas e institutos de pesquisa, com a finalidade de comprovar o autogoverno como uma tendência natural da psique e o desenvolvimento racional como um desenvolvimento natural. Conseqüentemente, o professor se torna um observador desse progresso, um monitor, que registra o desenvolvimento em instrumentos de avaliação construídos com esses critérios preconcebidos sobre a criança e o seu desenvolvimento natural; critérios que, eles mesmos, tornam esse desenvolvimento uma realidade:

Como demonstra Walkerdine, a criança construtivista não “existe”. A criança construtivista não é um fato da natureza, descoberta por Piaget e pelos pesquisadores construtivistas. A criança construtivista não está ali, apenas esperando para ser cientificamente descoberta. Ela é o resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções lingüísticas, mas de uma série de aparatos materiais que fazem “aparecer” a criança construtivista na sala de aula: protocolos de observação; fichas de avaliação; arranjos de mobiliário; disposições arquitetônicas. Mas a natureza construída do sujeito construtivista não teria nenhuma importância não fossem seus efeitos de poder. Ao produzir essa criança, esse indivíduo racionalmente “normal”, essa criança cognitiva, racional, o construtivismo, como mostra Walkerdine (e também Popewitz), efetua processos vitais de inclusão e exclusão. O construtivismo é um dispositivo de normalização. [...] o construtivismo não normaliza apenas a criança: o construtivismo normaliza a própria professora (construtivista). (SILVA, 1998, p.10)

A função da pedagogia vai se consagrando como a de observar, classificar e monitorar as seqüências de desenvolvimento, sendo que o monitoramento é essencial para assegurar a normalização da seqüência e dos efeitos do desenvolvimento, que se tornam o dispositivo pedagógico central. O trecho acima citado é de Tomaz Tadeu da Silva (1998), que apresenta o texto de Walkerdine (1998), alertando para o modo como os aparatos do construtivismo constroem uma criança normalizada que é naturalizada, o que faz pensar a avaliação dos relatores do Programa *Educom.rádio* como um dispositivo semelhante de normalização, à medida que eles também possuem expectativas subentendidas e projetadas nos seus alunos, que são observadas em situações arranjadas para o afloramento de determinados comportamentos. Há a representação de um “aluno normal”, que não é o tímido e que é “naturalmente” participativo, que é representado como agente do seu conhecimento e

motivado. Valorizando e desvalorizando posturas e ações, os relatores as incluem ou as excluem daquilo que se considera bem sucedido.

Walkerdine (1998) realiza sua abrangente análise para demonstrar a relação entre os conjuntos de categorias presentes em uma folha de registro utilizada em uma escola infantil para monitorar o desenvolvimento individual das crianças e a produção do senso comum da “pedagogia enquanto observação e monitoramento do desenvolvimento normal”. No entanto, ela afirma existir uma grande distância que separa o modo como esses instrumentos foram utilizados nas pesquisas científicas dentro do par Psicologia do Desenvolvimento/Pedagogia e o modo como eles são utilizados na atualidade. Walkerdine (1998) constata que parece uma suprema ironia que a preocupação com a liberdade individual e a esperança de uma racionalidade naturalizada que poderiam salvar a humanidade, que sustentava as pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento, possam ter produzido condições para a produção de um conjunto de aparatos de iriam ajudar na criação da criança normalizada, que é o modo como os aparatos do desenvolvimento de Piaget têm sido mais utilizados na educação. Aquilo que seria produzido com a finalidade de libertar se tornou um mecanismo de controle.

Mostra-se pertinente pensar nos relatórios da equipe do NCE como aparatos que podem estar sendo validados por esse mesmo senso comum da “pedagogia enquanto observação e monitoramento do desenvolvimento normal” e utilizados dentro dessa lógica de normalização, ao prescrever como devem ser as relações “normais” de uma escola e a “boa” comunicação dos indivíduos. O que vai se verificar nos relatórios, no entanto, é uma construção prática de critérios daquilo que é o “bom” e o “ruim”, procedimento que em nada se assemelha a um metodologicamente estruturado monitoramento do desenvolvimento, no caso, em adolescentes e adultos ou a um previamente planejado processo de normalização.

Os relatos de observação servem para monitorar, reafirmar ou excluir valores, desenvolver posturas - transformar o indivíduo apático em interessado, o tímido em expressivo, o desinteressado no envolvido - revelando intenções de moldar os indivíduos, levando-os a se gerenciarem de acordo com princípios considerados essenciais na *educomunicação*.

Logo a seguir, serão analisados tematicamente a partir da pesquisa empírica esses princípios essenciais que afloraram como critérios de avaliação.

Nos relatórios emitem-se avaliações basicamente sobre: a atividade, os cursistas (alunos e professores), a equipe, o equipamento, o espaço, o tempo e os materiais de apoio. Essas avaliações são na maioria, conforme já mencionado, polarizadas na medida em que qualificavam ou desqualificavam por pólos opostos dos mesmos motivos como, por exemplo,

no caso de se qualificar uma atividade por prender a atenção ou desqualificá-la por provocar dispersão.

De modo geral, com relação às atividades, notou-se que os relatores estavam preocupados em avaliar se a atividade havia ocorrido bem, corretamente e conforme planejado ou se não havia sido feita ou não cumpria as expectativas, apresentando falhas variadas.

No que tange aos cursistas, existiam julgamentos sobre o aprendizado e a qualidade dos produtos elaborados. Também foi encontrado um grupo considerável de adjetivos e substantivos que os qualificavam e que foram agrupados em dois conjuntos: os que revelavam adesão ao processo educativo e os que revelavam resistência a esse processo, tal como essa adesão ou resistência eram percebidas pelos autores dos relatórios.

Por fim, foram reunidos em um terceiro grupo denominado “outros fatores” os julgamentos existentes em menor número que avaliam o trabalho da equipe, o espaço utilizado para as aulas, os materiais de apoio, os equipamentos e o tempo, como fatores em interação com a situação educacional, contribuindo para o seu funcionamento ou prejudicando-o.

4.4 O construtivismo como um senso comum pedagógico

Para a interpretação dos dados obtidos na pesquisa empírica, o modo como o construtivismo se constituiu um modismo no Brasil a partir da década de 1980 interessa por permitir entender como ele vai ser reelaborado na teoria da *educomunicação* e habitar as representações dos relatores como um “senso comum”, que guia as suas orientações de atividades e as suas avaliações sobre elas e sobre os alunos, a equipe, o papel deles como professores e suas expectativas em relação aos professores da escola pública que queriam transformar em *educomunicadores*.

Logo a seguir será realizada uma análise (com dados da pesquisa empírica e reflexões teóricas) que demonstra que a *educomunicação* nada agrega de novo em termos de postura do professor e do aluno e da concepção de aquisição de conhecimento àquilo que já havia sido delimitado pelo construtivismo, apenas renomeando, desde fora da discussão pedagógica, algo que já existia. O que poderia diferenciar, em termos didáticos, a *educomunicação* do construtivismo, justificando a inauguração de um novo profissional e de uma nova pedagogia, seria o seu objeto de estudo e de ensino, os meios de comunicação. No entanto, a teoria construtivista se estende hoje a diferentes áreas do conhecimento e disciplinas escolares por seu caráter generalizante.

As premissas de Piaget serão bastante consideradas na comparação entre o construtivismo e a *educomunicação* porque, de acordo com José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001), repercutiram na quase totalidade da literatura construtivista e do discurso pedagógico e produziram uma literatura especializada, com propostas construtivistas específicas para o ensino de disciplinas e até para ramos da educação especial. Também serão retomadas brevemente as propostas de alguns teóricos defensores e críticos do construtivismo, por se entender que, diante da proximidade da *educomunicação* com o construtivismo, todas essas análises permitirão observar o referencial teórico do Programa *Educom.rádio* e as representações de seus agentes de modo fecundo, à luz de um amplo conhecimento já produzido sobre determinados modos de pensar a educação.

Importa esclarecer que Piaget e Vygostky são apenas vagamente abordados no referencial teórico do projeto em alguns escritos de Jacquinot que Soares menciona ao falar sobre o *educomunicador*. Esses escritos são tomados como base para o delineamento do que seria o perfil desse profissional, assim como os de Wallon e Bruner, sem que exista aprofundamento das teorias da psicologia do desenvolvimento cognitivo ou o esclarecimento das possíveis relações entre a psicologia do desenvolvimento e a *educomunicação*. Pode-se

concluir desse modo, que o construtivismo é usado como um *slogan* no sentido que lhe atribui Scheffler (1974) e que a *educomunicação* aproxima-se dessa corrente pedagógica que atualmente goza de grande status e poder de adesão em busca de legitimidade.

Também nos relatórios analisados não existem idéias que poderiam ser provenientes de uma reflexão sobre a teoria psicológica do desenvolvimento cognitivo. A superficialidade no uso do termo pelos agentes confirma que

(...) nem sempre os discursos educacionais construtivistas chegam aos professores na complexidade de formas em que foram originalmente concebidos, ou seja, como tentativas de aplicação ao campo educacional de uma complexa teoria psicológica do desenvolvimento cognitivo (J. CARVALHO, 2001, p.39)

Não chegam de modo complexo também à própria universidade, representada nesse caso pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP, que reproduz um discurso que se sustenta em versões mais difundidas do construtivismo, sob a forma de *slogans* e metáforas, veiculando de forma sintética certos objetos e certas concepções de ensino associados a programas pedagógicos construtivistas, procedimento que já havia sido constatado de modo genérico em outros contextos por J. Carvalho (2001).

Por outro lado, se a teoria não reverbera em sua complexidade a avaliação que os relatores fazem das atividades e dos cursistas, permite enxergar que os pressupostos construtivistas vão se configurar no Projeto *Educom.rádio* como diretrizes para a ação e para a avaliação.

Diante da variedade de discursos pedagógicos que proclamam possuir como base teórica o construtivismo, discursos que, de acordo com J. Carvalho (2001) não apontam para um claro conjunto de valores, procedimentos e conceitos, é preciso entender o que seriam essas diretrizes construtivistas para a *educomunicação*.

[...] os conceitos, as perspectivas e os modelos oriundos das teorias construtivistas têm-se mostrado de tal modo vagos quando transpostos para o campo educacional que a mera adesão retórica a seus princípios e suas máximas não parece sequer ter resultado em uma clara noção do que seriam seus possíveis significados nesse âmbito. (J. CARVALHO, 2001, p.123)

Além de se considerar a superficialidade no estabelecimento de relações entre o construtivismo e a *educomunicação* na produção intelectual de seus defensores e nas representações de seus agentes, é preciso refletir sobre a questão proposta por J. Carvalho, acima citada, da falta de clareza conceitual, de perspectivas educacionais e de coerência em termos de diretrizes para a ação prática quando se fala em adesão ao construtivismo. Esse autor afirma que a mera adesão, por exemplo, ao princípio da autonomia, enunciado como

meta educacional do construtivismo, goza de adesão irrestrita, sendo marcante nos discursos pedagógicos, manuais, livros e programas oficiais; no entanto, há uma diversidade tão grande nos procedimentos sugeridos para sua efetivação ou que especulam sobre as implicações teóricas e práticas desse conceito, que evidenciam que sua enunciação como objetivo educacional não representa mais do que uma mera concordância verbal que esconde profundas divergências no que concerne às práticas e aos significados da tarefa educacional. Para o autor, o que divide os professores e instituições de ensino são esses significados mais específicos. O mesmo ocorre com idéias como o “desenvolvimento do espírito crítico”, a “democratização das instituições escolares” ou a “preparação para a cidadania”. Não sendo possível depreender um claro conjunto de diretrizes práticas do construtivismo, o estabelecimento das relações entre construtivismo e *educomunicação* torna-se tarefa complexa.

Outro ponto importante, que a presente investigação apenas pode sugerir para pesquisas futuras, é se tentar entender como o discurso construtivista pode aparecer como tanta intensidade na ação dos agentes da *educomunicação*, se ele foi tão mal elaborado em sua proposta e dentro do projeto.

De acordo com J. Carvalho (2001), o construtivismo tem tido uma presença bastante ampla no discurso educacional das últimas décadas, sendo que a sua divulgação ultrapassa o âmbito da pesquisa e produção acadêmica e atinge diversas outras instâncias de produção e disseminação do pensamento pedagógico, como periódicos dirigidos a professores, dos quais cita as revistas *Presença Pedagógica*, *Nova Escola* e *Pátio*, além de ter servido como base para a elaboração de documentos e normas oficiais recentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Luís Carlos Sales, ao prefaciar a obra “Construtivismo: representações e práticas do professor” de Cleânia de Sales Silva (2004) aponta que

No Brasil, o termo construtivismo ganhou expressão a partir da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da Leitura e da Escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberoski, as quais fundamentaram suas teorias nos postulados construtivistas piagetianos. Naquele momento, o Brasil vivia a saída do Regime Militar e o início de uma sociedade mais democrática. As severas críticas ao antigo regime, principalmente aquelas centradas na baixa qualidade do ensino, evidenciadas pelos altos índices de evasão e repetência, bem como pelas discussões acerca da necessidade de uma nova escola, favoreceram a rápida disseminação da adesão ao construtivismo, tornando-o um aporte teórico muito valorizado socialmente. (SALES, 2004, p.13)

A disseminação do construtivismo enquanto teoria crítica e progressista contribuiu para o seu êxito e fácil adesão no âmbito educacional e para Cleânia Silva (2004) essa adesão tem se refletido em uma prática inovadora, embasada em uma reflexão consciente, que, por outro lado, de forma significativa, tem um caráter de modismo, expressando uma prática pedagógica inadequada, confusa e espontaneísta, baseada em uma compreensão equivocada dessa teoria.

Para comprovar essa afirmação, C. Silva (2004) menciona em sua pesquisa um estudo realizado por Leite e Vieira Palma (1994) com professores da rede estadual da cidade de Campinas no Estado de São Paulo, que definiam sua prática pedagógica como baseada na teoria construtivista. As autoras constataram que a proposta construtivista foi essencial para que os professores superassem o modelo tradicional de alfabetização, mas havia uma visão reducionista de alguns desses professores em relação à teoria e dificuldades no desenvolvimento das atividades em sala de aula. A teoria era supervalorizada, gerando uma busca desenfreada por novas atividades de ensino consideradas construtivistas; no entanto, contraditoriamente, era reduzida a uma metodologia de alfabetização. As pesquisadoras concluíram que as teorias construtivistas têm enfrentados sérios problemas em sua introdução nas escolas: a má formação docente frente às novas propostas; a insegurança e a angústia dos professores diante da fundamentação teórica superficial e dos inúmeros problemas surgidos na sala de aula; o enraizamento do autoritarismo e do conservadorismo no seio escolar e o clima de modismo que aponta essa teoria como único referencial capaz de resolver todos os problemas da educação. C. Silva (2004) afirma que essa fácil adesão, o modismo e as dificuldades de tradução do construtivismo em uma prática pedagógica tem sido mencionada por diversos autores.

Leite e Vieira Palma, assim como C. Silva (2004) concentraram-se em suas pesquisas em analisar os resultados da ação docente embasada na teoria construtivista considerando a teoria como algo que direciona a ação prática, ou seja, como teoria prática. C. Silva (2004) realizou um estudo das representações sociais sobre o construtivismo partilhadas por professores do ensino de 1ª a 4ª série da rede municipal de Teresina, que é oficialmente construtivista, e dos professores da rede estadual da mesma cidade, oficialmente não-construtivista, que lecionam nas mesmas séries. O construtivismo se confirmou bastante valorizado, refletindo-se em seus comportamentos, discursos e nas práticas desenvolvidas em sala de aula, sem, no entanto, haver diferenças significativas no fazer pedagógico dos dois grupos pesquisados. A autora afirma que havia uma distância entre o pensar e o fazer pedagógico dos sujeitos pesquisados, já que embora considerassem que o aluno não aprende

através da recepção passiva, da repetição e do treino e que professores construtivistas não utilizam tais atividades em sala de aula, ainda utilizavam essas atividades em sua prática pedagógica, de maneira considerável.

O construtivismo é visto por eles como um modelo ideal para qualquer docente, supervalorizado, principalmente para aqueles que não querem ser tachados de professor tradicional. Há uma minoria de professores que afirmam ser construtivistas e outra que afirma não sê-lo, mas que não apresenta resistência à teoria e uma maioria (cerca de 80%) de professores que afirmam ser mais ou menos construtivista, mas querem ou esforçam-se para sê-lo, apesar de suas poucas referências teóricas e dificuldades práticas. A pesquisadora descobriu que muitos professores usam o vocabulário do discurso construtivista, sua linguagem e retórica, sem que tenham uma compreensão real de seus significados e o que se percebe é que muitas vezes o fazem como uma forma de mostrar que estão por dentro das novas discussões, como forma de “falar daquilo que todo mundo fala”. Seu conhecimento sobre a teoria é pouco estruturado, sendo que ora a informação se apresenta coerente com os postulados, ora com distorções vinculadas ao escolanovismo e ao empirismo, ou ainda apoiado em chavões e estereótipos desvinculados dos significados reais.

C. Silva (2004, p. 135) afirma que os inúmeros discursos em torno de uma ação educativa baseada nos princípios construtivistas e as exaustivas críticas feitas ao ensino tradicional (principalmente nos últimos tempos) presentes nos meios de comunicação, nas revistas especializadas na área, nos congressos, seminários e debates acerca da educação, não só trazem o construtivismo como tema central, mas também adotam uma posição favorável em relação a ele. Todos esses fóruns funcionariam como elementos determinantes na formação dos professores a respeito do construtivismo, na medida em que transmitem uma representação social positiva dessa teoria, na qual o tradicional é visto como algo bastante negativo e inadequado e o construtivismo como algo necessário para os educadores comprometidos com o processo educativo.

Estudos de Miranda (2000) tratam dessa questão e apontam que a conceituação e valorização do construtivismo têm-se dado fortemente pela oposição ao ensino tradicional, ou seja, o construtivismo é definido como aquilo que não é tradicional e o tradicional, por sua vez, é visto como aquilo que a escola não deveria ser. Esta forma de conceber o construtivismo, segundo a autora, apresenta-se não só nos discursos dos professores, mas na literatura dedicada ao tema, recheada de princípios e características que prescrevem um ensino construtivista em oposição ao ensino tradicional, o qual deve ser incorporado pelos professores que desejam realizar um trabalho não só eficiente, como também mais democrático e progressivo. (C. SILVA, 2004, p.136)

Essas duas pesquisas realizadas com representações de professores acima mencionadas indicam a complexidade anunciada por J. Carvalho, que também será enfrentada na presente pesquisa, situação na qual um forte processo de adesão produzido pela intensa circulação de uma imagem positiva do construtivismo nas publicações educacionais convive com a falta de consistência e de coerência da própria teoria, com a falta de fundamentação teórica dos educadores e com implicações práticas para o trabalho docente difíceis de serem mensuradas, porque o construtivismo abarca métodos, práticas e técnicas muito distintos. C. Silva (2004), por exemplo, constatou que não havia diferenças marcantes na prática educacional de professores da rede oficialmente construtivista e da rede que não o era e que estes professores misturavam práticas tradicionais, como a aula expositiva e a cópia, com práticas construtivistas, como o trabalho com materiais concretos e as aulas passeio.

Há, por fim, na delimitação das práticas construtivistas um emaranhado pouco coerente e por isso as análises a seguir sobre a representação dos agentes do Programa *Educom.rádio* irão tentar compreender, entre outros aspectos relevantes, as premissas construtivistas que subjazem às avaliações dos relatores, mas irá se esquivar da tarefa, tomando como base o apontamento de J. Carvalho, de dizer se essas práticas seriam ou não construtivistas.

4.5 Relações entre o construtivismo e a *educomunicação*

Retomando aspectos já mencionados no item 3.3. *Educomunicação*: conceito e propostas, o agente denominado *educomunicador* teria como atribuições promover o uso dos meios de comunicação por grupos e, especificamente, por outros educadores, estando preocupado com a democratização do acesso aos meios de informação e defendendo o uso de comunicação como um meio eficaz de ampliar as ações voltadas para a cidadania e a expressão dos indivíduos.

No que tange especificamente ao modo de ensinar e ao papel do professor, os *educomunicadores*⁴⁹ teriam sua ação guiada pelos seguintes valores e modos: promover o trabalho em equipes, respeitando as diferenças; valorizar o erro como parte do processo de aprendizagem; reconhecer que a educação não é uma simples aquisição de conhecimentos escolares e esforçar-se para valorizar a participação ativa do aluno e a aprendizagem pelo fazer, privilegiando o conhecimento e sua construção e não a informação e seu tratamento. Além disso, os saberes acumulados pelo professor poderiam ajudar o aluno a construir conhecimentos e lhes dar sentido, mas esse agente aceitaria um novo referencial de educador-adulto, no qual o aluno poderia ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias) e os alunos poderiam ensinar uns aos outros.

Importa destacar que as concepções acima descritas aparecem misturadas no referencial teórico do projeto com questões mais amplas sobre o papel social da educação em relação aos meios de comunicação, entre outros temas, não havendo uma sistematização didática de acordo com os paradigmas freqüentemente utilizados na construção de teorias pedagógicas. Esse é um dos fatores encontrados na investigação que sugere que as propostas *educomunicativas* constituem um discurso que toca apenas tangencialmente os problemas propriamente pedagógicos. Tal discussão será retomada nas “Considerações Finais”, após a exposição completa da investigação empírica.

Pode-se inferir por comparação que o tipo de professor que a *educomunicação* defende e renomeia como *educomunicador*⁵⁰ ou mediador assemelha-se a um “professor construtivista”, agregando qualidades do que as propostas piagetianas pensam como o papel do professor e seu modo de lidar com o conhecimento.

⁴⁹ Esses dados foram retomados da pesquisa realizada pelo NCE denominada “Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino Americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na área)”, já mencionada no item “O campo da *educomunicação*”

⁵⁰ A função de *educomunicador* não é somente a de professor, podendo ser a de gestor de projetos educacionais e culturais, mas para a finalidade de interpretar a pesquisa empírica nos concentraremos no *educomunicador* como mediador, ou seja, como professor em sala de aula.

Questões que aparecem com frequência no discurso piagetiano, deduzidas da idéia de que o objetivo da educação seria o pleno desenvolvimento psicológico dos indivíduos e que são reproduzidas na definição do *educador* são as seguintes: todo conhecimento é fruto da ação (concreta e/ou mental), sendo necessário formular uma pedagogia centrada na ação do sujeito, ou seja, privilegiar o aprendizado pelo fazer e a construção do conhecimento; e a idéia de que o professor não poderia ser um transmissor de informações, deveria ser o colaborador e não um mestre, tanto do ponto de vista moral, como do ponto de vista racional, o que aparece no *educador* quando se afirma que ele deveria aceitar um novo-referencial adulto-educador, considerando a possibilidade de aprender com os alunos e de que eles aprendessem entre si, instaurando um trabalho de colaboração.

Na verdade, Piaget (1998) faz raras referências diretas ao papel do professor e, quando o faz, é sobretudo através de críticas à “escola tradicional” e elogios à “escola ativa”. Evidentemente, louvam-se os professores que são vistos como um “camarada mais velho, instrutores muito mais do que chefes” e os métodos de ensino e gestão da escola que enfatizam as relações entre os próprios jovens: “O essencial não é a estrutura variável ou a morfologia exterior do grupo, mas esse fato geral que, nos métodos de autonomia e cooperação, a *juventude faz sua própria educação*”. (1998, p.31) [...] Daí, talvez, a freqüente associação entre os slogans segundo os quais o professor deve ser considerado “um facilitador de aprendizagem” e as doutrinas e concepções da Escola Nova, fortemente influenciadas pela psicologia do desenvolvimento. (J. CARVALHO, 2001, p.58)

A explicação da psicologia do desenvolvimento para que se adote o trabalho em equipes fica clara no trecho acima e este também foi considerado um modo de ensinar próprio do *educador*, reduzido a uma diretriz prática. A citação também menciona a dicotomia adotada pelo discurso piagetiano na classificação das escolas em tradicionais ou ativas – que foi reforçada pelos estudos de Piaget sobre a formação moral da criança – e vai marcar com força todo o discurso construtivista e se fazer presente no referencial teórico da *educação*.

J. Carvalho (2001) aponta que no livro *O juízo moral na infância* e na conferência “Os procedimentos da educação moral” Piaget esboça suas concepções sobre a relação entre o ensino escolar e a formação moral da criança. Neles, o autor excede os limites do contexto de suas investigações psicológicas que envolviam entrevistas e a observação de jogos infantis e vai extrair conclusões para uma teoria didática. Em seus textos, o autor aponta constantemente para a existência de dois padrões básicos que se combinam e coexistem nos adultos, mas que se sucedem nas etapas do desenvolvimento infantil e se instauram em diferentes contextos: as relações de *coação*, fundadas no respeito unilateral e na autoridade e as de *cooperação*, fundadas no respeito mútuo e na livre colaboração entre os pares, que são “tipos ideais” das

quais as relações podem estar mais ou menos próximas. O sentimento de dever que resulta da relação de *coação* conduz à moral “heterônoma”, na qual as regras vêm do exterior e são tidas como inquestionáveis. Por outro lado, as relações de *cooperação* levariam ao aparecimento e desenvolvimento de uma moral “autônoma”, com regras interiorizadas e sujeitas ao debate e à eventual modificação.

De acordo com J. Carvalho, Piaget vai associar, de forma dicotômica e sem considerar as variedades existentes, a escola tradicional às práticas que fortaleceriam uma atitude moral heterônoma e a escola ativa ao favorecimento do desenvolvimento da moral autônoma, realizando o que J. Carvalho chama de uma caricatura que não corresponde a qualquer descrição relevante das práticas escolares concretas ou concepções de ensino hegemônicas, incapaz de distinguir os inúmeros recursos de que os professores lançam mão em suas tarefas de ensinar e de refletir sobre os graus de êxito que esses modelos tradicionais poderiam obter. O pensamento dicotômico que opõe escola tradicional versus escola ativa nos escritos de Piaget é tributário e fonte tardia que reafirma as propostas da Escola Nova, criadora dessa dicotomia e que também foi adotada por Claparède, mestre de Piaget na Universidade de Genebra, cujos estudos tiveram bastante repercussão no início do século XX.

Essa dicotomia se cristalizou no discurso educacional brasileiro no século XX, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até a atualidade, por exemplo, nos PCNs. O discurso construtivista, mais recentemente, vai caracterizar a escola tradicional pelo verbalismo e imposição da autoridade e a escola ativa como centrada na criança, em seus interesses e em suas expectativas. Piaget sugeria que os tipos de relação que as crianças e adolescentes estabelecem em seus jogos poderiam e deveriam impregnar as relações escolares, inspirar os professores nos vários âmbitos de seu ensino e da relação com os alunos para a busca e exercício da autonomia moral por meio de relações não-hierarquizadas, como as presentes nesses jogos infantis. É a crença no valor educativo dessa forma de trabalho que o leva a prescrever diversas vezes o sistema de “autogoverno” (*self-government*) nas escolas – sistema que já havia sido defendido anteriormente nesse mesmo sentido por Dewey, Decroly, Ferrière e Claparède, além de Freinet e Makarenko – acompanhado de uma nova postura do professor em relação aos seus alunos.

Dessas teorias resultaria a idéia de que o professor deve ser um colaborador mais velho e que a disciplina autônoma não deriva da heterônoma, supondo uma atmosfera de atividade e interesses que só o “autogoverno” poderia realizar, deduzindo-se também que o indivíduo autônomo seria melhor cidadão (porque teria passado por uma preparação para a cidadania ao experimentar a gestão da escola, levando-o ao debate sobre decisões e

procedimentos), dotado de espírito mais racional e moralmente livre, capaz de respeitar a solidariedade e a lei.

Na definição do papel do *educador*, quando se afirma que esse profissional reconhece que o processo de conhecer não seria uma simples aquisição de conhecimentos escolares, privilegiando o conhecimento e sua construção e não a informação e seu tratamento, identifica-se a mesma visão dicotômica presente nas propostas escolanovistas e no discurso piagetiano.

Pode-se também inferir que a proposta de reproduzir nas relações escolares as relações cooperativas praticadas nos jogos infantis, que levariam ao desenvolvimento de uma moral autônoma por meio da vivência de relações não-hierarquizadas, se traduz como diretriz prática na *educação* pela promoção do trabalho em equipes, por meio dos chamados ecossistemas comunicativos, nos quais os envolvidos estabeleceriam relações participativas, dialógicas e horizontais, ou seja, relações cooperativas e não-hierarquizadas. A crença de que essa educação produziria um melhor cidadão, o autogoverno na escola e a promoção da democracia também é encontrada nas propostas da *educação*, considerando-se que um dos valores educativos a serem promovidos pelo *educador* é a alimentação de projetos voltados para a transformação social, visando a formação para a cidadania e para a ética profissional e objetivando a educação do “cidadão global”.

Piaget também defende o trabalho em equipes porque deduz que esse método aparece como fundamental nos mecanismos essenciais da psicologia da criança, já que a cooperação, com base nos seus estudos, seria indispensável à elaboração da razão.

As atividades definidas pela coordenação do Programa *Educom.rádio* eram elaboradas de modo a colocar o aluno executando uma proposta em equipe – seja um programa de rádio, um cartaz, um planejamento, a confecção de um painel – a fim de que aprendesse ativamente e construísse seu conhecimento. O mediador possuía o papel de instaurar as situações e de acompanhar e facilitar essa ação. O grupo, para isso, deveria estabelecer relações dialógicas e horizontais, que eram avaliadas pelo mediador e, se necessário, havia intervenções. O RELATÓRIO 29 oferece um exemplo de como a ação pedagógica estava centrada no aluno e na ação:

Para fazer um link com a palestra, combinamos que o tema da produção seria saúde. A princípio, os estudantes ficaram desanimados com o tema, mas explicamos que um tema sério, não teria necessariamente que ser passado de uma forma chata, que eles poderiam fazer vinhetas sobre o tema, produzir radionovelas, etc. Eles começaram a trabalhar em três grupos, divididos por Escolas e conseguiram fazer, em um curto espaço de tempo, três produções de qualidade. A Escola D demonstrou uma grande potencialidade no uso de BGs e vinheta (um rap criado por eles). A

Escola B desenvolveu bem a proposta de radionovela, mas não colocou o foco da produção na saúde, narrou um acidente de trânsito. Isso foi ressaltado na hora da avaliação da produção e os estudantes concordaram que fugiram um pouco da proposta. A Escola A produziu um programa de rádio padrão com entrevistas, vinheta e o resultado foi bem interessante e informativo. (RELATÓRIO 29)

Como se pode observar, a ação era negociada pelo mediador com o grupo, de acordo com as reações que os cursistas apresentassem e eram estes que executavam o trabalho, ou seja, aprenderiam com a ação e com a avaliação da mesma, que era feita conjuntamente pelos cursistas e pelo mediador.

As ações parecem ser valorizadas enquanto operações que contribuem para a estruturação e organização dos esquemas de assimilação, ao se solicitar que os alunos estabeleçam relações, levantem hipóteses sobre o fazer, executem as suas propostas e observem os resultados. As atividades funcionam como meios educativos que podem permitir o desenvolvimento de funções cognitivas: selecionar, comparar, organizar, fazer relações, tirar conclusões, levantar hipóteses, problematizar, usar e gerar conhecimento com autonomia. Quem porta e trabalha o conhecimento é o aluno, que também avalia o seu trabalho e o de seu grupo e o curso como um todo, enquanto o mediador os observava e avaliava com o intuito de acompanhar o seu desenvolvimento.

Depois, partimos para a prática da Agência de Notícias, pedindo aos alunos que tentassem buscar pautas relacionadas a práticas *educativas*. Eles tiveram um pouco mais de dificuldade na produção e demandaram um tempo maior para isso, talvez porque já estivessem cansados. Todos conseguiram produzir e gravar bons programas. Eles apresentaram o trabalho para outros grupos e, na análise, os cursistas perceberam que o grupo da Escola D tinha deixado de fora as práticas *educativas*. (RELATÓRIO 29)

Esse centramento no desenvolvimento psíquico e cognitivo convive com a pouca relevância dos conteúdos a serem trabalhados pelos mediadores, que se evidencia por não existir um processo de avaliação dos mesmos nos relatórios e no projeto de modo geral; pelo perfil da equipe, cuja seleção apostava na capacidade do integrante de garantir as situações de aprendizagem e não em sua formação para trabalhar determinados conteúdos; pela ausência de espaço para a discussão teórica nas reuniões de formação; e pelo modo com os relatores avaliavam os cursistas, centrando-se em seus modos de aprender e em seus comportamentos, sem dirigir suas preocupações ao conteúdo aprendido.

Para trabalhar com os conteúdos do curso (saúde, meio ambiente, protagonismo juvenil, *educação*), considerando-se que a equipe do pólo não era constituída por pessoas com formação em conteúdos especializados, o curso enviava um palestrante especialista para cada tema e a equipe acompanhava atividades que visavam agir sobre esse

tema, não havendo uma organização sistematizada ou continuada do mesmo, como, por exemplo, no caso de se fazer apenas um programa de rádio sobre o tema da saúde em um dos encontros. Somente os conceitos pertencentes ao referencial teórico da *educomunicação* eram trazidos como conteúdos para atividades durante diversos encontros. No entanto, o tratamento visava muito mais à construção do anseio de intervenção prática embasado na *educomunicação* do que à compreensão e discussão da teoria.

Uma constatação importante para se perceber esse tratamento é o fato de que, nas representações coletadas sobre o referencial teórico da *educomunicação*, nota-se que o ensino dos termos “*educomunicação*”, “gestão participativa”, “planejamento das ações”, “ecossistemas *educomunicativos*” era sempre feito por comparação a uma atividade prática realizada no curso, como uma dinâmica, uma produção radiofônica ou a atividades já existentes na escola, como pesquisas sobre notícias ou fatos do cotidiano escolar, além de palestras.

Um exemplo desse ensino de conceitos por analogia foi uma atividade em que se solicitou aos cursistas que listassem os projetos já existentes na sua escola que eles identificassem como “práticas *educomunicativas*”, o que, de acordo com a descrição dos relatórios, deveria ser uma prática democrática, que respeitasse a vontade da coletividade da escola e onde houvesse distribuição de funções e responsabilidades. Uma das escolas listou os projetos “Voz apita”, “Orçamento Participativo Criança”, “Conselho Escolar”, o grêmio, o teatro, a dança, o campeonato, a informática e a sala de leitura. O relator afirma que os cursistas listaram os projetos em que achavam que todos podiam participar e que eram extracurriculares, mostrando que estavam confusos na compreensão do conceito de “práticas *educomunicativas*”. Outra confusão conceitual dos cursistas apontada pelos relatores era o de achar que a *educomunicação* era somente fazer programas de rádio. Pode-se deduzir que explicar buscando levar o termo para a experiência imediata ou cotidiana não funcionava muito bem para o ensino do conceito, porque as definições dos termos também eram muito abertas⁵¹ e envolviam simplificações que levavam a falhas de interpretação; no entanto, serviam para promover um olhar direcionado dos cursistas sobre a sua realidade escolar, para que eles a percebessem, classificassem e tentassem mudá-la de acordo com os parâmetros *educomunicativos*, isto é, a fim de ter uma gestão mais participativa ou uma comunicação mais bem elaborada, ou seja, funcionava como motivação à intervenção prática.

A intenção de disseminar a *educomunicação* nas escolas participantes também se

⁵¹ A questão da indefinição dos conceitos *educomunicativos* foi trabalhada no item 3.4. “A Linguagem da *educomunicação*”.

verifica na tentativa de tornar a proposta um componente curricular, por meio da elaboração, no último módulo do projeto, de um planejamento para a instalação da rádio na escola com a adoção dos valores e práticas do projeto. Os cursistas eram orientados a inserir e discutir esse planejamento da rádio no plano político-pedagógico da escola, quando houvesse a discussão do mesmo na unidade escolar. Trata-se de uma tentativa de entrar na dinâmica específica da escola por meio das pessoas formadas no curso, tornando-as multiplicadoras e representantes das propostas *educ comunicativas*.

Voltando à questão da pouca relevância atribuída aos conteúdos, não existem reflexões teóricas sobre as propostas *educ comunicativas* nos relatórios. Nota-se, no entanto, o anseio de discuti-las nas reuniões de formação, o uso dos termos nas descrições das atividades, além de poucos trechos em que se afirma que alguma atitude foi ou não foi *educ comunicativa*, ou seja, como critérios para julgamento. Desses poucos trechos, pode-se destacar que ser *educ comunicativo* é: ser maduro, consciente e profissional e conseguir entender e respeitar o diferente. Por outro lado, afastar-se-ia dos propósitos do Programa *Educom.rádio* proibir o uso dos materiais do espaço da sala de leitura pelos alunos; fazer as apresentações do planejamento sem a participação dos professores e realizar um curso priorizando os professores em um projeto que propunha a gestão participativa e o protagonismo juvenil. Subjazem a essas considerações dos relatores os motivos porque essas atitudes se afastariam dos propósitos do projeto sendo que, em suma, eles as rejeitavam porque elas não eram feitas com a participação de todos e por meio da construção de consenso. Nota-se que a interpretação dos mediadores sobre o que é ou não é ser *educ comunicativo* era de ordem pragmática e servia para avaliar o que ocorria.

Outro aspecto importante para verificar a priorização do desenvolvimento cognitivo e psíquico como meta educacional é a constatação de que os relatores avaliavam os cursistas, na maioria dos trechos, somente pelo comportamento e pela aprendizagem, sendo que direcionavam sua preocupação com a aprendizagem para os modos e relações com o aprender e não atentavam ao aprendido, ou seja, ao conteúdo. Em 63 trechos afirma-se que os cursistas **aprenderam** e em 22 afirma-se que houve **falhas no processo de aprendizagem**.

CURSISTAS	
APRENDERAM	63
PRODUTO SATISFATÓRIO	31
FALHAS NA APRENDIZAGEM	22
PRODUTO INSATISFATÓRIO	09

Desses 63 trechos, em 31 (49%) elogia-se o produto do trabalho: 13 como o melhor, ótimo, excelente ou muito bom; 9 como interessante; 5 como criativos; 4 como bons, satisfatórios e em outros 9 itens elogia-se o diferente, o informativo, o original, etc. No geral, tratam-se de critérios pouco claros e não há nenhuma análise de conteúdo. Em alguns trechos é possível identificar outros critérios de avaliação voltados para a capacidade de comunicação e para a relação com o aprender: “produtores e ouvintes mostraram *satisfação em relação ao seu trabalho*”, “programa demonstra que eles *aprenderam algo* do curso”, “*transmissão clara da mensagem*”; “*pode discutir um tema considerado válido, com qualidade apesar do pouco tempo*”. Em uma única avaliação foram considerados critérios específicos da linguagem radiofônica: “*Grande potencialidade no uso do BG e vinheta, desenvolveu bem, mas com foco errado, resultado do programa bem interessante e informativo*”.

Essa raridade das avaliações técnicas dos produtos pode ser relacionada a alguns fatores: muitos dos membros da equipe não eram estudantes ou profissionais ligados à área de comunicação ou, especificamente, do rádio; a preocupação do projeto está em produzir um novo tipo de relação entre os participantes e em valorizar a expressão por meio da linguagem radiofônica, atribuindo-se pouco valor às questões estéticas ou técnicas. No mais, os programas eram feitos em gravadores de mão, de modo precário e muitas vezes em espaços barulhentos, pois não havia no curso um estúdio ou mesmo o equipamento que havia sido definido para ser instalado em cada uma das escolas participantes. O gravador de mão impossibilitava o uso de recursos de mixagem e o controle de volumes e distâncias na gravação.

Quando se afirma que eles **aprenderam**, há uma multiplicidade de palavras, ou seja, tipos de ações realizadas por parte do educando, representadas:

Menções	Ações ou atitudes	Observações
21	Aprender	
17	Entender, compreender, perceber, concluir, adquirir, refletir	Verbos que colocam o educando como ativo e priorizam a cognição
15	Organização, percepção do entorno, contornar problemas, solucionar, decidir, perceber a importância, notar que pode produzir mudanças	Aprendizagem de atitudes
7	Manifestar, demonstrar, boa expressão, expor	Manifestação do saber
6	Absorver, assimilar	Verbos que colocam o educando como passivo
4	Chegar ao resultado, bom resultado	Indicam boa conclusão no processo de saber

Nota-se que o desenvolvimento cognitivo e psicológico é objeto de julgamento. A observação da capacidade de discernir; da capacidade de se relacionar, de resolver e de se expressar e a adoção de comportamentos adequados à aprendizagem é prioritária e em poucos casos essa ação é representada como uma aprendizagem de informações (absorver, assimilar) ou de conteúdos. Sendo assim, determinados comportamentos – ser participativo, fazer bom uso dos recursos de expressão, interagir, perceber o outro, ser democrático, ter senso de coletividade – faziam parte dos saberes a serem desenvolvidos, ou seja, deveriam ser buscados pragmaticamente na execução das atividades. Alguns trechos ilustram essa constatação como: “partimos para a análise a partir de uma realidade deles, um show de rock, para ressaltar que *cada um tem seu papel dentro da comunidade e que a participação de cada um é fundamental* para o conjunto”; “*reflexão sobre sons e interação com o outro*”; “*grupos interagiram, permitiu relacionar com trabalho coletivo*”; “*fizemos juntos uma análise da situação escolar e de como se dão as relações de poder e organização no dia-a-dia deles*”.

Uma prática que aparece com frequência nos relatórios, que também evidencia a importância do ensino das capacidades relacionais e comportamentais dentro dos objetivos instrucionais do curso, era a discussão pelos mediadores e pelos cursistas sobre a postura e o relacionamento do grupo. Essas atividades se diferenciam, em termos de tratamento, das propostas em que a disciplina é aplicada pelo educador sobre os estudantes, sem que haja qualquer explicação ou discussão sobre o motivo de sua necessidade. A postura que se estabelece com o aprender - “*se surpreenderam na atividade*”, “*viram que é preciso*

organização, planejamento e participação de todos para alcançar um objetivo”, “conheceram super bem”, “compreenderam a importância”, “aproveitaram bem as dicas”, “pegaram o jeito da coisa”, “se tornaram críticos e reflexivos”, “boa análise das atitudes do grupo”, “clareza dos objetivos do projeto”, “adquirindo noção de forma lenta, porém eficaz”, “se manifestaram de modo satisfatório”, “refizeram, perceberam que não estava como esperado”, “está entendendo e aceitando os fatos” – é representada com tanta importância quanto o aprendizado das capacidades de discernimento e de informações - “compreenderam o conceito”, “absorveram o que as músicas tinham a transmitir”, “absorveram conteúdo”, “bom entendimento do tema”, “receberam muitas informações novas”, “poucas dúvidas, atividade avançada”, “demonstraram ter entendido”.

Quando se aponta **falha na aprendizagem**, trata-se também de dificuldades em relação ao aprendizado de capacidades e de comportamentos. Menciona-se que: *“não aprenderam”; “há dúvidas”; “dificuldade de fazer”; “houve demora”; “não entenderam a proposta”; “não conseguiram se organizar”; “não pesquisaram”; “não concluíram”; “terminaram em cima da hora”.* São percepções opostas às que indicam aprendizagem, mas das quais não é possível deduzir alguma forma objetiva de medição, concluindo-se que se trata de conclusões do mediador sobre os cursistas, produzidas a partir de uma comparação da vivência em sala de aula com uma expectativa pessoal. Desses 22 trechos, em 9 afirma-se que o produto ficou insatisfatório: muito fraco, confuso, curto, sem a qualidade esperada. Assim como nos produtos satisfatórios, os critérios são vagos.

Conforme já discutido, reafirma-se a constatação de uma concepção pedagógica construtivista que serve como diretriz prática para os processos de julgamento, centrada na aprendizagem ativa do educando e entendendo o processo de conhecer como um processo de construção do aluno por meio da ação concreta ou mental. Os processos de desenvolvimento psicológico e cognitivo são supervalorizados em detrimento dos conteúdos, que quase não aparecem na análise dos relatores.

Acerca da dicotomia entre transmissão do conteúdo e construção do conhecimento ou pedagogia centrada no conteúdo *versus* pedagogia centrada no desenvolvimento psicológico do aluno, serão aqui retomadas algumas análises de Péricles Trevisan (1976), J. Carvalho (2001) e T. Silva (1995) que ajudam a compreender porque esse modo dicotômico de pensar a educação não dá conta dos problemas próprios da instituição escolar; da necessidade de transmissão e reprodução do conhecimento e reduz as possibilidades de se enxergar além dessa dualidade.

Para J. Carvalho (2001), o discurso construtivista incorre em uma série de reducionismos ao ver no desenvolvimento psicológico das capacidades e estruturas cognitivas gerais do indivíduo o ideal fundamental de um processo educacional, propondo procedimentos e orientações que ignoram as particularidades do contexto escolar e os compromissos, valores e procedimentos dessa instituição. Isso ocorre porque, se, em uma perspectiva psicológica, esse desenvolvimento é evidentemente compatível com qualquer sociedade e com uma infinidade de tipos de conhecimento, condutas, ideais e objetivos, na perspectiva educacional, trata-se sempre de buscar transmitir e desenvolver no aluno conhecimentos, capacidades, atitudes e valores específicos de uma sociedade e de um “mundo escolar” particular e determinado.

É importante destacar que J. Carvalho (2001) centra sua análise nas falhas e inconsistências da transposição acrítica de uma teoria psicológica para o discurso educacional. O autor questiona a capacidade de orientação pedagógica da idéia de desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, perguntando de que maneira essas capacidades deveriam ser exercidas? Para onde deveria se dirigir a energia, considerando que essas potencialidades entram em conflito? Para que valores, capacidades e conhecimentos escolares? Com essas perguntas J. Carvalho coloca o problema de que não se podem desenvolver plenamente todas as potencialidades, então, qual seria a direção quando estas forem incompatíveis? Para ele, essa é uma questão séria, específica da tarefa educacional e que não é contemplada pelo discurso do desenvolvimento psíquico. O autor considera ainda que para a educação não se trata somente de saber o que é possível fazer em cada fase do desenvolvimento, com suas etapas, leis e ritmos, mas de como se deve fazer, abarcando questões éticas e políticas, morais e de projeto social, o estabelecimento de prioridades, conteúdos, formas e objetivos de ensino, de perspectivas e modos de pensar. Existem escolhas curriculares e demais decisões inerentes à complexidade de qualquer proposta educacional que não são respondidas na proposta pedagógica de se construir o conhecimento. Que conhecimentos devem ser construídos? Que ética deve reger as relações escolares?

[...] o êxito ou fracasso de uma ação educativa não se mede apenas pela posse ou ausência de certas informações ou capacidades, mas necessariamente inclui a apreensão de valores e procedimentos ligados ao seu conhecimento (J. CARVALHO, 2001, p.24)

J. Carvalho faz, portanto, uma importante análise das decorrências da mera adoção de uma perspectiva psicológica na criação de um projeto educacional. No entanto, também é preciso considerar que em propostas construtivistas e projetos como o Programa

Educom.rádio a perspectiva psicológica conflui com a educacional, já que são processos direcionados à educação da psicologia do indivíduo, onde educação e psicologia se entrelaçam. Nesse caso, o desenvolvimento psicológico é delineado por um projeto específico da sociedade, dentre os possíveis, e é projetado educacionalmente. O que não se pode afirmar, em um caso como esse, é que se pretende desenvolver todas as capacidades do indivíduo dentro do que seria um projeto libertário, se é que ele é possível, porque o desenvolvimento está condicionado a valores, conhecimentos, capacidades e atitudes previamente escolhidos.

J. Carvalho reforça também a idéia de que a tarefa educacional procura garantir e tem compromissos com a iniciação dos jovens em *tradições públicas*:

[...] o ensino ministrado pelo professor educa-se não só pela esperança do desenvolvimento e da realização dos indivíduos, como também na esperança de preservar certas tradições culturais públicas às quais atribuímos valor (J. CARVALHO, 2001, p. 67)

Analisa que, na idéia de que a criança constrói seu próprio conhecimento - ou seja, de que se aprende porque se é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto de realidade através da interação com o meio -, o conhecimento é tomado como uma representação mental isolada e individual do mundo real, no entanto, essa afirmação é frágil porque desmorona quando é tensionada com o fato de que todo conhecimento existe inserido em um contexto lingüístico e social que é público e que exige uma iniciação e uma ação exterior, assim como uma validação social. Trata-se de tradições públicas e não da construção de representações mentais individuais.

A partir dessa análise de J. Carvalho é possível inferir que a oposição construção do conhecimento ou transmissão do conteúdo é superficial. O conhecimento é construído sobre algo, que é um conteúdo que já existe no mundo, assim como a transmissão também pode ser um modo válido de acessar um conhecimento. Indo por outra vertente, o modo de construir o conhecimento é ele mesmo um “conteúdo”, no sentido de que já é um resultado esperado do desenvolvimento psicológico, de que já está reificado pelos princípios de classificação da sociedade em que a ação educacional se projeta.

É possível, ainda acerca dessa educação da psicologia, estabelecer relações com as investigações de T. Silva (1995) sobre a Teoria do Currículo:

A Teoria do Currículo consiste precisamente nisso: em formular novas formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade. (T. SILVA, 1995, p.192)

T. Silva concebe o currículo como algo que é produzido e produz o indivíduo, e que tem um caráter político e histórico. Acredita que na atualidade, a Teoria do Currículo está centralmente envolvida em estratégias de governo e regulação das subjetividades. Para ele, mesmo quando a questão se restringe às definições de conteúdos curriculares, as narrativas contidas no currículo corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais:

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. (T. SILVA, 1995, p.195)

Como, nessa concepção de currículo, pode-se separar o conteúdo e a formação de subjetividades ou o desenvolvimento psicológico? Como afirmar que a construção do conhecimento é mais ativa ou menos condicionante que a sua transmissão, sem analisar de que conhecimento se trata e de que modo ele está sendo classificado? E a quem ou a que serve esse currículo? O que ele pretende provocar no indivíduo? Até que ponto a transmissão seria um modo mais impositivo que uma construção deliberada de subjetividades?

Os apontamentos do autor permitem pensar que a questão educacional encontra-se bastante simplificada na oposição entre escola ativa e ensino tradicional, transmissão *versus* construção e que existe muito mais a ser pensado quando se constrói um projeto educacional ou uma proposta pedagógica na atualidade.

Já a investigação de Trevisan (1976), sobre o modo como o discurso pedagógico se apropria do discurso científico, ajuda a pensar por outra perspectiva essa oposição. Refletindo sobre a necessidade de transmissão e reprodução do conhecimento, o autor busca saber como o discurso pedagógico define e compreende o discurso científico e conclui que ele se apropria das diferentes práticas científicas como resultados, ou seja, como verdades em si e, desse modo, vai autonomizar os produtos científicos do seu modo de produção e também em relação às formas escolhidas para os transmitir ou ensinar, ou seja, “torna admissível fixar [...] uma independência [...] entre a “ordem de produção” e a “ordem de aprendizagem” dos conhecimentos.” (TREVISAN, 1976, p.66). Desse modo, o discurso pedagógico se torna a instância responsável pela manutenção, disseminação e constante reprodução da atividade científica, tendo sua origem fora dela e de suas lógicas de produção.

A partir dessa constatação, Trevisan (1976) alerta que, pela sua permanência por amplos períodos, existe um problema que o discurso pedagógico ainda não respondeu:

[...] centra-se na questão que assim pode ser posta: deve-se transmitir conhecimentos concretos, determinados, particulares, ou, deve-se transmitir a forma mesma segundo a qual é constituído o conhecimento. [...] Nas discussões, é usual opor um “ensino formativo” a um “ensino informativo”, opor a “transmissão de conhecimentos petrificados” à “transmissão dinâmica de conhecimentos vivos”, opor enfim, a “transmissão de resultados” à transmissão dos “métodos” para atingi-los. (TREVISAN, 1976, p.69)

Tomando o par “ensino de resultados” e “ensino de métodos para atingir resultados” para realizar sua análise, o autor afirma que o ensino dos métodos “não é, por princípio, um ensino de resultados senão por um mero reflexo: não o é, pois, quem o afirma e defende, o faz opondo esse ensino ao “ensino de resultados”.” (TREVISAN, 1976, p.69-70) e que é somente isso, essa oposição discursiva, que assegura a seus adeptos a crença de que se estaria transmitindo a ciência viva.

No entanto, afirma o autor, isso parte de duas suposições equivocadas: a de que seria possível transmitir uma ciência tal qual se a está fazendo (“viva”) e a de que podemos isolar um método para descobrir ou inventar, de modo abstrato. De acordo com essa segunda suposição, o método é um produto da atividade científica que pode ser dela destacada, tornando-se, assim, um resultado, o que torna insustentável a sua oposição aos resultados da ciência. Assim o “ensino de resultados” se torna o mesmo que o “ensino de métodos”, porque ambos foram petrificados, imobilizados, e trazem em si a marca de verdade e validade. Para Trevisan (1976), a transmissão do conhecimento como verdades de resultados ou verdades de métodos, por meio de um mecanismo em que o discurso pedagógico faz as vezes do discurso científico, elaborando-o como modelo de cientificidade,⁵² é que permite que o conhecimento possa se tornar um mecanismo ideológico.

Essa reflexão ajuda a pensar por outra vertente a dicotomia transmissão da informação *versus* construção do conhecimento. Transpondo sua análise do “ensino de métodos” para o ensino de modos de conhecer não-científicos e científicos almejados e legitimados por um projeto educacional - o que pode ser aprender ativamente, de modo participativo, se desenvolver de acordo com determinadas etapas, organizar o seu conhecimento, expressar o que aprendeu, sentir-se feliz com a aprendizagem - é possível, mais uma vez, divagar que o conteúdo petrificado imposto por um professor autoritário no ensino tradicional pode ter-se convertido em modos de conhecer e de agir dialogados com um professor facilitador.⁵³

⁵²Trevisan define *modelo de cientificidade* “como uma forma segundo a qual se dá a apreensão “extracientífica” da ciência e da atividade científica, ou seja, é a instância produtora da ciência que dela faz às vezes.” (TREVISAN, 1976, p.71-72)

⁵³ Trata-se, obviamente, de uma caricatura que visa somente facilitar a comparação.

As interpretações que se seguem sobre a eficácia do trabalho pedagógico e sobre as atitudes de adesão e resistência dos alunos alavancam a compreensão de que existem, em ambos os modelos pedagógicos, seja tradicional ou ativo, resultados bem definidos que tornam essa dicotomia imprópria para uma reflexão abrangente e profunda sobre as questões próprias da pedagogia. Além disso, é necessário compreender que existe um conjunto de outras questões próprias do “mundo escolar”, como as que sugere J. Carvalho (2001), de que a proposta pedagógica do *Programa Educom.rádio* não vai dar conta, porque não se dedicou a analisar os conteúdos que estava disseminando, tanto em suas construções teóricas como nas práticas de seus agentes, e nem mesmo a refletir sobre as subjetividades, as formas psicológicas, a ética e os valores políticos que estava reproduzindo, que vão existir, em suas ações, como diretrizes práticas, como afazeres, como o sentido de um jogo presente, que tem razões próprias, mas que não é, retomando o pensamento de Bourdieu (1998), necessariamente deliberado e cínico.

Os relatórios dedicavam-se a avaliar principalmente as atividades e os cursistas, o modo de ensinar e aquele que aprende.

O gráfico acima compara o número de trechos que mencionam positiva ou negativamente as atividades, os cursistas e os outros fatores. Os cursistas e as atividades, em primeiro e segundo lugares, aparecem como os fatores mais positivos do que negativos, indicando que o relator possuía uma visão geral positiva do trabalho pedagógico realizado, a partir de uma avaliação que considera a atividade proposta e a ação dos aprendizes diante dessa proposta. Já nas avaliações negativas dos três itens, o número de trechos encontrados é

muito semelhante, podendo-se deduzir, com a leitura desses trechos avaliativos, que os relatores julgavam as falhas ou as ações ineficientes por meio de três esquemas, sendo eles: como foi a execução da atividade; como os cursistas agiram diante dela e quais eram as condições de espaço, dos materiais, de tempo, do equipamento e da equipe. Esse tipo de percepção pode ser considerada complexa, no sentido de que, em uma visão geral, não atribui sucessos ou culpas a somente um fator envolvido no trabalho educativo, como ocorre quando se diz que a culpa da ineficácia do ensino é toda do professor ou resulta somente do desinteresse do aluno. No entanto, se a avaliação tomada panoramicamente envolve os cursistas, os modos de ensinar, os mediadores enquanto proponentes e as condições do local, isoladamente os trechos constroem atribuições de culpa a fatores isolados e é justamente por isso que foi possível dividi-los nesses três itens, de acordo com o modo como se organizam nos esquemas de classificação dos relatores. Seguem-se abaixo três trechos exemplares, sendo que o TRECHO 1 avalia a atividade, o TRECHO 2 avalia os cursistas e o TRECHO 3 avalia o espaço, sendo que, nos três casos, a dispersão é objeto de julgamento do relator.

TRECHO 1: Com a chegada dos coordenadores de cultura do CEU fomos para o teatro, demos as boas vindas, fizemos as apresentações da equipe, escolas e representantes das coordenadorias e passamos às orientações sobre o cronograma do dia e às outras orientações de utilização de espaços e horários. Considero que essa parte de informes foi longa e repetitiva, causando irritação e dispersão nos cursistas, educadores e comunidade. (RELATÓRIO 28)

TRECHO 2: Especificamente na oficina que estava dando (flip book) foi um pouco difícil manter a concentração dos cursistas [...] Foi um pouco desgastante para conseguir passar as informações e eles se dispersavam muito facilmente. (RELATÓRIO 84)

TRECHO 3: [...] se não fosse o local (refeitório), a conversa que o palestrante teve com os estudantes teria sido perfeita. Esse local não é apropriado para uma conversa, pois está próximo à avenida, além de ser aberto e assim dispersar o som, como a voz do palestrante, por exemplo. (RELATÓRIO 39)

Considerando essas divisões existentes no modo de avaliar dos relatores, pode-se recordar uma análise realizada por Passmore (2006) sobre o conceito de ensino. Partindo de uma análise do verbo ensinar, o autor considera que a palavra ensino, como a maioria das palavras de uso diário, não tem limites perfeitamente definidos e é um erro procurar uma definição formal para o termo. Contudo chama a atenção para o fato de que o ensino é uma relação triádica: *alguém ensina algo a alguém*, ou seja, são três fatores – aquele que ensina, o algo ensinado e aquele que aprende – que interagem e podem variar, constituindo-se em um objeto complexo e integrado, não havendo a possibilidade de seu sucesso ser atribuído a somente um dos fatores isoladamente. J. Carvalho (2001), com base em Passmore aponta que

muitos discursos do construtivismo parecem ignorar a tríade, ordenando princípios somente em consideração à psicologia do aluno, já que o objetivo da educação seria o pleno desenvolvimento de suas capacidades, abstraindo as práticas de quem ensina (aquele que ensina), as características do que é ensinado (conteúdo ou procedimento) e as particularidades desse contexto (que pode ser uma escola, uma família, uma sala de aula ou um espaço aberto, etc.).

É pertinente notar que a avaliação geral dos relatores – diferentemente do discurso construtivista que permeia a *educomunicação* de diversas maneiras que foram discutidas no item anterior – respeita o caráter triádico do ensino. Os relatores consideram aquele que ensina (a equipe e cada um de seus membros), o algo ensinado (reduzido ao modo de ensinar) e aquele que aprende (os cursistas) e avaliam também as condições de ensino (o espaço, o local, o tempo existente para as atividades, os equipamentos). Porém, supervalorizam o modo de ensinar e os cursistas, como se pode observar pela grande incidência de trechos que avaliam esses dois itens, enquanto se avalia somente em 38 trechos a equipe e os relatores quase não se dedicam a analisar o conteúdo que é ensinado.

Há 21 trechos em que os relatores abordam o conteúdo a ser ensinado. Neles constam breves e superficiais menções ao conteúdo, nos quais a preocupação centra-se sempre na aprendizagem e nas estratégias de ensino, ou seja, não se dedicam propriamente ao conteúdo, mas aos modos de ensiná-lo. A qualidade do conteúdo, sua relevância ou enfoque não são debatidos, aparecendo como algo consolidado. Importa destacar que ele era predeterminado pela coordenação do curso, constando na apostila de orientações na forma de textos de apoio escritos pelos palestrantes e eram, prioritariamente, de responsabilidade do palestrante, sendo, por vezes, trabalhado pela equipe do pólo quando o palestrante não o fazia com os estudantes, por causa de imprevistos. No entanto, não era exigida da equipe do pólo qualquer formação específica para abordar esses conteúdos. Seguem-se alguns trechos exemplares:

Entre os pontos abordados ele (o palestrante) falou do SUS, como funciona, os tipos de doenças mais comuns que acabam levando as pessoas a óbito por falta de informação, etc. Para finalizar ele colocou na lousa um gráfico da região com dados estáticos sobre o número de mortos por mês. (RELATÓRIO 46)

Discussão sobre a multiplicação da rádio no ambiente escolar e de sua suma importância. Revisão de alguns conceitos. (RELATÓRIO 52)

[...] compreenderam muito bem o que é subjetividade. O tema da palestra era muito complexo. Para mim, era difícil pensar em como explicar de forma que fosse claro para eles. (RELATÓRIO 55)

Dividindo sua fala em dois momentos, ele fez uma breve abordagem sobre a história do rádio e como se dão as concessões de rádios no Brasil. Depois falou sobre os

elementos que compõe uma boa produção radiofônica, como: entonação da voz (sedução, emoção, etc.), a sonoplastia e outros. (RELATÓRIO 61)

Ao se deparar com conceitos um tanto quanto específicos, como os do meio jornalístico ou do rádio, é preciso encontrar formas adequadas e dinâmicas de explicá-los aos cursistas, de modo a facilitar a comunicação com o grupo, o que, de modo geral, foi conseguido nesse encontro. (RELATÓRIO 65)

Durante o período da manhã a discussão sobre meio ambiente foi muito interessante. Conseguimos tratar de um assunto de fundamental importância nesta área: consumo e desenvolvimento sustentável, através de uma atividade onde os próprios alunos identificavam um produto que gostariam de consumir e nós mediadoras íamos colocando na lousa tudo o que era preciso ser feito e extraído da natureza para que aquele determinado produto fosse consumido. Eles conseguiram compreender a importância de consumir com moderação, além de reutilizar e reciclar materiais que se originam de fontes naturais não-renováveis. (RELATÓRIO 67)

Os trechos acima revelam que, na maioria dos casos, os relatores falam sobre o modo como o palestrante abordou o tema, de modo descritivo ou avaliativo do desempenho do palestrante. O conteúdo ensinado não é avaliado, na medida em que está solidificado, o que mostra uma desvalorização da reflexão sobre o ensinado.

As condições de ensino, que preponderam na avaliação do ensinado, também constam no item que agrega os **outros fatores**. Bastante importantes na avaliação dos autores dos relatórios, constam em 79 trechos. Isso pode ser atribuído à aposta do projeto na criação de situações de aprendizagem, o que faz com que as condições de espaço, tempo e materiais de apoio tenham grande interferência nos resultados a serem obtidos dessas situações. Por exemplo, nas muitas vezes em que o papel do mediador foi instruir os alunos a fazer um programa de rádio e observar a sua ação, ajudando nas questões técnicas e relações interpessoais, foi necessário disponibilizar equipamentos, fitas cassete, tempo e espaço para que se fizesse o programa, o que torna esses itens essenciais para esse tipo de ensino, especialmente quando a proposta educacional atribui seu caráter inovador ao uso de tecnologias.

Considerando-se que a equipe é o único item dentro do conjunto de **outros fatores** que aparece com maior número de trechos positivos (24) do que negativos (14), as deficiências nas condições de ensino apareçam em número tão relevante de trechos (59) quanto as avaliações negativas das atividades (71 trechos) e dos cursistas (70 trechos). Porém, se reduzem a apenas 20 menções como fator positivo, o que comprova que, na perspectiva dos relatores, essas condições atrapalham ou impedem quando estão fora do ideal, mas têm sua contribuição quase anulada quando são adequadas, pois se tornam imperceptíveis ou de relato dispensável. De certa maneira, essas condições são percebidas principalmente quando estão ausentes, quando faltam, o que pode indicar uma idealização ou naturalização de certos

pressupostos ou condições materiais do trabalho pedagógico, como se esses itens sempre devessem estar ali, estar garantidos, e o não cumprimento dessa premissa é que merecesse atenção. Segue-se um trecho exemplar dessa forma de percepção e representação:

[...]. A confecção dos painéis não foi uma atividade bem sucedida, pois além do problema relatado acima, não havia material necessário para que todos pudessem realizar tal atividade: faltava de tudo! Não tínhamos lápis, caneta, tesoura etc. Uma única escola trouxe material; as demais se esqueceram de trazer o material pedido no último encontro. Foi uma atividade frustrante para todos: os painéis não saíram bons. A solução foi pedir para eles realizarem em suas escolas. No momento das apresentações algumas escolas não tinham absolutamente nada para apresentar. Elas relataram como seria o desenvolvimento do projeto em suas escolas. Outras, porém, tinham feito algumas ilustrações por meio de palavras ou desenhos ou até música. Nestes casos foi possível apresentar, mas acho que essa atividade poderia sair melhor. Uma solução possível seria pedir para eles que produzissem esse painel em suas escolas e depois trouxessem para o último encontro. Essa pode ser uma sugestão para a última fase do *educom*. (RELATÓRIO 23)

Nota-se no trecho que a falta de materiais de papelaria pesa demasiadamente no julgamento de toda a situação e faz o relator desvalorizar as apresentações dos painéis que não dispuseram desses recursos dizendo que “não tinham absolutamente nada para apresentar” e atribuir algum valor àquelas que contaram com os recursos de papelaria, que tinham ilustrações, desenhos ou música, dizendo que “nestes casos, foi possível apresentar”, mas poderia sair melhor.

Segue-se gráfico específico sobre os aqui denominados **outros fatores**.

Com relação ao **espaço**, nota-se que há uma grande disparidade na avaliação, com um número muito maior de reclamações do que de elogios. Nos trechos, o espaço, quando obstáculo, tem caráter impeditivo da boa comunicação por ser *barulhento, dispersivo, desconfortável ou pequeno*. Nos relatórios o espaço do CEU é retratado como muito grande, o que tornava difícil localizar e concentrar os cursistas e as salas de aula, que eram disputadas por outros projetos. O único espaço aberto (refeitório), que era usado para atividades com grandes grupos, era muito dispersivo e inadequado e freqüentemente ocorriam eventos simultâneos como campeonatos de *skate* e eventos culturais que faziam com que os cursistas saíssem da sala, especialmente os estudantes. O espaço foi considerado pela equipe um dos fatores que contribuiu para o desgaste com os professores no primeiro dia de curso, pois eles reclamaram da falta de conforto e infra-estrutura, o que exigiu um grande esforço de conciliação e provocou uma ausência coletiva de uma das escolas participantes, como forma de protesto.

No que diz respeito aos **materiais de apoio**, vagamente mencionados, as falhas geralmente consistem na falta de materiais de papelaria necessários à execução da atividade e em poucos casos avaliam-se materiais didáticos, como os vídeos, avaliações etc. Junto com o espaço, a **falta de equipamento** também é mencionada em alguns trechos como fator impeditivo. Na maior parte, trata-se de falta de microfone para a realização da palestra no refeitório. Havia também muitos problemas com a falta de aparelhos de som para fazer a socialização das produções, o que a equipe resolvia solicitando que cada escola trouxesse um aparelho e ficasse responsável por ele. Havia disponibilidade de aparelhos de TV e vídeo.

Com relação ao **Tempo**, fator importante para o desenvolvimento de um processo didático e tão mencionado quanto o item **Equipe**, preponderam as avaliações negativas, mencionando-se a falta de tempo para concluir a atividade ou atrasos que prejudicaram o andamento do dia. As avaliações positivas acontecem quando se considera que tudo ocorreu dentro do horário ou foi feito com rapidez.

Bourdieu (1975) afirma que o trabalho pedagógico deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios ensinados, capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica. Ele se distingue do trabalho descontínuo e extraordinário, pois o trabalho de imposição não pode se promover a não ser na medida em que se prolonga numa ação de inculcação contínua. Por conta disso, a instância pedagógica se caracteriza por uma duração maior: porque tende a reproduzir as condições em que foram produzidos os seus reprodutores.

Pode-se inferir dessa afirmação que esse cuidado com o tempo revela uma angústia com relação à duração do trabalho pedagógico e sua adequação para que houvesse efetividade na inculcação. É possível analisar que o Programa *Educom.rádio* não atendia à necessidade de duração e continuidade que a ação pedagógica exige, provocando essa observação insistente dos relatores sobre as descontinuidades e irregularidades da ocupação do tempo pela atividade, ou seja, a inadequação do curso ao tempo pedagógico se traduzia em preocupações pontuais com as repetições, atrasos, longas durações e com as possibilidades de multiplicação, ou seja, com a viabilidade de se formar o *habitus*. É como se eles soubessem o quanto o tempo era precioso porque ele era inadequado:

A cada fase que se encerra o mais difícil são as despedidas (...). Lágrimas, abraços, sorrisos, desejos de continuar (...). No coração a inevitável sensação de que o tempo foi pouco. Ainda tínhamos tanto para dizer e fazer (...). Aos cursistas, dizemos que o *Educom* não se encerra no 12^a encontro, ao contrário, ele nasce de fato a partir do 12^o. encontro (...). Dentro de nossos corações, a incerteza, a dúvida! Será que conseguimos plantar uma boa semente? Será que a semente que plantamos caiu em solo fértil? E será que a semente da *educomunicação* se multiplicará? As respostas para estas e outras perguntas, só o tempo poderá nos trazer (...)! Assim, acredito que a nós cabe continuar semeando a semente da *educomunicação*, não como um sonho apenas, mas como a possibilidade de fazermos um mundo melhor, onde os “conflitos” sejam resolvidos através do diálogo e que este seja mensageiro da paz. (RELATÓRIO 103)

O trecho acima revela a angústia do articulador no último dia de curso, em tom muito emotivo e carregado de um ideal missionário, o ideal de semear a paz por meio do diálogo e de seguir realizando esse trabalho mesmo ao final do curso, motivando os cursistas para que eles também aderissem e cuidassem da “semente” que foi plantada. A idéia de “semente” sugere que o relator possuía consciência das impossibilidades de plena efetivação do projeto, que terminava antes de se desenvolver, funcionando apenas como um ponto de partida, sem, no entanto, que ele considerasse perdida a aposta em um tempo futuro porque “as respostas para estas e outras perguntas, só o tempo poderá nos trazer”.

A supervalorização da negatividade desses **outros fatores** merece atenção também para a análise da perspectiva construtivista do projeto. Considerando a importância da criação de situações de aprendizagem, essas condições de ensino passam a comprometer a proposta porque colocam em xeque a capacidade da equipe e da instituição (no caso, do NCE/ECA-USP) de garantir o seu próprio trabalho e aquilo que se disseminava como ideal.

Aquino (2000) aponta que na relação que se estabelece no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessária uma clara distinção dos lugares de professor e aluno e que podem ainda se observar outras condições necessárias para que o trabalho se materialize como

um trabalho pedagógico e se configure como uma relação institucionalizada: a organização do espaço e do tempo, entre outras tantas regras prescritas.

Na proposta pedagógica do Projeto *Educom.rádio*, que pensa o professor como um facilitador, foi excluída a possibilidade de o professor constituir sua autoridade pelo domínio de uma área de conhecimento, ou seja, pela clara distinção entre os lugares de professor e aluno ou pelo seu distanciamento. A institucionalização da relação de ensino estava, portanto, centrada no seu conhecimento das regras do fazer e na capacidade da instituição e de seus agentes de garantir as condições de organização do tempo – marcar os horários, cumpri-los, definir os momentos de trabalho e de descanso – e do espaço – um local com os materiais necessários para o trabalho, limpo, disponível, com cadeiras suficientes, com uma acústica que permitisse a troca de conhecimentos. O peso do descumprimento dessas regras cresce em uma situação como essa, e se torna o peso da perda de legitimidade diante dos cursistas porque é a própria instituição e seus professores que não estão cumprindo as regras do processo de ensino. Esse foi um problema enfrentado pela equipe durante todo o curso, um problema que colocava em risco o objetivo do projeto porque nem mesmo os seus criadores e propagadores eram capazes de fazê-lo funcionar.

4.6 A eficácia do trabalho pedagógico

Indo à análise do papel da equipe, os trechos de avaliação positiva falam com mais frequência da satisfação do próprio relator (15 trechos) – “eu gostei”, “eu estou contente”, “eu estou surpresa” – em relação ao seu trabalho. A seguir abordam a boa qualidade do planejamento ou da execução (10 trechos), mas as falhas na equipe (14 trechos) também consistem em problemas relativos à execução e ao planejado (descumprimento) e em algumas situações de temor, cansaço ou esquecimento.

Com relação ao planejamento e execução da atividade, a atuação da equipe é positiva quando *escolhe bem a atividade, providencia recursos materiais, está organizada, concentrada. Aparecem como qualidades ajudar o palestrante nos momentos de euforia dos alunos, conseguir alterar um quadro anterior negativo de relação com os cursistas, ter boa comunicação com o grupo, conseguir preparar os estudantes de modo a fazê-los se interessar pela atividade com o palestrante, dar uma boa orientação que se reflita na qualidade da produção radiofônica, ser bem avaliado pelos cursistas, fazer relações entre o conceito e a prática, aguçar a curiosidade, tornar o momento dinâmico e interessante.* Esses juízos revelam aquilo que é de responsabilidade da equipe e que os próprios integrantes se avaliam a partir de critérios do que deveria ser um comportamento eficiente para um facilitador. O papel do professor na perspectiva construtivista funciona como parâmetro de avaliação da ação prática. Em suma, esse professor deve ter sucesso no propor e no organizar a atividade, motivar os alunos a agir para aprender, observar a qualidade das relações interpessoais, buscando mediar os conflitos de forma a garantir a colaboração.

Além de avaliar o seu próprio trabalho, pessoas em todas as funções emitem avaliações sobre todas as outras da equipe. O relatório era um espaço relevante de reflexão sobre as relações entre eles e com os cursistas, sobre as experimentações pedagógicas, sobre os sucessos e insucessos do trabalho e sobre os deveres dos ocupantes de cada função.

Há trechos que mostram que alguns integrantes da equipe consideravam estar aprendendo a ensinar e vivenciando processos de experimentação, buscando novas formas de mediar as atividades e novos conhecimentos sobre pedagogia e didática, além de maneiras de atingir os objetivos do projeto. Trata-se evidentemente da idéia do professor que aprende com os alunos e com o a ação de ensinar, ou seja, se encaixa na definição de *educador*.

Não só os mediadores isoladamente, mas a equipe como um todo se considera como vivendo um processo de amadurecimento, no qual há um esforço para que se fortaleçam como grupo. Esse amadurecimento se traduz em discussões sobre suas práticas, na elaboração de

soluções criativas para vencer os desafios, em um bom desempenho, em seguir o planejamento e em não se atrasar. Existem expectativas de qualidade a serem superadas. Uma das estratégias adotadas pela equipe foi um rodízio entre as duplas de mediadores, o que permitiu ganhar experiência e observar que os próprios mediadores também passavam por processos de afinidade, entrosamento e dificuldade.

As questões de relacionamento entre a equipe aparecem com muita frequência nos relatórios e mostram que a própria equipe do NCE vivenciava, entre seus membros, tensões e distensões muito semelhantes às que avaliava e mediava no trabalho com os cursistas do projeto, como se o pequeno grupo de educadores formasse um “jogo de espelho” com o grande grupo de cursistas.

Há muito mais críticas do que elogios.⁵⁴ Nos elogios, a equipe de mediadores considera-se unida, colaborativa e solidária, com uma boa divisão das tarefas, que evitava que alguém ficasse sobrecarregado. Há boa comunicação entre os mediadores e com os cursistas e se considera que um bom trabalho se reflete na qualidade das produções radiofônicas.

As críticas, opostas aos elogios, falam em dificuldades de relacionamento e de entendimento que aparecem em palavras como: tensão, discordâncias, falta de sintonia, não ser e pensar como um grupo. Os desacordos ocorrem: por falta de clareza dos papéis de cada função, por discordâncias em relação à atividade planejada ou ao modo como foi executada, por ter ocorrido quebra de combinados na execução, por problemas de comunicação ou de desinformação sobre o andamento das atividades, por falta de senso de coletividade e solidariedade, por despreparo, por falta de democracia no momento de decidir as ações do grupo. Para os relatores, essas dificuldades poderiam causar falta de criatividade e de motivação, problemas no andamento no curso, falta de solidariedade, dificuldade de se ouvir nas reuniões (o que causava repetições e discussões de assuntos sem pertinência) e de discutir os problemas com eficiência.

O único conflito direto entre funções ocorre entre o articulador e os mediadores. Existem reclamações recíprocas. O articulador reclama que a falta de compreensão da equipe sobre os problemas políticos dificulta o trabalho dele e o andamento do curso, enquanto os mediadores afirmam que o articulador era autoritário ou inflexível, não respeitava sugestões,

⁵⁴ Essas críticas e elogios destacados dos relatórios foram agrupados pela pesquisa, não constituindo uma representação única ou coletiva do que ocorria no grupo e funcionando como indícios fragmentados do modo como o grupo se percebia.

descumpria combinados na execução das atividades, expôs a equipe em uma ocasião ao encerrar uma atividade no meio, possuía dificuldades em se relacionar com a equipe, com os cursistas e com as coordenadorias da prefeitura. Há ainda algumas críticas ao assistente de articulação por não abrir as salas para o início da aula e não realizar seu trabalho de distribuição de materiais ou equipamentos.

A auto-representação da equipe sugere que os critérios de avaliação dos relatores eram os mesmos para o seu próprio trabalho e para os trabalhos dos cursistas. Eles também estavam aprendendo a fazer fazendo, construindo o seu conhecimento por meio da ação concreta e mental e tentando fortalecer o “jogo cooperativo” entre eles, buscando vencer as manifestações heterônomas e autoritárias com a articuladora em busca de autonomia e do estabelecimento de regras comuns. Eles estavam tentando ser um modelo de ser e agir para poderem se sentir legítimos na disseminação dessas formas de ser e agir dentro do curso, buscando autoridade nos modos de fazer.

A análise por tipo de atividade, procurando verificar se havia critérios de avaliação distintos para modos de ensinar diferentes, mostra que existe pouca especificidade. As avaliações baseiam-se nos mesmos critérios para uma oficina de produção de rádio ou uma dinâmica de grupo, para uma apresentação da equipe ou para a exibição de um filme. Na maioria dos casos são percebidos os mesmos processos gerais de julgamento das atividades, dos cursistas e dos outros fatores, a partir de uma lógica dualista, classificando pela eficácia, pelo interesse, pela produtividade, pela capacidade de produzir adesão aos princípios do projeto e pela participação.

Apesar da forte preocupação dos relatores com aquele que aprende e com a eficácia dos modos de ensinar, existem poucos indícios nos relatórios de preocupações com os ritmos, leis e etapas do desenvolvimento mental pesquisados por Piaget, Bruner e Vygostky e com a adequação das atividades aos interesses e necessidades de cada período do desenvolvimento. Seguem-se alguns trechos que exemplificam o modo como essas questões aparecem:

[...] a atividade não deu certo, pois era um tanto quanto infantil para a idade destes cursistas. Só nos demos conta disso no momento da realização da atividade [...] devemos repensar as dinâmicas já que esta é uma linguagem que permite a melhor apreensão dos conceitos, por isso devemos avaliar se um determinado CPEC é de fato eficiente. No caso, o CPEC desta manhã não foi adequado, pois a linguagem não era adequada para aquele público. (RELATÓRIO 5)

[...] o filme foi interrompido porque os estudantes estavam conversando muito e para que comessem pipoca (no corredor, porque não podia na sala de leitura e vídeo) [...] A exibição do filme foi bastante interessante, mas os estudantes não conseguiram ficar na sala, principalmente porque muitos deles já tinham assistido ao filme ou acharam-no cansativo demais. Isto nos leva a pensar que a juventude dessa

faixa etária possuiu grandes dificuldades de concentração e ainda não consegue assistir um filme com duração de uma hora e meia, mesmo sendo em formato de desenho animado. (RELATÓRIO 11)

Nota-se que, quando essas associações entre o que seriam etapas do desenvolvimento cognitivo e as atividades propostas aparecem, mais se assemelham a descobertas intuitivas, idéias do senso comum ou suposições, não possuindo relação explícita com os estudos da psicologia do desenvolvimento, suas descobertas e suas contribuições para o trabalho do professor. Isso pode ser explicado pela total ausência dessa discussão teórica no referencial teórico do projeto.

Desse modo, pode-se concluir que uma preocupação específica com as etapas do desenvolvimento não sobrevive na prática e na reflexão dos relatores, no entanto, eles analisam os cursistas e a atividade em um processo de influências recíprocas, formulando a necessidade de uma relação entre esses dois fatores e deduzindo consequências e influências de um sobre o outro, persistindo, assim, a idéia de que a maior ou menor eficácia da atividade depende da sua adequação à natureza dos alunos. Só que essa idéia vai conviver de modo curioso com a inversão dessa equação, quando se pensa que os cursistas (a sua natureza ou o seu comportamento) é que poderiam estar inadequados para a proposta.

A análise mais detida das representações sobre as atividades é bastante esclarecedora para a compreensão dessa lógica estabelecida entre a atividade e os cursistas. Foi encontrado um total de 218 trechos de avaliação das atividades, sendo que:

ATIVIDADE				
NÃO OCORREU	NÃO FOI O ESPERADO	PROVOCOU DISPERSÃO /CANSAÇO/IRRITAÇÃO	OCORREU MUITO BEM	RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO
15	56	20	147	20

Com relação aos 147 trechos agrupados como **ocorreu tudo bem**, destaca-se a ausência de reclamações ou constatações negativas em relação ao que foi feito. Essa adequação entre o ocorrido e a expectativa do relator está explícita de diferentes maneiras:

N ° de trechos	Adjetivos e trechos qualificativos	Motivo da avaliação positiva
47	Bom (4), muito boa (15), ótimo (28), sucesso, excelente	Êxito
33	Deu tudo certo, conforme planejado, resultado positivo, bem elaborado, atingiu objetivo, organizado	Planejamento e execução adequados
25	Boa discussão, muito rica, relaciona com, clara, suscitou discussão	Esclareceu, produziu conhecimento
24	Interessante	Provoca interesse no relator, sendo que em sete menções é muito ou bastante interessante e apenas uma vez afirma-se que “provocou interesse”.
21	Alegria, divertido, bacana, animado, descontração, emoção, atraente	Provoca emoções tidas como positivas
20	Produtivo, proveitoso	Trabalho rendeu, foi útil
20	Estimulou, motivou, participativo, incentivou	Produziu participação
12	Tranquilo (7) e dinâmico (5)	Bom ritmo
7	Bem avaliada, bem aceita	Aceitação

Nesses trechos, nota-se que existem variados aspectos sendo considerados. Há atividades qualificadas positivamente pelo relator com adjetivos como bom, muito bom, ótimo, excelente; que são avaliadas por provocarem emoções e sensações tidas como positivas, como quando se afirma que a atividade ou o dia é *divertido, lindo, alegre, momento gostoso, delícia, descontraído, todos se sentem realizados, há satisfação, ‘legal’, ‘animou’*.

As atividades também eram julgadas na perspectiva da produção de conhecimento, interesse e utilidade. Os trechos mencionam que houve uma *boa ou rica análise, foi interessante, permitiu discutir ou apreender questões importantes do conteúdo, suscitou a reflexão, permitiu uma melhor apreensão dos conceitos, é interessante* (para o relator) ou é *produtiva*.

Pela perspectiva do planejamento e da execução é considerado positivo o que se conseguiu fazer *conforme o planejado, que deu certo, foi bem preparado, organizado, atinge o objetivo, tem um resultado interessante, passa a mensagem planejada*. A qualidade da execução da atividade é um critério muito importante para os relatores, que aparece em diversos trechos tanto na avaliação positiva como na avaliação negativa e tem sua relevância

reforçada pelo espaço que eles dedicam às reflexões e à busca de soluções para esse tipo de problema nos relatórios.

É justamente em relação ao modo como as atividades são planejadas e conduzidas que incide a maioria das avaliações agrupadas no item **não foi o esperado**. Elas se dirigem a dúvidas ou problemas que o autor tem em relação ao modo como a atividade foi executada

Muitos trechos revelam dúvidas quanto à eficácia do que foi planejado ou executado pela equipe, obedecendo a critérios semelhantes aos observados no item **ocorreu tudo bem**. Avalia-se o planejamento e execução - “*não chegou ao seu objetivo*”, “*não foi concluído*”, “*não teve preparação*”, “*desorganização*”; o comprometimento da capacidade de produzir ou transmitir conhecimento - “*comprometeu o conteúdo*”, “*palestrante confuso*”, “*conceitos sem clareza*”, “*perda de sentido*”, “*faltou amarração*”, “*pouco produtivo*”; a obtenção de estados emocionais e sensações negativas ou fora da expectativa, como provocar *cansaço, dispersão, confusão, descaso e descrédito*; e outros itens em menor quantidade, como “*não podemos avaliar se houve aprendizagem*”, “*não os convidou a participar*”, *demora, repetição*.

Os problemas podem ter ocorrido antes da atividade, como: *falta de informação e preparo da equipe ou má escolha da atividade*; ou durante, como mudanças inesperadas, não combinadas com a equipe na reunião de planejamento e falhas no andamento.

Quando se afirma que a atividade **não ocorreu**, ela constava no planejamento e não chegou a ser iniciada por falta de tempo causada por atrasos em outras atividades

Os relatores apontam como soluções para esses problemas o aprimoramento do planejamento da equipe, ou seja, o investimento na preparação durante as reuniões de formação. Percebe-se que para a equipe, quando ela obtinha um bom desempenho, é freqüente considerar que ele resultava de uma boa reunião prévia, como momento de troca de conhecimentos e de planejamento. A reunião era usada para: resolver conflitos, avaliar as atividades já executadas e planejar as próximas a fim de buscar o aprimoramento e a não repetição, dar informes sobre o espaço, o palestrante, alterações feitas pela prefeitura ou pelo NCE; adequar o planejamento aos eventos do CEU e às dificuldades de uso dos espaços; preparar dinâmicas extras para serem usadas em momentos de ociosidade do curso. Também eram encaminhadas questões sobre o projeto e seus objetivos como, por exemplo, a grande presença de violência nos programas de rádio e a necessidade de multiplicação do *Educom.rádio* nas escolas.

Ainda sobre as reuniões, aparece com freqüência a necessidade de utilizá-la para vivenciar as atividades radiofônicas e dinâmicas a serem feitas no curso, além de realizar e

discutir leituras sobre as teorias *educomunicativas*. A equipe não conseguia dar conta dessas tarefas durante as reuniões, o que fazia seus participantes sentirem-se enfraquecidos teoricamente e para a execução das atividades (que, conforme dito acima, eram por vezes mal compreendidas ou mal fundamentadas) e há muitas reclamações dos integrantes em relação ao andamento das reuniões, que em muitos momentos não seriam proveitosas porque se passava um tempo excessivo discutindo problemas do espaço, retomando o planejamento, repetindo informações e discutindo assuntos que não eram pertinentes ao trabalho. Transparece a idéia de que uma boa reunião seria objetiva, dinâmica e resolveria problemas. As dificuldades de relacionamento da equipe evidenciam-se em afirmações sobre o fato de o grupo não falar o que pensa, não tomar decisões democraticamente, confundir-se com as muitas alterações no planejamento e discordar em relação à relevância dos temas em discussão.

Nota-se que existia nas reuniões um processo de identificação e de resolução de problemas que demandava tempo para a formulação de respostas. Percebe-se pelos relatórios que as reuniões foram se tornando mais produtivas com o passar do tempo e que se iniciou a prática de se pautar previamente as reuniões e as tarefas a serem executadas.

É evidente a preocupação com a melhoria das reuniões semanais de planejamento e a crença no fato de que ela poderia evitar e solucionar diversos problemas existentes. No entanto, em sua quase totalidade o processo de seleção e planejamento das atividades do curso não era tarefa da equipe do pólo, havendo apenas a possibilidade de pequenas adequações, o que parece ser claro para os relatores, já que nenhum deles sugere qualquer tipo de mudança mais estrutural ou profunda nas atividades do projeto, como uma mudança de objetivos, por exemplo. Assim, os anseios e desejos de mudança estão inscritos nos limites das orientações de atividades do curso.

Essas orientações eram entregues à equipe do pólo na forma de uma apostila no início dos trabalhos e nela constavam os objetivos e a descrição metodológica das atividades de todos os encontros e textos de apoio. Esse material passou a ter essa característica organizacional a partir da 5ª Fase, compilando o que se considerou mais apropriado de uma metodologia que foi desenvolvida e testada pelos próprios agentes e pela coordenação do curso ao longo das fases anteriores.

Ocorreu, assim, no decorrer de todo o projeto, um processo de solidificação metodológica que, na Fase 6, já se encontrava consolidado. Pode-se afirmar que o projeto foi desenvolvendo uma concepção de planejamento hierarquizada, piramidal, na medida em que se foram fortalecendo as deliberações da coordenação e se restringindo as possibilidades de deliberação dos agentes mais diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico, que

acabaram sendo orientados pelo resultado de uma “filtragem” das experiências dos que antes ocuparam o mesmo cargo. Isso servia para padronizar as equipes e o curso, considerando-se que o projeto ampliou a sua rede de atendimento da Fase 1 à Fase 6, de 26 para 131 escolas simultaneamente, o que revela uma determinada concepção administrativa do planejamento educacional, econômica, guiada pela lógica da racionalidade instrumental, procurando produzir “séries” de métodos a serem reproduzidos com eficácia em diferentes contextos.

A presença nas avaliações das atividades de critérios, tais como o êxito, o planejamento e execução e a utilidade e a produtividade, também põe em funcionamento essa racionalidade instrumental, revelando-a e atestando-a, só que agora nos sistemas de classificação criados pelos relatores. Reforça-se o valor dado aos processos de gestão e planejamento, à execução eficiente para que se considere que a atividade foi positiva. A lógica industrial concretiza-se, assim, na aplicação de critérios como produtividade, qualidade, planejamento, execução e resultados, que englobam um quadro em que chama a atenção o julgamento a partir da qualidade do produto, do uso racional do tempo, da produtividade e completude da ação e da ausência de falhas no processo. A essa forma de avaliar, ainda pode ser acrescida a questão da disciplina necessária à atividade, na qual se desqualificam estados emocionais contrários às necessidades da uniformidade e da produtividade, como o cansaço e a dispersão. Busca-se o melhor rendimento no menor tempo possível e desqualifica-se tudo o que sai do controle, do planejado, tudo que não é executado conforme a expectativa ou é fruto de improviso.

Marta M. C. Carvalho (1986) constatou em seus estudos sobre a Associação Brasileira de Educação que, desde os idos da década de 1920, adequar a escola ao modelo da fábrica fazia parte do projeto político-educacional de uma elite para o operariado, que visava à integração nacional e à preparação das condições para se chegar a uma sociedade liberal e moderna no Brasil, influenciada por modelos da Europa e Estados Unidos. É importante destacar que esse movimento, conhecido como “Escola Nova”, foi o vencedor no processo de constituição dos sistemas de ensino nacionais e marca a educação brasileira desde então com seus ideais de civismo, moralização dos costumes e tecnicismo. Esses ideais se tornaram no país uma espécie de senso comum pedagógico e ideológico, na medida em que essa racionalidade instrumental é hegemônica e central na nossa formação social.

O Programa *Educom.rádio* se insere nesses ideais, o que transparece pela fundamentação do projeto no civismo, que emerge quando se fala em construir a cidadania a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação; pela proposição de um novo tipo de civilização onde a escola tem o papel de restaurar a paz

social por meio do diálogo e fortalecimento de relações horizontais e decisórias entre todos os participantes, meios de agir próprios do sistema democrático, de uma sociedade liberal e moderna, seja no microcosmo da escola e sua comunidade, seja no macrocosmo da nação unificada. O projeto também vai apresentar as marcas do que é valorizado e legitimado hoje na sociedade brasileira, na qual se vive um intenso processo de aplicação de novas tecnologias na educação como uma solução mágica para os problemas provenientes da modernidade e o resgate da crença no papel salvacionista da escola, que aparece como resposta aos problemas da violência. Esses aspectos do movimento escolanovista parecem se misturar às diretrizes práticas construtivistas anteriormente abordadas.

Ainda a respeito da lógica instrumental, o referencial teórico do projeto pode ter influenciado as representações dos relatores, porque em suas propostas salientam-se valores e atitudes provenientes desse modo de administrar, por meio de idéias como a gestão da comunicação; o planejamento, implementação e avaliação das ações *educomunicativas*; a introdução de recursos tecnológicos, os meios de comunicação, para melhorar a expressão e as relações humanas; o estabelecimento de metas a serem alcançadas e um vocabulário que encerra as idéias de progresso e de razão: “*melhorar o coeficiente*”, “*usar adequadamente os recursos*”, “*ampliar a capacidade*” etc. Essa utilização de signos da gestão empresarial e de pessoal no setor educacional pode ter implicado na construção do ideário de avaliação dos agentes.

Retomando a análise das atividades, nos 20 trechos em que se apontam as questões definidas como **Relações interpessoais e de comunicação**, menciona-se que houve boas relações entre os cursistas, formando uma avaliação positiva em que se destaca a interação com o outro, o bom convívio, a boa troca, a integração, a boa comunicação, o entrosamento. Isso também pode ser entendido à luz das propostas que fundamentavam o projeto, em que a construção de processos dialógicos e participativos era tida como essencial e em que existia a intenção de utilizar a comunicação como forma de combater a violência.

De acordo com Dante Moreira Leite (1997), o tema das relações interpessoais passou a ser visto como problema científico apenas a partir da metade do século XX, mas já possuía um amplo campo de estudo. O autor afirma que para muitos esse novo interesse poderia refletir uma crescente dificuldade no domínio das relações interpessoais e uma dependência cada vez maior na vida contemporânea dessas relações do que da relação com a natureza, por exemplo. Tal dependência tornaria, a ser ver, um dever para a educação preparar o indivíduo para esse aspecto da vida, já que “[...] no mundo em que vivemos, a maldição do homem já não é ganhar o pão com o suor, mas com a simpatia do seu rosto”. A partir desse pressuposto,

Leite (1997) procura analisar a educação por dois caminhos: como um processo de formação através das relações interpessoais e como um processo de preparação para relações interpessoais, sendo que a primeira forma é inseparável da segunda. Parece evidente que, pelas avaliações dos relatores e pelas propostas do projeto, a educação é entendida como uma forma de preparar para as relações interpessoais, devendo-se exercitá-las na escola, mediadas por um educador.

Pode-se resumir genericamente do item **atividades** que os relatores estão preocupados especialmente com a eficácia de seu trabalho pedagógico, com o modo como ele está sendo realizado, assim como com seus resultados. A atividade deve ocorrer e obter êxito; ter planejamento e execução coerentes; produzir saber de modo claro; ser interessante para o próprio educador e provocar atenção no aluno; além de sentimentos de satisfação; ser útil; mobilizar; ter um bom ritmo e ser bem aceita. Caso a atividade dificulte o contato com o conhecimento por causa de confusões ou perdas de sentido, não mobilize, não esteja bem preparada e organizada, não produza interesse, ela rompe com as expectativas do próprio educador, sendo negativamente representada por ele. A idéia de eficácia pauta os sistemas de classificação dos agentes, como produto e forma de proliferação da racionalidade instrumental presente no pensamento hegemônico.

4.7 A adesão como produto do trabalho pedagógico

Uma chave interpretativa tomada como fundamental para a construção da análise dos **cursistas** foi encontrada no livro *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1978). De acordo com os autores, toda ação pedagógica é uma ação de violência simbólica enquanto imposição, pelo poder, de um arbitrário cultural. O poder de violência simbólica consiste em todo o poder que chega a impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando essa força simbólica à própria base de sua força. Desse modo, a ação pedagógica contribui perpetuando o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia o seu poder de imposição, ou seja, cumprindo o papel de reprodução social da reprodução cultural, multiplicando a estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos e classes. Esse poder de violência simbólica jamais aparece em sua verdade inteira, assim como o arbitrário do conteúdo que está sendo inculcado, que será justificado por diversos meios, sem nunca ser assumido como arbitrário. Isso faz surgir uma contradição entre a verdade objetiva e a prática dos agentes, que desconhecem essa verdade. No caso específico desse estudo, a *educomunicação* e seus pressupostos serão considerados como o arbitrário cultural a ser inculcado pela equipe do NCE nos alunos e professores das escolas públicas, por meio de uma ação pedagógica.

Continuando, para Bourdieu e Passeron (1978), o agente social, em seu papel de educador, está revestido de uma autoridade pedagógica, que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítimo. O arbitrário cultural com que ele trabalha também contará com um modo autêntico de inculcação que terá sido definido socialmente, assim como existem as instâncias que exercem a ação pedagógica a título de mandatárias dos grupos ou classes dos quais elas realizam a reprodução cultural. O êxito da ação educativa dependerá do grau em que os receptores (alunos) reconhecem a autoridade do educador e da instituição, da medida em que dominam o código de comunicação usado no processo pedagógico e do sistema de relações entre a cultura daquele que impôs essa ação pedagógica, a cultura dominante na formação social considerada e aquela inculcada na primeira educação das classes ou grupos que se submetem a essa ação. Transpondo essas definições, a autoridade pedagógica é uma relação institucionalizada que deveria se instaurar no curso, entre os agentes da equipe do NCE/ECA-USP e os cursistas, cujo sucesso dependeria do reconhecimento dos alunos da legitimidade da equipe do pólo, do NCE e também das propostas da *educomunicação*, em consonância com significados anteriores construídos pelos alunos nos processos culturais a que tenham sido submetidos anteriormente.

Dentro dessa chave interpretativa, quando no item anterior se falou sobre a eficácia da atividade, abordou-se uma análise do próprio agente sobre os modos de imposição legítimos definidos pelo Programa *Educom.rádio* assim como, a seguir, ao se falar em atitudes de adesão ou de resistência dos alunos, observa-se a relação que os próprios relatores possuíam com a legitimidade de sua autoridade pedagógica, com a legitimidade da instituição e das propostas da *educomunicação* diante dos alunos do curso. Importa salientar que isso não significa necessariamente que eles conheçam ou desconheçam a verdade objetiva de suas preocupações, pois, como afirmam Bourdieu e Passeron, a força de imposição reforça-se pelo desconhecimento do ato de violência simbólica. Trata-se do que se chama de paradoxo de Epimênides, o Mentiroso: “ou bem você acredita que eu não minto quando lhe digo que a educação é violência e meu ensino não é legítimo, pois você não pode me acreditar; ou então acredita que eu minto e meu ensino é legítimo, pois você não pode mais acreditar no que eu digo quando digo que ele é violência” (BOURDIEU e PASSERON, 1978, p.26).

Os relatores, por meio da avaliação da aprendizagem e da eficácia do planejamento e execução das atividades que foram tratados no item anterior, demonstravam preocupações com a produtividade específica do seu trabalho pedagógico. Para Bourdieu e Passeron (1978), a produtividade desse trabalho poderia ser medida pelo seu efeito de reprodução, pelo que as pessoas estão aprendendo e tornando um hábito durável, mas pelas características temporais do projeto com encontros descontínuos e irregulares, sabe-se que os relatores avaliavam um aprendizado imediato, considerando-o possível de ser observado no próprio dia e circunstâncias em que era ensinado, já que a curta duração da proposta não permitiria saber se haveria um sólido processo de formação.

Importa destacar que não é possível saber, na análise a seguir, e tampouco é o seu objetivo, se os cursistas efetivamente aderiram ou resistiram ao arbitrário cultural do Programa *Educom.rádio*, porque a investigação não se estendeu aos cursistas e também não intenta medir o êxito do projeto e a eficiência do processo de reprodução estabelecido. A análise se dedica a entender que percepção os relatores tinham acerca da adesão ou resistência dos cursistas, de seu próprio trabalho e os mecanismos por meio dos quais eles classificam os cursistas, ou seja, que fatores observam e que interesses possuem nas observações que realizam.

A partir da chave interpretativa adotada, é possível inferir, com base nos dados que serão apresentados a seguir, que as observações dos relatores visavam a medir a eficiência dos seus modos de inculcação, a legitimidade de sua autoridade e o grau de aceitação das propostas da *educomunicação* pelos cursistas. Para isso, investigaram-se também os critérios

utilizados em seus julgamentos e o que foi compreendido por eles como atitude de adesão ou de resistência.

Um fator muito relevante nessa avaliação dos cursistas são as atitudes, os comportamentos, que aparecem com mais frequência do que a aprendizagem. As atitudes, conforme já mencionado, foram classificadas em atitudes de adesão ou de resistência dos cursistas ao processo de aprendizagem, conforme apareciam nas representações dos próprios relatores, por meio de diversas palavras de significados semelhantes ou que confluíam para essa lógica. Foram encontrados 101 trechos em que os relatores indicam atitudes de adesão e 48 em que indicam atitudes de resistência.

O gráfico abaixo demonstra que havia uma percepção muito positiva do educador sobre a atuação dos cursistas, representando-os majoritariamente como pessoas que aprendiam e que aderiam ao processo de aprendizagem, pois tanto no item **Aprenderam** quanto no item **Atitudes de adesão** os trechos são numericamente muito superiores aos seus opostos, chegando a ser maiores do que o dobro, nos dois casos:

Pode-se concluir, retomando a avaliação das atividades em que a maioria dos trechos afirmava que havia **ocorrido tudo bem**, que os relatores, de modo geral, consideravam seu trabalho eficiente, tendo em vista os resultados majoritariamente positivos também alcançados em relação à aprendizagem e ao comportamento de adesão dos cursistas.

Os trechos dos relatórios revelam ainda que o comportamento e a aprendizagem estão relacionados nas avaliações. Por exemplo, quando se entende que o comportamento é de adesão, ele aparece como um comportamento voltado para a aprendizagem: *trabalhar bem, estar bem disposto a fazer a atividade, ser organizado e empenhado, parecer um verdadeiro profissional, aceitar bem, ceder*. Indicam um desejo de conformação dos alunos aos ditames, procedimentos e propósitos do projeto, de que os alunos se submetessem voluntariamente, se autogovernassem nesse sentido, desvelando a vontade de imposição, de poder da ação pedagógica de que falam Bourdieu e Passeron (1978).

Esse modo de observar o aluno também permite constatar, mais uma vez, indícios da perspectiva pedagógica construtivista e de seus modos de avaliar, já que a postura do aluno e as suas disposições cognitivas são integradas ao ato de conhecer nos objetivos do ensino e, além disso, essas condições psíquicas para a aprendizagem devem ser resultados da ação individual do aluno, de seu autogoverno, já que é ele quem *trabalha, está, é, parece ser, aceita, cede*. O aluno é representado como buscando naturalmente o seu desenvolvimento, que, supõe-se, caminha no sentido do desenvolvimento dos valores e disposições mentais favoráveis à *educomunicação*. É preciso considerar, no entanto, que nesse processo o mediador vai agir normalizando o aluno por meio do monitoramento de suas atitudes a partir dos esquemas de classificação e mensuração de sua adesão ou de sua resistência, ao se refletir sobre os estudos anteriormente apresentados de Walkerdine (1998).

As **atitudes de adesão**⁵⁵ estão divididas nas seguintes categorias:

⁵⁵ Uma grande variedade de formas de expressão foi agrupada nessas quatro categorias presentes no gráfico, de acordo com a semelhança de significados.

Dos 44 trechos (34%) em que os cursistas **gostaram**, em 17 é dito que eles *adoraram*. Já naqueles em que estão **dispostos**, a disposição para participar do processo aparece em “graus” variados, sendo que em 23 menções a disposição é alta – *entusiasmados, animados, motivados, com vontade*; em 10 é mediana – *empenho, participação, demonstrou interesse*; e em 9 é baixa – *cederam, perderam medo, receptivos, pegaram jeito, não atrapalharam*.

Dos 47 trechos em que se representam **atitudes de resistência**⁵⁶:

A atitude de resistência que mais aparece é a **dispersão** e o desinteresse pela atividade – considerando-se que, do ponto de vista do relator, a atenção dos alunos não estava onde se pressupõe que ela deveria estar – e a menos freqüente é a **não participação**. Existe ainda uma variedade de **outras atitudes** que se opõem às encontradas nas atitudes de adesão: *não gostaram* (2); *indispostos* (9) – *não trouxeram material, cansados, desanimados, desestimulados, resistentes*; conflitos entre professores e alunos (2); e um conjunto de palavras que indicam perturbação diante da aprendizagem: *desconfortáveis, agitados e irritados, ansiosos, angustiados, tímidos, insegurança*.

Essa perturbação emocional pode indicar uma inaptidão ou falta de desejo do educando para aderir ou compreender a cultura que lhe está sendo inculcada por meio do processo educativo ou uma inadequação da atividade ao seu desenvolvimento mental, sob uma perspectiva construtivista. De acordo com o pensamento de Bourdieu e Passeron (1978), ela seria entendida como distância cultural e essa dificuldade seria maior quanto mais distantes fossem a cultura de origem do educando e aquela que lhe estaria sendo inculcada.

Cabe refletir que esse tipo de julgamento pode servir para desclassificar o cursista, buscando normalizá-lo ou excluí-lo, ou para tentar entendê-lo, sob a perspectiva de seu

⁵⁶ Ibidem.

desenvolvimento mental ou de seu lugar cultural, de modo a buscar meios mais eficazes de conquistar sua adesão ou a sua aprendizagem. Em alguns casos é possível constatar que essas avaliações servem como mecanismos de atribuição de culpa ao educando pelo insucesso da atividade educativa, considerando-se, por exemplo, que a atividade não deu certo ou não foi o esperado porque os cursistas não queriam participar ou estavam dispersos e desanimados. Já em outros casos, essas resistências levam a equipe a repensar seus planejamentos e ações, relevando mais uma vez a presença de modos de fazer próprios da lógica instrumental. No entanto, pode-se afirmar que os relatores não tentam interpretar essas situações de acordo com teorias, técnicas ou métodos pedagógicos, havendo uma relação bastante pragmática com a ação, pouco refletida.

O material pesquisado também revela que as representações dos professores são distintas das representações dos alunos no que tange às atitudes de adesão e resistência. A avaliação geral apresentada acima corresponde melhor a uma percepção coletiva sobre os alunos. Os professores são muito menos vezes mencionados e os motivos por que eles são percebidos também são distintos.

Existem seis trechos com representações de atitudes de resistência dos professores e oito de atitudes de adesão, além de cinco vezes em que o trecho relata um movimento que vai da resistência à adesão. São observações, em sua maioria, do articulador, que acompanhava as atividades só para os professores. As atitudes de resistência dos professores são percebidas por divergências político-partidárias, insatisfações em relação à infra-estrutura ou reclamações de falhas no projeto. Elas revelam-se por meio de falas, faltas coletivas e pelo desejo de ir embora ou sair da sala antes do fim da aula; movimentos que a equipe buscava reverter ou impedir através de processos de persuasão.

A divergência política relatada pela equipe seria que os professores teriam feito uma “furiosa” reclamação sobre a falta de conforto do teatro e a qualidade ruim do café-da-manhã, além de serem percebidos como politicamente resistentes às propostas do Partido dos Trabalhadores, ocupante da Prefeitura na gestão que realizou o Programa *Educom.rádio*. Afirma-se que em todos os encontros o articulador tinha embates com os responsáveis pelas Coordenadorias de Educação, os quais abalavam o trabalho. No entanto, esses embates não aparecem com muita clareza nos relatos.

As atitudes de adesão percebidas nos professores seriam demonstradas pelo interesse em participar da elaboração dos programas de rádio e em dar continuidade ao projeto dentro de suas escolas. Em alguns trechos os relatores afirmam que os professores seriam exigentes em relação àquilo que o projeto teria a oferecer por parecerem pessoas muito politizadas,

articuladas, com clareza de seu papel dentro da comunidade escolar, o que exigiria maior empenho da equipe e do projeto. Em suma, as atitudes dos professores aparecem como motivadas por questões mais abrangentes, sociais e políticas.

Os alunos são avaliados muito mais vezes, em 26 trechos por atitudes de adesão e em 24 trechos por atitudes de resistência, além de seis trechos em que passam de uma resistência inicial à adesão.

Assemelhadas à avaliação geral, as atitudes de adesão dos alunos aparecem pelo ânimo, entusiasmo, adorarem e participarem das atividades; pelo interesse e disciplina na realização dos trabalhos. As atitudes de resistência aparecem principalmente por haver dispersão e falta de concentração, agitação, por não quererem fazer as atividades e pelos conflitos entre alunos de uma mesma escola ou de escolas diferentes que não queriam trabalhar juntos por causa de desavenças pessoais. Nota-se que as atitudes dos alunos são representadas exclusivamente por comportamentos.

Há, também, a convivência de aspectos contraditórios nas representações dos alunos, como comportamentos em que a timidez ou a brincadeira dificultam o trabalho, mas ele é realizado assim mesmo; não quererem fazer a atividade por causa de conflitos entre escolas ou alunos, mas após uma conversa com o mediador o conflito ser resolvido; compreenderem a tarefa, mas não se dedicarem a ela; ou ainda quando passam da agitação à organização ou, por fim, participam, mas de modo dispersivo.

Quanto às representações sobre os cursistas (considerados como o conjunto formado por professores e alunos), aparecem 22 menções que demonstram adesão e cinco que demonstram resistência, o que indica uma percepção de maior adesão do grupo quando professores e alunos estão juntos do que quando são tratados isoladamente.

Os cursistas aparecem como animados e felizes por gostarem e realizarem com boa qualidade as atividades propostas, por demonstrarem facilidade de comunicação, por serem extrovertidos, participativos, empenhados e interessados ou porque os relatores os sentem como aliados com clareza sobre os objetivos do projeto, bem articulados e interessados em dar continuidade à proposta dentro da escola. As atividades que mostram o desejo de dar continuidade ao projeto na escola consistem em fazer programas de rádio com os alunos de outras séries que não participam do Programa *Educom.rádio* e levar os programas para serem ouvidos no curso, além de ouvir rádio na escola para entender melhor a linguagem ou buscar meios para organizar melhor a comunicação escolar.

As atitudes de resistência dos cursistas aparecem como dispersão, dificuldade de se comunicar como grupo, resistência em fazer a atividade proposta ou desânimo. A avaliação

dos cursistas também prioriza aspectos comportamentais, mas há espaço para considerações mais abrangentes, ligadas à continuidade do projeto.

Pode-se concluir que existe uma dualidade na avaliação dos cursistas, evidente pela construção desses cenários que opõe adesão e resistência - participa/não participa, motivado/não motivado, organizado/desorganizado, atento/desatento - que aponta para o alcance/não alcance de uma expectativa que está subentendida e não está objetivamente estruturada no discurso dos relatores ou do projeto. A equipe pratica essa classificação, mas não possui um olhar reflexivo sobre ela ou um claro delineamento objetivo, como se houvesse um ideal “inconsciente” que servisse como parâmetro. Esse ideal pode ser interpretado por meio de algumas perspectivas que serão expostas a seguir: como uma questão disciplinar; como uma forma de avaliação ligada à pedagogia construtivista; ou como uma classificação que visa a verificar e produzir a legitimação da proposta do projeto, ou seja, a produção da adesão ao “campo da *educomunicação*” por meio do trabalho pedagógico.

Primeiramente será abordada a **questão disciplinar**, como um olhar do professor sobre o comportamento dos seus alunos em sala de aula, que subentende que o comportamento relaciona-se ao aprendizado, podendo beneficiá-lo ou prejudicá-lo. Respostas às seguintes perguntas aparecem frequentemente nos relatórios: Os alunos estão atentos? Quais seus estados de ânimo? Eles gostam da atividade? Estão organizados? Têm clareza? Estão integrados?

Chamlan (2001), afirma que

A questão da disciplina tem representado um grande desafio para a maioria dos professores em seu trabalho cotidiano, sendo objeto de constante alusão nos estudos e debates que envolvem os sistemas de ensino nos tempos atuais (CHAMLIAN, 2001, p.75)

O termo disciplina refere-se nesta pesquisa ao comportamento dos alunos e se percebe, pelo modo como os relatores avaliam, que existe uma valorização do livre engajamento do indivíduo e da interiorização espontânea das regras de conduta.

[...] conversamos sobre a repercussão do primeiro encontro do *Educom* em cada escola e ficamos surpresos com os alunos da *Escola B*, que sem que houvesse nenhum pedido dos mediadores, gravaram, durante a semana, várias entrevistas com os educadores participantes do *Educom* e trouxeram para que ouvíssemos. (RELATÓRIO 29)

Nas escolas em que mediei houve certa resistência por parte de alguns professores, mas ao final, estes cederam e demonstraram grande interesse pela implantação do projeto nas escolas. (RELATÓRIO 31)

A atividade foi muito bem aceita pelos cursistas e conforme estava previsto, foi uma forma bem descontraída de iniciarmos o dia (RELATÓRIO 42)

[...] iniciamos às 13h, com a CPEC “Vamos nos conhecer no baile”. A brincadeira foi feita para descontrair o grupo e fazer uma apresentação individual (a qual ainda não tinha acontecido). Todos gostaram muito da brincadeira se mostrando mais receptivos a participarem das atividades propostas para a tarde. (RELATÓRIO 46)

Os estudantes envolveram-se na preparação das questões para o momento com a palestrante. Nós mediadoras falamos um pouco sobre o tema, com o objetivo de motivá-los para a situação da entrevista, aguçando suas curiosidades e acabou dando certo. (RELATÓRIO 64)

Os alunos surpreenderam na cobertura. Todos estavam muito animados e agitados. Muitos alunos fizeram um ótimo trabalho de cobertura. A gincana de cobertura foi disputada, pois todos se saíram muito bem. (RELATÓRIO 93)

Os trechos acima são uma pequena amostra do modo como os relatores observavam se os cursistas estavam se envolvendo, se interessando e aceitando a proposta, o que era tido como um fator central para o sucesso da atividade. A disciplina adequada gerava o resultado esperado.

Essa preocupação não aparece explicitamente no referencial teórico do projeto, mas é pressuposta quando se propõe a construção de ambientes abertos, dialógicos e participativos. Para que esse ambiente funcione existe uma grande aposta na qualidade da relação interpessoal e, portanto, na presença ou formação de um comportamento definido, que passa a ser um dos principais objetos de atenção e avaliação dos educadores.

Atividade e disciplina estão sempre relacionadas intrinsecamente. A disciplina não é nem mais importante, nem dissociada de preocupações didáticas. Não existem, por exemplo, trechos isolados de enumeração ou definição do termo ou a formulação dessas preocupações como disciplinares. Dentre todos os trechos analisados, só pode ser encontrada uma vez a palavra “consciência disciplinar”:

É preciso surtir uma motivação tanto nos alunos como nos professores. Isso pode ser adquirido de uma forma mútua. Se os professores se mostrarem empenhados na realização do projeto, os alunos terão maior interesse na participação. Por outro lado, se os alunos demonstrarem resultados positivos nas produções, tanto quanto consciência disciplinar, os professores motivar-se-iam cada vez mais a dar continuidade, incentivo e apoio ao projeto em seus domínios escolares. Para que se inicie esse ciclo de incentivo, é preciso que nós, mediadores, forneçamos o estopim em ambos os lados ao mesmo tempo, expondo os avanços por parte dos alunos e o empenho por parte dos professores e membros da comunidade. (RELATÓRIO 34)

O trecho estabelece uma relação entre a execução do projeto, seus resultados e a consciência disciplinar, como uma espécie de intercâmbio de valores mediante o qual os professores realizariam o projeto, estimulando os alunos a participar, sendo que os alunos fariam suas atividades com consciência disciplinar, o que motivaria os professores a

continuar. Nesse intercâmbio, o mediador teria o papel de valorizar cada integrante, promovendo o reconhecimento entre eles.

Essa relação entre atividade e disciplina, tão presente nos relatórios e sem uma definição teórica, sugere que a percepção da questão pelos relatores se deu por meio da vivência prática, mas essa relação aparece como questão teórica pertinente em estudos da área de Didática. Chamlian vai analisá-la utilizando-se de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da autonomia no trabalho com alunos de 5ª série feita por Maria Cristina Vilaça. Nessa pesquisa notou-se que

[...] quando os professores têm mais tranquilidade em relação ao barulho, ou quando a aula está melhor estruturada, as questões de disciplina são minimizadas. Porém, se as atividades desenvolvidas em sala de aula são rotineiras e pouco diversificadas, as tensões tendem a aparecer com mais frequência (CHAMLIAN, 2001, p.87)

As observações de Vilaça e as representações dos relatores apontam em uma mesma direção interpretativa sobre como atividade e disciplina interagem no decorrer de uma aula.

Há grande incidência de trechos que relacionam atividades avaliadas positivamente a pessoas que aprendem ou estão felizes, satisfeitas, organizadas e, por outro lado, atividades mal avaliadas com pessoas agitadas, confusas, cansadas, desmotivadas. Nota-se, também, a indicação de soluções no sentido de repensar as atividades para que haja maior participação e motivação dos cursistas.

O aluno é visto como disciplinado quando está *interessado, concentrado, atento, empenhado, feliz, tranquilo*. Os envolvidos estabelecem uma relação de *simpatia, empatia, descontração, satisfação, envolvimento, motivação, integração e solidariedade*. As energias parecem canalizadas e racionalizadas. Existe o *gosto e a boa aceitação, o ânimo e a vontade de fazer, organização e clareza*.

O aluno é representado como indisciplinado quando há *desinteresse, desatenção, falta de concentração, irritação, impaciência, desconforto, nervosismo, angústia, cansaço, frustração, divisão e competitividade*. Os envolvidos estão *indispostos, não querem participar, não gostam da atividade, não sentem motivação e não conseguem se integrar*. Existe *tumulto, confusão, desorganização*.

O quadro positivo compõe uma sala de aula plácida, um espaço de ordem e esclarecimento onde os presentes estão atentos, interessados e dispostos a aprender. O aluno possui um domínio de si mesmo, o autogoverno. A relação é amistosa, simpática, descontraída. Essas imagens se opõem diametralmente às de um espaço e aluno desqualificados, que são representados pelas suas carências, ou seja, por aquilo que lhes falta

em comparação ao idealizado. Esse aluno é desorganizado, disperso, cansado, frustrado, desatento. O espaço também é representado por oposição: um espaço caótico, de energias dispersas, no qual há desatenção, desinteresse, ausência de participação e de motivação e descontrole da situação. Estão presentes o nervosismo, a ansiedade e a desordem. Vejam-se exemplos significativos:

Concluimos a atividade com uma conversa sobre o planejamento que foi muito proveitosa. Os professores se mostraram interessados, enquanto os alunos estavam dispersos e desatentos, queriam ir embora o quanto antes. Tentamos puxá-los para a conversa, mas foi difícil. O dia terminou sem mais problemas. (RELATÓRIO 79)

[...] começamos a conversar sobre saúde, já que seria o tema da palestra. Eles estavam agitados como sempre, mas nos ouviam e pudemos conversar um pouco sobre prevenção e sobre onde a saúde está presente no cotidiano deles. (RELATÓRIO 45)

Na parte da manhã conversamos com os alunos sobre políticas públicas. Fizeram uma dramatização e quase todos entenderam o objetivo proposto. Apenas uma escola não conseguiu concluir a atividade. Tentamos mostrar a eles quais foram os problemas, mas senti resistência por parte deles, os menores. (RELATÓRIO 79)

Os alunos da *Escola D* estavam um pouco divididos, uns não queriam fazer porque diziam que outro aluno queria fazer tudo, então fiquei junto com eles nessa cobertura para que todos trabalhassem na produção (RELATÓRIO 21)

[...] todos conseguiram montar uma história entrando num consenso. Além de identificarem quais sons precisariam ser pesquisados no ambiente, também determinaram quem pesquisaria e faria o som na história. No entanto, o grupo não conseguiu organizar-se e concluir a pesquisa para gravarem. Talvez precisassem de mais tempo para se entender antes de realizar um produto. No final, ficaram frustrados e tiveram que arcar com a frustração. De certa forma isto foi positivo, pois não foi à toa que fizeram um programa maravilhoso no período da tarde junto aos professores. (RELATÓRIO 60)

A participação, a organização e o entendimento aparecem como necessários para que a atividade alcance o seu objetivo. É preciso haver vontade de fazer. No RELATÓRIO 60, o autor considera que por não haver a disciplina pressuposta, o produto é frustrante e a frustração é positiva, pois educa e promove o aprendizado de que há uma relação causal entre a disciplina e a qualidade do produto que representa a aprendizagem. A disciplina, assim, foi produzida fortuitamente. Já em outros casos os autores relatam estratégias para lidar com a situação ocorrida: acompanhar o grupo, tentar “puxar” para a conversa, mostrar os problemas. De modo geral, a disciplina é vista como um pré-requisito para o trabalho educacional, pressuposto que se constata pelo constante julgamento dos relatores. No entanto, nem sempre é entendida como algo a ser exigido ou conquistado pelo esforço do educador.

De acordo com Leite (1997), o professor projeta no aluno as qualidades que admira ou rejeita em seus processos de julgamento, no papel de transmissor de padrões culturais de uma

sociedade. Dentro da sala de aula, professores e alunos do curso formam um grupo novo com dinâmica própria e vão desenvolver, entre eles, intensas relações interpessoais. Nelas os processos de percepção e avaliação de qualidades individuais assumem uma importância decisiva:

Embora os alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão e são salientadas as qualidades, positivas ou negativas, com relação a essa dimensão do comportamento. (LEITE, 1997, p.313)

A possibilidade de padronizar as avaliações dos relatores em um pequeno grupo de categorias duais mostra o funcionamento desse processo de padronização da avaliação.

Ainda refletindo sobre o modo com os relatores adjetivam a disciplina dos participantes do curso, pode-se pensar com Chamlian (2001) que, retomando Estrela afirma que do ponto de vista das interações em sala de aula, o conceito de disciplina é percebido pelas manifestações de comportamento, não levando em conta motivações e interesses, criando *formas ilusórias de participação*. “Podemos enfatizar que, sobretudo, está longe do horizonte dos professores a criação de situações que permitam a atribuição de responsabilidades aos alunos nas formas de organização do trabalho” (ESTRELA, 1994 apud CHAMLIAN, 2001, p.89). No Programa *Educom.rádio*, muita atenção se dedicava à criação dessas situações durante as oficinas de rádio, impressos, conversa com palestrante e dinâmicas mas, nos relatórios, nota-se que a maioria dos autores deduz, desde seu ponto de vista e por manifestações do comportamento ou expressões voluntárias (e, nesse caso, geralmente positivas), as motivações e interesses dos educandos, não havendo muitos trechos em que o autor apresenta, por exemplo, que tenha ocorrido uma conversa com os participantes sobre os motivos de seu desinteresse ou cansaço, ou seja, um entendimento mais profundo do comportamento constatado. Os estados são, assim, simplesmente deduzidos pelos membros da equipe – “*estudantes dispersos, mediadora não sabe de aprenderam conteúdo, se apreenderam qualquer informação*”, “*educadores inibem crianças, elas parecem ter vergonha dos seus professores*”, “*não estavam dispostos a fazer nada, não estavam concentrados, queriam sair a todo o momento*”, “*gostaram de assistir o vídeo*”, “*participaram com bastante animação e fizeram boa análise das atitudes do grupo durante a dinâmica*” – o que demonstra a presença dessas *formas ilusórias de participação*.

Chamlian (2001) destaca que, de acordo com Estrela (1994), é relevante nas circunstâncias atuais promover a discussão entre os docentes dos conceitos que mais têm contribuído para a cultura e a subcultura de sua profissão, dentre os quais o de disciplina –

“tão marcante para a auto e hetero-imagem do professor” – e o conceito de justiça como igualdade de tratamento de todos os alunos.

A segunda perspectiva sob a qual se pode analisar a construção pelos relatores das categorias de mensuração da resistência ou adesão dos cursistas é entendendo-as como julgamentos centrados no desenvolvimento cognitivo e psicológico dos cursistas, dirigidos por uma perspectiva construtivista, que, no entanto, desconsiderava a aprendizagem do conteúdo como parâmetro para avaliação. Aprender atitudes ou a autodisciplina passa a ser o principal objetivo educacional e o educador se torna um monitor desse desenvolvimento. A disciplina não é tomada como algo secundário ou um meio para se dominar a matéria de conhecimento.

As atitudes a serem aprendidas podem ser entendidas como formas ideológicas, porque se apresentam ao aluno e ao professor como modos de aprimorar o seu trabalho, de se adequar à sociedade, de aprender melhor, mas servem para mensurar e estimular atitudes de adesão e desestimular atitudes de resistência ao trabalho pedagógico de inculcação e de adesão a uma determinada cultura que se quer reproduzir. Essa questão já foi abordada no item **3.3. O relato como representação e avaliação do real** e, portanto, será apenas brevemente mencionada aqui.

A terceira perspectiva possível de análise seria a de entender os mecanismos de classificação da adesão e da resistência como uma das manifestações de uma lógica estratégica de ação no jogo social. A teoria do campo de Bourdieu (2004) será mobilizada novamente para ajudar a pensar essa situação.

Nessa lógica, o relator estaria no papel de agente do campo da *educomunicação*, jogando a partir das regras desse campo, fazendo-as valer e legitimando-as diante de outros indivíduos que ainda estariam sendo ensinados a jogar nesse campo (os cursistas) e que, por isso, estariam sendo submetidos à avaliação dos “mais experientes” para verificar se, como “novatos”, estariam tendo atitudes adequadas (de adesão) para o ingresso no campo.

Assim, as categorias funcionariam como um dos processos mobilizados para a busca de legitimidade do campo, agindo em conjunto com outros meios, como a participação em congressos e seminários, a veiculação de artigos em revistas científicas, a disputa de posições na academia e na política, a busca de recursos para financiar as atividades, etc.

A ação pedagógica é uma estratégia que se utiliza do aparato da classificação para formar e nomear novos agentes, os ingressantes, semelhante ao que ocorre em um exame de admissão ou qualificação, no qual se selecionam por critérios predeterminados as pessoas que

estejam de acordo com determinadas teorias, práticas e valores do campo ou dispostas e preparadas para aderir.

Pela classificação dos novatos, o campo vai ampliando os seus recursos humanos e disseminando suas propostas. Para que o mecanismo funcione, o relator ocupa uma posição dominada no campo, já que possui o papel de executor de propostas vindas de cima, mas diante dos outros que não estão no campo, é alguém que está dentro, o que o permite agir sobre esse outro, classificá-lo e qualificá-lo, fortalecendo o campo com a sua ação e fortalecendo a sua própria posição nele, já que o campo e os agentes se constituem na forma de uma estrutura estruturante e, assim sendo, quanto mais forte o campo, mais fortes os seus agentes.

É importante destacar que o Programa *Educom.rádio* não contava com mecanismos oficiais de seleção, exames de admissão ou qualificação, sendo bastante dependente das escolhas da Prefeitura, já que os cursistas eram inscritos por esse órgão e, para receberem os certificados do curso, apenas o quesito frequência era verificado. Por esses motivos, a *educomunicação* mostra-se, mais uma vez, uma proposta pouco autônoma, o que, no entanto, não impedia que funcionassem esses mecanismos internos de classificação e seleção, tão necessários para colocar um campo em operação. De certa maneira, essas classificações das atitudes indicam que, naquele mundo social, determinados códigos de conduta já estavam sendo mediatizados pela lógica da *educomunicação* e colocados em funcionamento por meio de processos de conhecimento e reconhecimento, de inclusão e exclusão, de modos de ver, de ser e de agir. Os relatórios se tornam, nesse sentido, um lugar de luta, de construção de representações, tendo em vista que, de acordo com Bourdieu (2004): “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade” (BOURDIEU, 2004, p.29).

É possível - a partir da revelação desses processos de classificação dos cursistas e retomando uma proposição feita anteriormente neste capítulo sobre o interesse no desinteresse - perceber com mais objetividade onde está localizado esse interesse do relator que não é econômico e que obedece a outra lógica, interna a esse microcosmo: trata-se do interesse na legitimação das propostas da *educomunicação*.

Nesse ponto, é possível recorrer a seguir a alguns trechos encontrados nos relatórios, que apresentam as disposições de alguns integrantes da equipe em relação à proposta teórica do projeto:

[...] coloco-me a disposição da *educomunicação*!!!!!!!!!!!!!! (RELATÓRIO 41)

[...] o *Educom* “nas ondas dos sentimentos e da alma de cada um de seus cursistas, que a cada dia que passa colaboram na construção da *educomunicação*. (RELATÓRIO 52)

[...] necessitamos de uma estratégia mais segura e eficaz para driblarmos o problema financeiro, técnico e burocrático, de forma a garantir que o Projeto da *educomunicação* avance nas escolas contempladas e dessas, através fundamentalmente de nossos cursistas (estudantes, professores e membros da comunidade), atinja outras escolas que não tiveram ainda o contato formal com a *educomunicação*, como as dos CEUS e as estaduais. Para tanto, a multiplicação realizada pelos cursistas, em especial pelos estudantes, já posta em prática pelo Pólo 11, não só nos parece como algo mais viável quanto mais próxima do alcance atual do projeto, já que este não pode estender um acompanhamento formal do andamento do processo e prosseguimento das rádios escolares. Nesse sentido, além da mencionada multiplicação, é preciso que toda a equipe *Educom* pense em todas as formas possíveis e baratas de compensar essa falha e deficiência do projeto. (RELATÓRIO 15)

Outro fato que considerei importante foi o interesse do C1⁵⁷ (Coordenador de Cultura do CEU Vila Curuçá), em já estar se organizando para nos receber na próxima fase. Para mim, isso só fortalece nosso projeto, pois tanto ele como o C2⁵⁸ (Coordenador do Itaim), demonstram grande interesse em dar continuidade ao projeto na região. Para isso, segundo eles, nós (NCE) devemos ter uma relação cada vez mais estreita não no sentido de alguém que está ali apenas para ministrar um curso, mas sim de parceiros que lutam por uma mesma causa, transformar o *Educom.rádio* em uma política pública de fato. (RELATÓRIO 98)

Disseminar a *educomunicação* aparece nesses trechos como uma missão, como uma causa, para a qual os agentes *se colocam à disposição*, para a qual *devem driblar as falhas, avançar e compensar as deficiências, agir como parceiros em uma mesma causa*. Em uma linguagem mais piegas, fala-se em colocar o *Educom* “nas ondas dos sentimentos e da alma” dos cursistas, revelando uma perspectiva doutrinária. Esses trechos são pouquíssimos dentro do conjunto dos relatórios, mas chama à atenção a representação de uma entrega, de uma forte adesão e união em torno da proposta que, no entanto, convive com um referencial teórico e uma relação com a teoria superficiais. Essa superficialidade faz entrever que havia uma tendência a se tomar as propostas do projeto como verdades a serem constatadas e propagadas.

⁵⁷ Codificação realizada pela pesquisadora

⁵⁸ Ibidem.

4.8. O necessário interesse

O interesse do aluno é considerado uma prerrogativa para que exista o processo de ensino e de aprendizagem. Muito filósofos da educação e pedagogos já se dedicaram ao tema, preocupados em entender qual seria a origem do interesse no homem e como ele poderia ser utilizado em benefício da eficiência na educação.

John Dewey (1859-1952), filósofo que influenciou os ideais da Escola Nova, analisou a disputa intelectual em torno dessa questão no final do século XIX, no ensaio “Interesse e esforço”. O autor fez um balanço crítico do que defendiam os adeptos da teoria do interesse e da teoria do esforço, descartando ambas e propondo ao final uma terceira perspectiva para se tratar do tema, a escola progressiva, na qual considerava que o interesse verdadeiro seria proveniente de uma identificação do sujeito do conhecimento com o objeto a ser conhecido, que deveria se estabelecer por meio de uma atividade concreta ou mental.

De acordo com Dewey, os teóricos do esforço consideravam que a atenção forçada deveria ter prioridade sobre a atenção espontânea. O interesse seria resultado do esforço, sendo necessário que o professor disciplinasse o aluno e o levasse a se interessar pelas matérias escolares, para que posteriormente o aluno compreendesse a sua importância. Já na teoria do interesse, acreditava-se que este seria a única garantia de atenção, sendo que toda a matéria do conhecimento deveria ser tornada interessante para o aluno para que ele se empenhasse em compreendê-la. Caso a matéria não fosse interessante para o aluno não se poderia garantir a aprendizagem. Em suma, defendiam que

[...] se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou idéias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los; se provocarmos esse interesse para certa tendência moral ou determinada linha de conduta, estaremos igualmente certos de que nessa orientação é que se encaminharão as atividades infantis; se, por outro lado, não despertarmos interesse, nada poderemos garantir do seu procedimento em dado caso. Porque, já não há quem possa negar, a doutrina da disciplina imposta falhou. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que ao fazê-la desejando-a de todo coração. (DEWEY, 1959, p. 84)

Para Dewey, a fragilidade da teoria do interesse estaria no fato de que o mundo é cheio de coisas desinteressantes e a não ser que nos acostumássemos a fazer coisas insípidas somente porque deveriam ser feitas não iríamos ter força perante as coisas sérias da vida. Para o filósofo, apelar constantemente para o princípio do interesse é excitar eternamente a criança, que vai aprender a se desviar de tudo o que não estiver artificialmente envolvido de aspectos de diversão e prazer e sua atenção será guiada somente para aparências atraentes.

Seria, pois, necessário, reconhecer que os fatos de nenhum interesse também precisam ser aprendidos através do empenho na própria atividade, independentemente de solicitação externa.

Dewey também contesta os que defendem a teoria do esforço. Para ele, isso nada diz à criança que, nessas condições, faz o trabalho apenas por obrigação e, ao ver diminuída a pressão externa, tem sua atenção voltada para o que lhe interessa. Esse tipo de ação substituiria o interesse real e puro pelo material apresentado pelo interesse impuro, que se configuraria no medo do professor ou na esperança de qualquer recompensa. Dewey afirma que não se pode negar que haja certa educação nessa imposição de hábitos externos de atenção, mas afirma que ao lado dela haverá uma formação de hábitos de dissipação intelectual, ou seja, forma-se uma disciplina pela via da coação externa e não uma disciplina interna, íntima e profunda.

Criticando essas duas perspectivas, formula que ambas realizam um divórcio da relação entre o “eu” e o “objeto”, porque se as coisas precisam ser tornadas interessantes é porque não são interessantes por si mesmas e apela-se ao prazer em si, fruto de estímulos externos e mera excitação. A finalidade do interesse passa assim a ser algo exterior ao indivíduo, seja o seu futuro ou o prazer.

Para o autor haveria outra qualidade do prazer a ser perseguida na educação, encontrada onde há o desenvolvimento pleno do indivíduo, em situações nas quais o sujeito fica absorvido pela atividade com que se identifica. Esse prazer acompanharia o interesse autêntico e legítimo e estaria fundado em uma necessidade do organismo. Em suma, Dewey considerava que

Nossa conclusão não é simplesmente que alguns interesses são bons e outros são maus; mas que *verdadeiro interesse* é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado de acordo com o que atualmente concorre para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa se identificou. Interesse verdadeiro, em suma, significa, pois, que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma, no curso de uma ação. E daí se identificou com o objeto ou forma de habilidade necessária à prossecução feliz de sua atividade. (DEWEY, 1959, p.120)

Dewey propõe, portanto, que o legítimo princípio do interesse é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai envolver (1959, p.88). Desse modo, a ação estaria na direção do próprio crescimento do agente, que precisaria dele para sua própria realização. Essa concepção de Dewey baseia-se na idéia de que existem na criança certas forças naturais que urgem por se desenvolver e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e

disciplina. Essas forças seriam a base sólida sobre a qual a educação da criança seria construída. O esforço surgiria naturalmente do empenho em dar livre vazão àquelas forças, ou seja, agir adequadamente em relação a esses impulsos envolveria, da parte da criança, seriedade, concentração e clareza de propósitos e planos.

Como contraponto, embasado em uma concepção distinta de criança e de educação, Alain, autor contemporâneo de Dewey, considera o esforço como necessário para a aprendizagem e a escolha das disciplinas como algo já feito. Para esse autor, educar é “ajudar a criança a atingir ou, antes, a talhar em si a personalidade livre e disciplinada que é o ente moral” (CHÂTEAU, 1978, p.330). A criança não está satisfeita com seu estado de criança, ela quer fazer-se homem e deve ser tratada como homem futuro: não se deve querer rebaixá-la ao brinquedo na infância e à profissão na idade madura. Alain considera enganar a criança apelar aos seus interesses ativos, pois isso seria adular a sua frivolidade em lugar de levá-la aos prazeres mais altos que ela pressente.

A criança precisa, pois, do chamariz do difícil, se lhe quisermos pôr nas mãos “a própria aprendizagem”, em vez de adestrá-la de fora. Nesse propósito, bem longe de facilitar-lhe o trabalho, cumpre deixá-la ante as dificuldades naturais. Nada de taça amarga de bordas untadas de mel; “gostaria mais de tornar amargas as bordas de uma taça de mel”, mas isso não é necessário. “Não prometerei, pois, o prazer, mas darei como fim a dificuldade vencida; tal o chamariz que convém ao homem. (ALAIN, apud CHÂTEAU, 1978, 333)

Alain e Dewey concordam que o conhecimento não deve ser “açucarado”, revestido de artifícios de prazer, mas discordam em muitos outros aspectos. Alain defende que a educação deve fortalecer a vontade, regar o espírito, por isso deve ser usado um método severo em que a criança aprenda que o trabalho escolar é cerimônia e polidez, polícia de si e, por isso, libertação. Alain acha absurda a idéia de as crianças escolherem ou serem tomadas como o centro da definição do programa e das matérias a serem ensinadas. Para ele, as escolhas dependem de necessidades psíquicas e morais que as crianças ignoram e devem ser graduadas de acordo com as idades, mas a disciplina que importa é aquela que permite à criança elevar-se para o homem, assegurando o poder sobre si mesmo e sobre o mundo. Essas disciplinas já foram escolhidas pelo mundo dos homens, pelo desenrolar do espírito humano e importa desenvolver a lógica científica, conhecer as grandes obras da humanidade, como a poesia, a geometria, a literatura, que mostrarão aonde pode ser alçado o espírito humano e promoverão a admiração e respeito, servindo como modelos.

Nas representações dos relatores avalia-se com frequência se a atividade gerou interesse ou se os cursistas estavam interessados. O interesse é tomado como uma

prerrogativa para que haja sucesso e seus estados são observados. Não há, no entanto, reflexões sobre a origem do interesse ou o modo como ele deveria ser aproveitado. A relação dos relatores com o interesse é pragmática e suas manifestações são observadas por comportamentos externalizados, pelos resultados do trabalho e pelo modo como os cursistas realizavam a atividade, percebendo-se se eles estão envolvidos, empenhados, atentos ou concentrados.

Existe a percepção de uma interação complexa entre atividades e cursistas, vigorando idéias de que a atividade produziria certos estados emocionais e de aprendizagem. Em muitos relatos afirma-se que a atividade ou o professor é que teria despertado o interesse no aluno ou que o aluno se interessou pela atividade naquele momento, tendo ou não um interesse pré-existente, o que mostra que, no cotidiano, a ação pedagógica não é percebida como se movendo sempre na mesma direção - não possui sempre a mesma origem e nem sempre gera o mesmo fim - e que essas direções do interesse não definem essencialmente o sucesso ou o insucesso do processo de ensino, porque estão contidas em uma rede ampla de interações entre pessoas e objetos do conhecimento.

Desse modo, o interesse aparece em diversos trechos com variadas concepções de como surgiu, do que o provocou, de como se desenrolou, de para onde se direcionou. Porém, nota-se uma lógica em que o interesse em outra coisa que não seja o proposto pelo curso, pré-existente ou não, é considerado como fator de dispersão.

Os trechos a seguir mostram o interesse como proveniente do aluno, destinado à atividade proposta e por isso capaz de produzir um bom resultado ou, por outro lado, a dispersão em relação à atividade como causa do mau resultado.

Os alunos fizeram uma produção radiofônica contando como foi o Simpósio, entrevistaram colegas mediadores. Foi um dia tranquilo, pois eles estavam interessados nas atividades. (RELATÓRIO 25)

Os alunos se mostraram interessados e a produção, no meu ponto de vista, ficou muito boa. (RELATÓRIO 70)

O grupo que fez o programa “Roda a Roda” foi mais disperso e não focava no assunto saúde, não fizeram uma pauta, o que deixou o processo e conseqüentemente o programa um pouco confuso. (RELATÓRIO 45)

Não acredito que os estudantes fixaram esse assunto, pois estavam dispersos, além do que o palestrante falava muito baixo e de forma acadêmica, apesar de todo seu esforço. (RELATÓRIO 38)

Já no trecho que se segue, é possível verificar uma situação em que, pensando de acordo com as proposições de Dewey, o interesse seria impuro, movido por mecanismos

externos à situação de ensino, sem uma identificação entre aquele que aprende e o objeto de sua aprendizagem. Trata-se literalmente de uma distribuição de prêmios

O momento com o palestrante foi um tanto tumultuado. Pelo fato dele demorar a chegar ao teatro, foi difícil controlarmos o ânimo dos estudantes, que estavam encantados com a grandiosidade do local. Eles estavam eufóricos, queriam conhecer e mexer em tudo, até que começamos a distribuir as camisetas do projeto e eles se acalmaram. (RELATÓRIO 38)

Nota-se que a excitação pelo local, que também seria um interesse impuro porque se trata apenas de um prazer em si mesmo, é substituída pela distribuição das camisetas, que funciona como uma medida de contenção. Ambos não resultariam de uma ação integrada entre o aluno e o conhecimento. Dewey refletia sobre o fato de existirem duas qualidades de excitação e de prazer: uma, na qual o prazer é absorvido na atividade com a qual o agente se identifica e que acompanha o interesse verdadeiro e outra, que seria essa que os cursistas sentiram pelo teatro e pelas camisetas, que seria a que nasce do contato, filho da nossa receptividade, surgida a partir de estímulos externos e que seria um prazer que se esgota em si mesmo, no qual o indivíduo se sente simplesmente excitado e isso não significa que haja uma comunhão com o objeto, que haja uma atividade integrada.

Esse é prazer que nos vem quando buscamos tornar as coisas interessantes. Como qualquer excitação de um órgão é agradável, aproveitamo-nos desse prazer para cobrir o vazio entre o fato desinteressante por si mesmo e a nossa personalidade. (DEWEY, 1959, p.93)

Não se pretende nesta pesquisa interpretar os mecanismos psicológicos que levavam os cursistas aos estados de excitação ou de dispersão, mas o pensamento de Dewey pode ajudar na reflexão sobre as percepções dos relatores, que nitidamente atentavam aos sinais externos, corporais, buscando saber se os alunos estavam interessados, procurando indícios de que seu trabalho pedagógico produzia eco nesses indivíduos.

Em muitos trechos dos relatórios se considera de antemão que o objeto a ser conhecido era interessante ou poderia ser tornado interessante pelos educadores, o que vai ao encontro das teorias do esforço ou do interesse, concentrando-se na capacidade de originar o interesse no conteúdo proposto e submetendo os outros fatores a esse, que deveria prevalecer se tudo houvesse se passado conforme o esperado.

A exibição do filme foi bastante interessante, mas os estudantes não conseguiram ficar na sala, principalmente porque muitos deles já tinham assistido ao filme ou acharam-no cansativo demais. Isto nos leva a pensar que a juventude dessa faixa etária possuiu grandes dificuldades de concentração e ainda não consegue assistir

um filme com duração de uma hora e meia, mesmo sendo em formato de desenho animado (RELATÓRIO 11)

No trecho, nota-se esse processo de submissão de um fator a outro. O relator afirma que o filme era interessante, mas os cursistas é que estavam desinteressados. Eles são tratados como culpados, atribuindo-se o insucesso da atividade a intuições sobre a psicologia da juventude, que teria dificuldades de concentração. Para a análise dessa situação cabe rememorar a reflexão de Dewey (1959) sobre o ensino centrado na matéria e desconectado do aluno, pois para ele a seleção das matérias do ensino independente das tendências e necessidades nativas da criança é um erro que reduz o ensino a artifícios de preparação do material sem relação com a criança. Para ele os conteúdos devem ser selecionados tendo em vista as experiências e forças presentes na criança e, caso a criança não perceba a importância do material, este deve ser apresentado de forma cuidada e inteligente para que a criança venha a apreciá-lo em conexão com o que já tem de significados e valores, ou seja, trazendo à consciência as relações e o significado do novo a ser ensinado.

Pela análise dos relatórios descobre-se que a tipificação de Dewey acerca dos tipos de interesses, suas qualidades, defeitos e suas conseqüências, ajuda a refletir sobre o modo como os interesses dos alunos e a capacidades dos professores de despertar o interesse aparecem nas representações, mas esses relatos de experiências práticas indicam que esses processos são muito mais complexos e até mesmo inesperados do que as situações apresentadas por Dewey em seus escritos.

No trecho abaixo, aborda-se a realização de uma dinâmica chamada “Barco”, em que os participantes divididos por escolas devem atravessar um mesmo caminho em pé sobre uma folha de jornal, sem tocar o chão. Nesse caso, o interesse pela dinâmica, ou seja, um interesse imediato que gerou um prazer em si mesmo, foi utilizado depois para uma discussão dos comportamentos e atitudes dos indivíduos no percurso, que foi associada a questões referentes ao conteúdo a ser ensinado. É o que Dewey consideraria “adoçar” o objeto para chamar a atenção:

Como no espaço não temos cadeiras, distribuímos uma folha de jornal para cada um, representando a embarcação. Todos participaram com bastante animação e fizeram uma boa análise das atitudes do grupo durante a dinâmica. Deixamos que todos explicassem como as decisões foram tomadas durante a atividade e depois fizemos as relações do relato com os conceitos de *educomunicação* (importância do planejamento, ecossistema comunicativo, gestão participativa etc) (RELATÓRIO 28)

Há muitos trechos como esse, em que os relatores avaliam a interação entre o objeto e o aluno, mas em grande parte deles as representações indicam que não se teria constituído o

“interesse legítimo” que Dewey defendia, pois o aprendizado não resultaria de uma atividade do aluno sobre o objeto ou ao menos de uma tentativa desse tipo, mas de situações em que o interesse do aluno deveria ser despertado pelo professor, ou seja, produzido por meio de uma ação exterior e premeditada.

O “momento com o palestrante” foi bastante disperso por dois motivos fundamentais: o palestrante falava muito baixo e não conseguiu articular bem a proposta da palestra, a saber: mediações; o outro motivo era a dispersão que o próprio espaço do teatro causa. Desse modo essa primeira intervenção foi bastante deficitária. (RELATÓRIO 1)

O palestrante Ciro que falou sobre saúde foi muito bem recebido, pois ele possui uma voz bem forte e alta, o que apreendeu a atenção dos cursistas. Além disso, a maneira com a qual ele conduziu a palestra foi bastante atraente para as crianças (RELATÓRIO 3)

O debate com os convidados tornou-se um pouco cansativo. Num dado momento os estudantes começaram a dispersar. Precisamos sempre nos preocupar em aproximar nossas falas da dos estudantes para que a teoria fique mais leve, tanto que no momento em que a estudante relatou suas experiências os cursistas ficaram mais atentos. (RELATÓRIO 85)

Muitas dessas representações em que a responsabilidade pelo interesse é do educador recaem sobre as palestras e debates. De modo geral, o palestrante é julgado por sua capacidade comunicativa, de prender a atenção e de conseguir a participação, sendo assim avaliado por apenas algumas qualidades pessoais e não se discute, portanto, a didática em si, as estratégias de ensino.

Já na situação abaixo, os alunos estavam, apesar de dispersos por causa do que Dewey chamaria de excitação exterior (campeonato de *skate*), realizando o seu trabalho e aproveitando-se dessa excitação. Estavam, a seu modo, empenhados. No entanto, pela própria experimentação perceberam que precisavam continuar o trabalho excluindo a excitação exterior, porque ela não se encaixava dentro do que era necessário fazer, o que, por fim, confirma a necessidade de relação entre o “eu” e o “objeto”: quando o trabalho passou a ser identificado como relevante, surgiu o esforço.

Apesar de um pouco dispersos no começo por estar acontecendo um campeonato de *skate* do lado de fora, se organizaram e decidiram a pauta. Quiseram fazer entrevistas para poder falar com os *skatistas*, mas perceberam que as perguntas que tinham preparado não estavam no contexto do evento, então desistiram e se concentraram no trabalho (RELATÓRIO 50)

Também foram relatados diversos outros movimentos de interesse dos alunos pelo objeto a ser conhecido:

O palestrante tem uma experiência muito rica que interessou aos cursistas (RELATÓRIO 33)

Os estudantes envolveram-se na preparação das questões para o momento com a palestrante. Nós, mediadoras, falamos um pouco sobre o tema com o objetivo de motivá-los para a situação de entrevista, aguçando suas curiosidades e acabou dando certo. O momento junto à palestrante torna-se mais dinâmico e interessante quando ocorre depois que eles se preparam para a discussão, com questões para entrevistar o palestrante. A maior familiaridade dos estudantes com o tema a ser abordado pelo palestrante estimula a participação de todos, ou melhor, de quase todos. (RELATÓRIO 64)

O segundo trecho sugere que os interesses em um grupo não são homogêneos, pois alguns demonstram interesse e outros não. Também coloca em evidência o papel do professor de apresentar a atividade e esclarecer os seus objetivos quando os alunos não entendem porque ela seria interessante. Essa apresentação, de acordo com Dewey, conscientiza os alunos sobre a necessidade dessa aprendizagem de acordo com os seus significados e saberes anteriores. As falhas na apresentação, por outro lado, geram maus resultados.

Tínhamos combinado de pintarmos as camisetas do pessoal e enquanto um pessoal pintava, outro fazia uma atividade, que não deu muito certo. Foi a atividade que estava proposta no caderno. Não sei se fomos nós que não entendemos a brincadeira ou não soubemos passar para os estudantes. A parte da manhã ficou muito dispersa e foi difícil convencer o pessoal que a “brincadeira” já havia acabado. (RELATÓRIO 49)

Nós, mediadores, precisamos nos preparar melhor para discutirmos determinados assuntos, pois são difíceis de serem explicados e entendidos. São necessários, mas os estudantes de maneira geral pouco se interessam por assuntos como subjetividade, práticas *educativas*, políticas públicas, etc. Eles querem discutir sobre: sexualidade, drogas, violência, etc. (RELATÓRIO 77)

Nessas representações, concentra-se na figura do educador a culpa pelo andamento da atividade e pela dispersão. As condições materiais, conforme já mencionado, também são vistas como um fator que atrapalha a sustentação do interesse nos alunos.

Precisamos nos preparar melhor para trabalhar com vídeo. Passar todo o filme para depois discutir não foi uma boa estratégia. Deveríamos ter assistido antes, selecionado alguma cena e trabalhado as questões teóricas do planejamento a partir do que esta cena suscitou nos estudantes porque, a partir de certo momento, após uns 20 minutos de filme, numa sala não tão confortável, com uma tela de TV pequena e uma quantidade enorme de estudantes juntos, a dispersão é inevitável. Por mais que tentássemos distraí-los com pipocas (o que não foi possível, devido à proibição do representante da coordenadoria de educação) foi preciso parar o filme para chamarmos a atenção dos estudantes. (RELATÓRIO 64)

[...] alguns alunos prestaram atenção na palestra e outros já dispersaram, principalmente porque na hora da palestra já tinham começado as atividades do “Sábado saudável”. (RELATÓRIO 21)

Por problemas de atraso da pessoa responsável pelo som e vídeo do teatro, ficamos muito tempo falando sobre as mesmas coisas e ficou cansativo. Apesar de ser um ótimo espaço, os adultos já estavam desconfortáveis e as crianças dispersas. Apresentamos o vídeo, mas todos já estavam impacientes. (RELATÓRIO 27)

Essas situações de dificuldades com o espaço e com os equipamentos combinadas com a falta de habilidade dos educadores em contorná-las, causariam desinteresse nos alunos. O interesse é visto como resultado de um equilíbrio muito sutil e complexo.

Rememorando as idéias da escola progressiva e dos teóricos construtivistas, que colocam as necessidades e interesses da criança como motor da ação educacional, a experiência concreta dos agentes também revela as impossibilidades dessas propostas pedagógicas, ao materializar as dificuldades com que uma escola tem que lidar quando tenta atender interesses individuais de alunos que são trabalhados como grupo. Nesses grupos existem momentos em que os interesses podem convergir ou divergir:

Concluímos a atividade com uma conversa sobre o planejamento que foi muito proveitosa. Os professores se mostraram interessados, enquanto os alunos estavam dispersos e desatentos, queriam ir embora o quanto antes. Tentamos puxá-los para a conversa, mas foi difícil. O dia terminou sem mais problemas. (RELATÓRIO 79)

[...] alunos, professores e mediadores entraram no clima, tornando interessante a dinâmica. (RELATÓRIO 51)

Situações como essas se reproduzem nas mais diversas salas de aula e mostram ser insaciável a expectativa de atender aos interesses individuais, de centrar o ensino no aluno, pois mesmo que o grupo seja homogêneo na faixa etária, o que também não ocorria no Programa *Educom.rádio*, não será homogêneo em diversos outros aspectos sociais, familiares, políticos, culturais e econômicos.

É necessário, ainda, refletir acerca de uma importante questão sobre essas representações do interesse. Os relatores estão analisando a capacidade de seus alunos de darem respostas corretas, observando os sinais externos de aprendizagem e de comportamento e criando representações sobre o fato de seus alunos terem aprendido ou estarem interessados. Representações que não podem atestar ou medir objetivamente a aprendizagem e o interesse. A fala dos relatores sobre o ânimo, organização, clareza dos cursistas aponta preocupações com a formação dos hábitos mentais e morais a que Dewey se refere, mas isso não pode ser conferido por meio do relato do mediador. Decerto a observação é um dado importante, já que a ação corporal de uma pessoa e o comportamento demonstram qualidades e estados mentais e psíquicos, mas é importante ressaltar que ela não basta, porque esses sinais não são simples relações de causa e consequência, não são gestos puros e livres das mais variadas intenções e a própria observação do educador pode estar carregada de filtros de avaliação. Talvez uma pesquisa com os mediadores e com os cursistas pudesse permitir fazer afirmações mais precisas sobre a eficiência da vontade ou da formação de hábitos morais ou sobre a veracidade das representações produzidas pelos relatores, o que foge das possibilidades deste estudo.

Complementando, Dewey analisa que não é porque a criança está ocupada com qualquer tarefa que se pediu a ela que se pode presumir que a sua vontade está sendo exercitada e que se está formando hábitos morais e intelectuais definidos, ou seja, alguém que parece estar interessado no que faz, pode, na verdade, não estar, e vice-versa.

Uma criança pode estar, aos nossos olhos, inteiramente ocupada em aprender a tábua de multiplicação e ser capaz de reproduzi-la ao chamado do mestre. O professor pode congratular-se consigo mesmo, pelo exercício que a criança está fazendo da sua força de vontade e pelos hábitos mentais corretos que está ganhando, se ele entende por hábito correto a capacidade de dar respostas a determinadas perguntas. Mas, na realidade, a questão de educação propriamente dita não foi tocada, porquanto não sabemos o que esteve intimamente preocupando a criança, qual a direção predominante de sua atenção, de seus sentimentos, de suas disposições, durante o tempo em que se manteve empenhada no trabalho. (DEWEY, 1959, p.90)

É preciso haver interesse para haver sucesso na tarefa educacional? Para Dewey, sim. Se não existe interação interessada entre aluno e objeto do conhecimento, não é possível haver aprendizagem. No entanto, o próprio autor afirma que é impossível deixar de reconhecer que mesmo a educação imposta, que desconsidera as necessidades do crescimento da criança, produz algum tipo de aprendizagem. Essa é uma questão polêmica sobre a qual não há respostas definitivas. Mas as representações permitem enxergar que os processos de julgamento do interesse estão carregados de valorações, processos de valorização e desvalorização que vão moldar e classificar, na representação e no pensamento do relator, o que é interessante e o que não é, para onde a atenção deve se dirigir e de onde ela deve se afastar.

A dispersão muitas vezes é atenção ao que não merece ou não deve receber atenção no julgamento do relator dentro de determinados parâmetros, como a grandiosidade do teatro a que se refere o RELATÓRIO 38. Mais uma vez, percebe-se que as questões educacionais não podem ser reduzidas a fatores de ordem psicológica como saber de onde vem o interesse e qual deles seria legítimo ou ilegítimo; qual deles poderia produzir hábitos morais de autogoverno ou hábitos de dissipação mental. Como afirma Alain, de acordo com Château (1978), “os psicólogos são perigosos por acreditar poder conhecer, quando se trata de realizar” (CHÂTEAU, 1978, p.337). A ação pedagógica pode ser amparada pelas reflexões da psicologia, mas o conhecimento psicológico não é suficiente para dar conta do que a educação deve realizar no homem, ação que difere da mera constatação e que envolve decisões éticas, políticas e sociais, como afirma J. Carvalho (2001). Somente a título de exemplo, trata-se de saber se uma educação por coerção que gere aprendizagem rápida deve ser mais valorizada

socialmente do que uma educação por persuasão que gere uma aprendizagem mais lenta e menos eficiente.

4.9 Autoritarismo ou autoridade?

Nove trechos dos relatórios expõem conflitos entre professores e alunos no decorrer das atividades. Esses conflitos explicitam dificuldades e incoerências na execução da proposta de construir espaços dialógicos e horizontais no espaço escolar. Seguem-se alguns trechos representativos:

[...] durante a avaliação uma das professoras criticou muito os estudantes dizendo que eles “dificultavam” o trabalho, pois eram muito dispersos. Como a *M2* (mediadora) já havia colocado em reunião a questão do autoritarismo de alguns professores desse grupo, tomei a palavra e finalizei a discussão dizendo para os educadores que o tempo dos estudantes é outro e cabe a nós educadores considerar esse fator (...), pois um bom *educ comunicador* é aquele que consegue trabalhar com o “diferente”, respeitando e procurando entender o seu jeito de ser. (RELATÓRIO 57)

[...] o contato entre professores e estudantes é sempre tumultuado, o que não deixa de ser um sintoma da ausência ou pelo menos do pouco exercício da gestão participativa no cotidiano escolar. Ocorre o de sempre: crianças quietas, tímidas, dispersas, professores autoritários (nem todos) etc. Um dos professores não quis unir-se ao grupo. No momento em que fui fazer uma brincadeira tentando demonstrar a importância de sua participação, ele “emburrou” e não quis fazer mais nada. Não consegui administrar esta situação, precisei do auxílio da articuladora, que foi imprescindível. Ela carregou-os para outra sala e a produção foi feita. Acabei ficando apenas com a *Escola D*. Os professores são animados e incentivam a participação dos alunos, esses por sua vez, estavam um pouco dispersos, parece que alguns se isentaram das responsabilidades (talvez na presença dos professores eles se sintam mais seguros e à vontade, acreditando que a tarefa será feita, mesmo sem a participação deles). É preciso sempre retomar a importância de todos participarem, uma vez que a rádio será administrada por todo o grupo. (...) Talvez porque nesta escola não haja tantos problemas de comunicação entre as instâncias institucionais, percebi um clima bastante amigável e de cumplicidade entre eles. Mas, mesmo assim, seria interessante retomarmos este assunto no próximo encontro, para verificar se ficou clara a relação entre a dificuldade de comunicação e a violência. (RELATÓRIO 40)

Fiquei com os estudantes e os educadores da *Escola G* na parte da tarde e a situação não fluiu. Os educadores inibem muito as crianças, elas parecem ter vergonha ou medo dos seus professores. Vou dizer mais uma vez o que acredito ser uma grande e maior verdade: o *educ com* é para os professores. O curso todo é para fazê-los entender que têm jóias nas mãos e não aproveitam. As crianças já sabem tudo, elas são muito inteligentes. Existem educadores, digo isso porque não posso generalizar, mas posso dizer que as professoras que estavam comigo precisam realmente prestar atenção em cada palestra, em cada produção radiofônica. Não sei quanto aos outros, mas elas precisam do *educ com*. Pessoal, desculpe-me a ira, mas este dia me fez refletir sobre várias coisas, vários problemas que enfrentaremos daqui para frente. (RELATÓRIO 49)

É possível destacar dos trechos acima o papel de conselheiro e de juiz que o mediador se atribui, sendo capaz de dizer o que é “o bom *educ comunicador*”, o que se deve fazer, o que é a “grande e maior verdade”, interferindo na relação entre os professores e alunos da escola a fim de alterá-la, assumindo, ele mesmo, uma postura autoritária em relação àqueles que

afirma serem autoritários, o que se revela por meio de construções como “*tomei a palavra e finalizei a discussão*”, “*é para fazê-los entender*”.

O projeto é tratado nos RELATÓRIOS 49 e 57 como algo que vai iluminar os professores, que vai guiá-los para atitudes mais compreensivas e para a percepção de que estão errados, subaproveitando os talentos de seus alunos. Vale lembrar que os mediadores, na maioria, possuíam pouca experiência com educação e não tinham uma sólida formação na área, não tendo conhecimentos, posição, prestígio e sabedoria para assumir esse papel de juiz e conselheiro, o que, no entanto, faziam.

Esses trechos mostram, ainda, os resultados da colocação de professores e alunos de uma mesma escola em uma situação artificial de igualdade. Pretende-se praticar uma igualdade de papéis entre professor e aluno que não existe, porque são distintas as suas condições de autoridade, poder e de conhecimento na suas unidades escolares e, do ponto de vista do ensino, precisam ser distintas. O curso acontece fora desse contexto cotidiano da escola e em uma configuração incomum: com um pequeno grupo (25 pessoas) de professores e de alunos em quantidades quase iguais, o que é muito diferente da realidade escolar em que um único professor trabalha com um grande grupo de alunos (cerca de 40 pessoas); com pessoas advindas de escolas diferentes, em um espaço físico e social distinto, mediados por outro professor vindo de fora e sem a existência de programas, currículos, avaliações, disciplinas e todas as outras características peculiares ao ambiente escolar. Assim, não se trata de uma situação escolar, mas de uma situação que apenas acontece em uma escola, mas que poderia se dar em outro espaço qualquer, com outros tipos de público. Aliás, na definição das áreas de intervenção das ações *educativas* afirma-se que elas não se restringem às escolas, mas a qualquer espaço relacionado às áreas de comunicação, cultura e educação.

As afirmações dos relatores tornam evidentes as diferenças desse lugar do curso e do lugar onde ocorre a prática escolar cotidiana dos professores e alunos, onde a diferença de saber e de conhecimento e a autoridade pedagógica própria da instância educativa constroem relações que têm uma durabilidade muito maior do que a do projeto e que, certamente, terá sido muito influente na formação do *habitus* dessas pessoas. Revelam, portanto, os choques decorrentes da promoção no espaço do curso de uma postura que não é compatível e até mesmo contradiz a prática escolar cotidiana e que são, em última instância, manifestações concretas das contradições que emanam da tentativa de se executar a idéia de professor colaborador e da democratização das decisões dentro das práticas pedagógicas na instância escolar, que é, por características que fundamentam a sua existência e a sua função social, uma instituição que não pode prescindir de distinções de papéis.

O problema mais sério não está em tentar efetivar uma reflexão sobre a questão da autoridade ou do autoritarismo, em buscar outras formas de relacionamento na escola, em explorar essas situações e tematizar essas contradições, mas no fato de que o Programa *Educom.rádio* e a sua equipe não percebem a dimensão institucional daquilo com que estão trabalhando, construindo representações sobre a escola e a educação que se embasam em abstrações, idealizações. As escolas são tomadas em suas construções teóricas como locais imaginários que tornam o lugar real um erro, um equívoco em relação à abstração.

Nessa lógica, a relação entre professor e aluno é compreendida pelos relatores como um jogo entre opressor e oprimido, entre crianças envergonhadas, amedrontadas e inibidas e professores autoritários, que julgam as “crianças” (deve ser revelador o fato de os relatores chamarem os jovens de crianças). Toda a relação, despida de sua institucionalidade, é psicologizada, compreendida como uma questão comportamental, para a qual bastaria compreensão e formação dos professores para haver mudanças. Já com relação às crianças, o estímulo e a prática da participação as levariam a um empoderamento dentro da relação professor e aluno. Todo o contexto escolar é excluído na elaboração do espaço físico do curso e na representação mental: na análise do contexto e das relações sociais que se estabelecem.

As manifestações dos professores são tomadas como autoritárias e violentas e são tratadas como se pudessem ser substituídas pelo diálogo e pela compreensão, como se nas relações desse tipo não houvesse diferenças de autoridade, quando, na verdade, elas existem amenizadas, como quando o mais forte compreende o mais fraco: “o tempo dos estudantes é outro e cabe a nós educadores considerar esse fator (...), pois um bom *educador* é aquele que consegue trabalhar com o “diferente”, respeitando e procurando entender o seu jeito de ser” (RELATÓRIO 57). É evidente nessa colocação que há uma superioridade daquele que é capaz de compreender e mais, de que há uma superioridade do bom *educador* sobre aquele que não consegue compreender o diferente. Os relatores julgam as relações autoritárias dos professores com os alunos e não se dão conta do estabelecimento de uma relação autoritária deles mesmos com os professores que são seus alunos, que eles submetem a um processo de julgamento e de inculcação de valores *educativos*. É possível compreender essas relações como a simulação da igualdade pela amenização dos modos de tratamento, que por não serem agressivos ou opressivos, dissolveriam a autoridade pelo uso de maneiras dóceis, persuasivas.

Para Bourdieu e Passeron (1978), ações desse tipo representam mais do que uma busca ingênua de transformação aparente de relações interpessoais hierárquicas em não-hierárquicas, elas se inspiram em uma utopia autodestrutiva de uma pedagogia sem imposição

de uma cultura arbitrária ou numa utopia que atribui ao próprio indivíduo o poder de encontrar nele mesmo o princípio de sua própria expansão, dissimulando com mais eficácia os processos de reprodução social e de imposição cultural. A idéia de que não existe um processo de imposição e de diferença hierárquica supõe um desconhecimento da verdade da ação pedagógica, aumentando a sua eficácia na medida em que se trata de uma violência cuja especificidade reside em sua capacidade de se fazer esquecer como tal. Para isso haveria modos mais adequados de imposição para diferentes momentos históricos, como o uso de uma pedagogia não-diretiva para fazer esquecer que não existe uma educação liberal. Para Bourdieu e Passeron não se deve esquecer que existe imposição só porque ela se reveste, por exemplo, do uso de métodos “liberais” para inculcar disposições liberais.

Desse modo, é possível compreender como o estímulo à participação e a tentativa de se estabelecer relações de igualdade – em que supostamente a decisão hierarquizada poderia ser substituída pela construção do consenso por meio do diálogo – dissimularia as diferenças de papéis. Mesmo que se estabelecesse um jogo argumentativo no espaço escolar com regras igualitárias, quem teria maior poder de convencimento, um professor ou um aluno? O diálogo emerge como ocultação de uma diferença de condições inerente ao ambiente escolar.

A “maneira suave” pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário. Se acontece que se possa acreditar hoje na possibilidade de uma AP (ação pedagógica) sem obrigação nem sanção é pelo efeito de um etnocentrismo que leva a não perceber como tais as sanções do modo de imposição da AP (ação pedagógica) característica de nossas sociedades: cumular os alunos de afeição, como fazem as professoras americanas, através do uso de diminutivos e dos qualificativos afetuosos, através do apelo insistente à compreensão afetiva, etc., é encontrar-se dotado desse instrumento de repressão sutil que constitui a retração da afeição, técnica pedagógica que não é menos arbitrária (...) que os castigos corporais ou a repreensão infamante. Se a verdade objetiva desse tipo de AP (ação pedagógica) é mais difícil de perceber, é que, de um lado, as técnicas empregadas dissimulam a significação social da relação pedagógica sob a aparência de uma relação puramente psicológica (...). As transformações das relações de autoridade são correlativas de uma transformação das relações de força capaz de levar consigo uma elevação do limiar de tolerância relativo à manifestação explícita e brutal do arbitrário. Assim, em universos sociais tão diferentes como a igreja, a escola, a família, o hospital psiquiátrico, ou mesmo a empresa ou o exército, verifica-se em todos a tendência para substituir a “maneira forte” pela “maneira suave” (métodos não diretivos, participação, *relações humanas*, etc.) (BOURDIEU e PASSERON, 1978, p.31)

Bourdieu e Passeron traduzem, no pensamento acima, as implicações abrangentes dessas pequenas transformações nos modos de imposição das diversas instituições, elevando a compreensão das situações pontuais para o macrocosmo social.

Importa considerar que esclarecer a impossibilidade da dissolução das relações hierárquicas no ambiente escolar não é uma defesa dos modos violentos ou da instauração

conservadora da desigualdade social, mas uma tentativa de questionar as ilusões sobre a possibilidade da construção de uma pedagogia sem hierarquia ou sem autoridade, termo que difere do termo autoritário e que está enevoado em sua significação atual, dentro da discussão pedagógica e nos relatos da equipe do NCE. Com base em alguns escritos de Hannah Arendt, essa questão será discutida mais adiante. Basicamente, entre a autoridade e o autoritário, há uma diferença entre submissão e sujeição, entre obediência como adesão espontânea de uma pessoa à vontade de outra e subjugação, dominação de um indivíduo por variados meios, pela obrigação de obedecer.

Voltando às questões pedagógicas que emergem da colocação de professores e alunos em situação de igualdade, os ideais de Piaget parecem encontrar eco nessas tentativas de horizontalização e democratização das relações escolares, que resultariam em relações não-autoritárias porque: 1) o autor defende a liberdade como condição fundamental para a construção do conhecimento, tendo em vista que ela possibilita aos alunos expressarem-se e dirigirem suas ações de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, se os alunos gerenciam suas ações, não estariam agindo dirigidos ou em obediência a alguma forma de autoridade; e conforme já discutido anteriormente, 2) o professor ideal de Piaget agiria muito mais como um colega mais velho do que como alguém que impõe ou transmite saberes, o que sugere que o professor não deveria fazer uso de autoridade, nem mesmo impor condições ou conhecimentos aos seus alunos; 3) os estudos de Piaget sobre autonomia moral defendiam que a submissão à autoridade exterior desestimularia a formação de autonomia moral, que deveria ser um objetivo educacional, portanto, dever-se-iam evitar atividades com relações não-igualitárias; 4) a oposição dicotômica do autor entre escola tradicional e escola ativa, com a defesa da segunda, reforça negativamente a imagem do “professor autoritário”.

Entretanto, não há um consenso sobre o que seria o uso da autoridade ou até mesmo a noção de autoridade nas teorias construtivistas. Muitas formulações pós-piagetianas não apontam a liberdade defendida pelo autor como um obstáculo à autoridade e à autonomia do professor. Rosa (1997) afirma que essa liberdade não invade nem a autonomia nem a autoridade do professor de definir os objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica. Para a autora, se na perspectiva do construtivismo o aluno é centro da aprendizagem, “o professor é o centro do processo de ensino”. A liberdade na perspectiva construtivista seria um meio para aprender e necessitaria ser compreendida dessa forma para que os professores e alunos pudessem estabelecer, a partir das necessidades vivenciadas, regras que favorecessem o respeito mútuo e a responsabilidade. Não deveria ser entendida como uma forma de reduzir a autoridade do professor.

Coll (1997) defende idéias semelhantes ao afirmar que uma concepção construtivista de intervenção pedagógica não renuncia a formular prescrições concretas para o ensino nem a planejar cuidadosamente as atividades pedagógicas. As perspectivas construtivistas pós-piagetianas são diversas e não têm uma diretriz clara, conforme afirma J. Carvalho (2001), sendo que cada autor vai discutir a questão da autoridade de um modo diferente e defender meios distintos de lidar com os alunos. É importante destacar que os escritos de Piaget não trazem reflexões claras e diretas sobre a questão da autoridade, abrindo margem para interpretações e deduções variadas.

Voltando à idéia de professor como colaborador em Piaget, J. Carvalho considera que para a psicologia do desenvolvimento a relação é entendida como se dando entre adulto e criança, o que não dá conta da relação professor e aluno, que é uma forma específica de relação entre adultos e crianças, assim como também o é a relação entre pais e filhos. De acordo com o autor, na escola a relação hierárquica não é fundada apenas em uma diferença de idade, ela se funda na posse pelo professor de certos conhecimentos, valores e práticas que integram o “mundo escolar”, em seu papel de instruir os outros sobre esse mundo e em sua responsabilidade por ele, não se tratando de uma autoridade pessoal a coagir os alunos, nem de relações interindividuais abstraídas do contexto. Sua autoridade não se funda simplesmente no fato de ser adulto ou ter a palavra sagrada, mas em sua responsabilidade pública e social, como representante de formas de conhecimento e critérios de valor publicamente estabelecidos.

O educador está em relação ao jovem como representante de um mundo (de realizações históricas materiais e espirituais) pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é (...). Na educação, essa responsabilidade assume a forma de autoridade (...). Embora certa qualificação seja indispensável pela autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros sobre ele; porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDT, 1979, p. 239)

Desse modo, para J. Carvalho (2001), que se baseia nas reflexões de Hannah Arendt sobre a autoridade, a questão é muito mais abrangente do que o exercício do puro poder coercitivo de um indivíduo sobre outro. Essa visão restrita é o entendimento do termo autoridade que está na base da crítica construtivista à autoridade do professor, que confunde autoridade com autoritarismo e na qual se critica a imposição de saberes como exercício de poder e de razão de um indivíduo sobre outro. Na visão político-filosófica de Arendt, não se trata de um conflito interpessoal de poder onde quem sabe mais pode mais ou onde quem tem

mais poder tem mais direito de afirmar o seu conhecimento (o que relativizaria o próprio valor desse conhecimento), mas do estabelecimento de uma relação entre o indivíduo na posição de aluno e todo um legado cultural da humanidade do qual o professor é um representante. Ou seja, o seu poder não emana de uma coerção, de uma ação puramente autoritária, ele provém das tradições culturais públicas às quais até o próprio professor está submetido, como homem que faz parte de uma sociedade que legitimou um legado cultural.

Aquino (2000) aborda a equação autonomia/autoridade e afirma que deve haver uma espécie de distanciamento estratégico para marcar as posições de professor e aluno. Essa relação é institucionalizada e para que seja fecunda, necessita de algumas condições fundamentais, as quais implicam desde o estabelecimento de parâmetros de conduta e até, principalmente, a explicitação contínua de objetivos, limites e horizontes da relação, sob a pena de confundi-la com outros tipos de enquadramentos institucionais, colocando em risco sua potência e eficácia:

[...] toda ação institucional descreve uma parceria entre atores específicos às voltas com algo comum, pode-se afirmar que uma espécie de contrato os entrelaça, posicionando-os em relação ao seu outro complementar, bem como delimitando seus lugares e funções. (AQUINO, 2000, p.60)

O autor (2000) esclarece que a noção de autoridade estaria associada à ocupação de um lugar social instituído, predeterminado historicamente, onde um agente tem a responsabilidade de disparar a ação e o outro é o alvo ou donatário da ação, havendo, entre eles, um consentimento, a delegação de crédito ao outro. Ao final do processo, deve haver a emancipação do donatário por meio da apropriação do objeto que os reuniu inicialmente, ou seja, a relação pedagógica carrega uma espécie de promessa.

O trecho abaixo é usado para ilustrar outro apontamento de Aquino (2000), que destaca que a autoridade precisa ser sempre avalizada, referendada pelo seu outro complementar, sendo que o reconhecimento da autoridade não é uma reação automática nem um dever “natural” da clientela:

Se tivesse que escolher uma palavra para definir o dia de hoje eu escolheria FELIZ! Feliz por ter conseguido mudar a impressão negativa que ficou do primeiro encontro. Claro que as condições físicas do local das palestras foram bem melhores que no sábado passado, mas penso que o que estava faltando mesmo era um pouco mais de tempo do articulador com os educadores (RELATÓRIO 46)

Fica evidente a alegria do agente em resgatar a autoridade diante de seus donatários. Os fatores como espaço, tempo e falta de materiais aparecem, conforme já mencionado, como prejudiciais ao exercício da autoridade dos agentes, assim como os relatos mostram a

necessidade do professor cursista de fazer a “manutenção” de sua autoridade junto ao aluno, nos exercícios em que é colocado em situação de igualdade dentro do Programa *Educom.rádio*. Como aquele momento aos sábados, de ruptura das regras institucionais, poderia afetar a sua vida cotidiana na escola?

Aquino (2000) atribui a sensação de instabilidade e descrença na autoridade que parece acompanhar o homem contemporâneo à desconfiança demasiada que se sente da própria natureza das instituições. “A que elas têm-se prestado, no frígir dos ovos? E a quantas tem andado sua promessa de liberdade e felicidade?” (AQUINO, 2000, p.63)

Já Arendt (1979) alerta que o termo autoridade se tornou enevoado por controvérsia e confusão e que pouca coisa sobre a sua natureza é compreensível a todos ou auto-evidente, o que decorreria do fato de que a autoridade desapareceu no mundo moderno e não poderíamos mais recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos. A autora defende que essa crise da autoridade, que é cada vez mais profunda e crescente, acompanhou o desenvolvimento do mundo moderno⁵⁹ no século XX e é política em sua origem e natureza, tendo como sintoma mais significativo ter se espalhado até mesmo em áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a educação, que serviram ao longo de toda a história do pensamento político como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo. Em seu estudo sobre o tema, a filósofa realiza algumas considerações diante da confusão sobre o termo e, a fim de evitar mal-entendidos, esclarece o que a autoridade nunca foi:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com a violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesma fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado). (ARENDT, 1979, p. 129)

Tomando como base essa elucidação conceitual é possível realizar inferências em diferentes direções. A primeira delas é que, se o termo está hoje sendo usado de modo bastante controverso, enevoado e indistinto, isso também pode estar ocorrendo nos modos de

⁵⁹ Para realizar a defesa de sua tese sobre o desaparecimento da autoridade, Arendt faz uma profunda análise considerando o que a autoridade foi historicamente e as fontes de sua força e significação desde a pólis grega, passando pelo Império Romano e pela Igreja Católica e chegando à formação do Estado-Nação, momento no qual se iniciaria o solapamento da trindade tradição, autoridade e religião, alicerces que, defende a autora, não se sustentam se isolados.

julgar dos professores e de teorizar sobre a pedagogia. Essa confusão impede que, em um estudo empírico, se possa conhecer a situação representada, porque, ao analisar um trecho do relatório, por exemplo, não é possível saber nem deduzir se o relator está falando de uma situação de autoridade ou de autoritarismo já que o seu próprio filtro de observação da realidade e de representação não dá mostras de que se realizou essa distinção. Desse modo, não é possível saber se, entre os professores e alunos que faziam o curso, havia relações reais de obediência e de liderança legítima ou de medo e sujeição. Todas parecem tratar de relações autoritárias, mas o que pensavam os alunos quando estavam tímidos, quietos? Confiavam no trabalho de seus professores, aguardando suas ações? Ou os temiam? Estavam indiferentes (considerando que tudo aquilo ocorria fora do enquadramento clássico da situação escolar e da relação pedagógica)? Esta pesquisa não lida com as representações dos alunos e não pode elucidar tais problemas, mas é preciso registrar que a falta de clareza no uso dos termos reduz a capacidade de compreensão da situação concreta.

Arendt (1979) defende com convicção a importância das distinções e fica evidente nesta pesquisa que o enevoamento do uso dos termos restringe as possibilidades do conhecer. Para a autora, isso parece óbvio já que ninguém nunca frisou que as distinções são absurdas, mas existe, no entanto, um consenso tácito entre cientistas sociais e políticos de que podemos ignorar as distinções e proceder baseados no pressuposto de que qualquer coisa pode ser chamada de qualquer outra coisa, na medida em que cada um tem o direito de definir seus termos, como se esse curioso direito se assemelhasse ao direito à opinião própria. Isso nos levaria à perda de um mundo comum de significados

[...] para não sermos condenados a viver verbalmente em mundo inteiramente desprovido de significado, asseguramos uns aos outros o direito de nos refugiar em nossos próprios mundos de significado, exigindo apenas que cada um de nós permaneça coerente dentro de sua própria terminologia privada? Se, nessas circunstâncias, nos asseguramos de que ainda entendemos uns aos outros, não queremos dizer que entendemos conjuntamente um mundo comum a nós todos, mas sim que compreendemos a coerência de argumentar e arrazoar, do processo de argumentação em seu puro formalismo (ARENDR, 1979, 133)

A perda do entendimento conjunto de um mundo comum a todos é o que parece afetar esta pesquisa quando se trata de discutir a questão da autoridade para os relatores. Pior do que isso, o uso irrefletido do termo não garante nem mesmo uma coerência nos processos de julgamento apresentados neste material.

Indo em outra direção, pode-se pensar que o construtivismo, ao criticar a ação diretiva do professor como imposição ou coerção, já pressupõe o fracasso da autoridade ou desacredita de seu papel pedagógico. Constata a sua ausência ou inadequação e propõe que

não seriam desejáveis relações de obediência entre os homens, estimulando relações de cooperação e de aprendizagem que resultariam de “obediências internas”, como as necessidades de desenvolvimento psicológico e cognitivo ou as necessidades vitais (pensando-se em Dewey), ou seja, comandos que estão dentro do homem, interiores, como o autogoverno e a autodisciplina, desconsiderando as necessidades de regulação social, políticas.

No entanto, como afirma J. Carvalho (2001), a crítica à escola feita pelos construtivistas não dá conta da multiplicidade de estratégias utilizadas pelo professor e nem das peculiaridades da instituição escolar, podendo-se ter enxergado imposição onde existiria uma multiplicidade de modos nos quais se encontraria uma relação legítima de autoridade, sem violência e sem coerção, ou seja, onde vigorasse um reconhecimento legítimo da hierarquia. Esse tipo de autoridade só é possível mediante a instauração de uma diferença hierárquica e de papéis entre professor e aluno, reconhecida e respeitada por ambos.

As reflexões e sugestões de Piaget parecem, portanto, ignorar o caráter institucional dessa hierarquia, na qual o professor e aluno ocupam lugares sociais distintos. Se não cabe ao professor ser um “sacerdote” e revelar verdades que dispensam justificativa racional, tampouco lhe cabe “ser um colaborador mais velho” ou um “simples companheiro” a pactuar regras em um simulacro de igualdade, como se as relações escolares fossem análogas às dos jogos infantis que inspiraram as sugestões de Piaget ou como se elas pudessem reproduzir sua idealização sobre o funcionamento da comunidade científica e das instituições políticas democráticas (J. CARVALHO, 2001, p.84)

Ao se confrontar essa idéia com a proposta da *educomunicação*, fica claro que no estabelecimento de relações de igualdade no ambiente escolar, sem distinções de papéis, sem hierarquia, onde professor e aluno poderiam aprender uns com os outros e tudo se resumiria a relações de persuasão e de diálogo a fim de evitar e resolver conflitos, encontram-se sinais da continuidade e profundidade da crise da autoridade nas instâncias pré-políticas de que fala Arendt. Dirigir-se à imposição ou à persuasão significa, em ambos os casos, que a autoridade já desapareceu e que é preciso recorrer a outros meios que, decerto, são bastante distintos e alheios à lógica que governou toda a escolarização até hoje.

J. Carvalho (2001), continuando sua reflexão sobre a necessidade da autoridade do professor, afirma que todo e qualquer processo educacional pressupõe algum grau de coação e a autonomia moral pressupõe uma capacidade crítica que já é fruto de uma educação prévia à qual a pessoa foi exposta sem escolher. O autor aponta que se pode falar em graus de maior ou menor autonomia do aluno, mas a autonomia não deve ser o ponto de partida. Ela deve ser a meta dos processos educacionais. Para ele, uma relação escolar pode pautar-se tanto na

coação e na cooperação, como no respeito mútuo ou na persuasão sem que isso decorra da ação de determinados procedimentos didáticos e pedagógicos, como afirma Piaget. Essas relações poderiam ser reflexos de uma diversidade de hábitos, atitudes e concepções educacionais de uma dada sociedade.

Contraditoriamente à possibilidade defendida pela *educomunicação* de igualar professores e alunos, os relatos explicitam que a própria equipe do NCE os diferenciava porque possuía expectativas distintas em relação aos seus modos de agir e àquilo que cada um deveria aprender, ou seja, a diferença de papéis e de hierarquia subjaz a seus discursos, o que sugere que existe uma função essencial desempenhada por essas estruturas dentro da instituição escolar. As representações mostram que os professores deveriam ser participativos, incentivar os alunos, ser compreensivos e aprender o valor de seus educandos e que os alunos deveriam participar do planejamento da rádio e das atividades do projeto.

O lugar do professor continua sendo o de comando e o de compreensão, ou seja, não se efetiva a horizontalidade das relações humanas almejada pelo projeto, porque prevalece uma história e uma condição social de diferença de papéis. Mesmo quando existe o diálogo, é importante considerar que ele não está se efetivando em espaços decisórios da unidade escolar e que não há igualdade:

Os estudantes logo expuseram suas insatisfações quanto às propostas de atividades ligadas à aula (...), educadores tomaram um papel de “defesa” e colocaram mais suas insatisfações quanto à disciplina em sala de aula. Como na *Escola F* já existem muitos projetos, os professores argumentaram que os alunos não tinham o que reclamar, mas os estudantes mostraram que queriam uma comunicação mais aberta com outros professores que não estavam presentes. Já na *Escola E*, a condição é inversa, não tem projeto algum. Essa reclamação já tinha sido levantada pelos estudantes e eles falaram diretamente com as professoras que estão no curso. As propostas apresentadas ainda precisam ser mais discutidas, pois ambas as partes reclamam da falta de respeito e acham que devem fazer trocas, tais como: os alunos fazem a lição e a escola os leva para excursões. Vale lembrar que isso foi levantado pelos dois lados. Mesmo alertando que esse não é o melhor caminho e que eles teriam que ceder sem pensar quem começa, insistiram nisso até na vinheta do programa (...) e todos parecem bem dispostos a continuar e divulgar seu trabalho na escola. As professoras se comprometeram com os estudantes em ajudar no que for necessário e eles também disseram que querem se organizar e criar várias formas de comunicação dentro da escola. (RELATÓRIO 50)

A negociação acima evidencia uma oposição entre professores e alunos disputando diferentes projetos de escola, com os professores detendo a administração da instituição perante os alunos, que tem como moedas de troca a disciplina, a obediência e o comprometimento, ou seja, moedas daquele que ocupa papel subalterno em uma hierarquia.

Se a igualdade não ocorre em decisões referentes à unidade escolar, o que é muito complexo e excede aos limites e possibilidades do Projeto *Educom.rádio*, também existem

dificuldade nas atividades pontuais, como na feitura de um programa de rádio, em que se pretende praticar esse relação horizontal e dialógica:

[...] há um problema de comunicação entre alunos e determinados professores (...) os alunos os citaram como um dos problemas a serem resolvidos na escola e isso se tornou visível quando fui fazer a divisão do grupo e nenhum aluno queria ficar nos grupos desses professores. (RELATÓRIO 12)

Os estudantes trabalharam muito mais que professores (...) um dos estudantes trouxe uma pesquisa sobre a história do rádio. Adivinhe qual foi o nosso tema do programa? Os professores ficaram responsáveis pela parte da informação, ou seja, simplesmente leram o que estava na pesquisa. A professora que mais participou foi a que mais havia causado problema na semana passada. No final, no momento da gravação, os professores animaram-se e participaram mais. Uma das educadoras, inclusive, quis ser uma das personagens da radionovela. Realmente os professores são muito mais resistentes a participar dos momentos lúdicos ou de criação, mas acredito que não é isso que eles queiram, pelo menos a maioria. O problema talvez esteja na própria história de vida deles, ou melhor, em suas subjetividades. Talvez, quem sabe, a maioria tenha sido tolhida em suas capacidades criativas, mesmo em suas escolas, onde a educação era mais tradicional e conteudista. (RELATÓRIO 56)

As professoras da *Escola E* são muito dispostas a montar a rádio, mas também não esperam o tempo dos alunos e acabam fazendo a pauta antes que eles se proponham a fazer, sinto que não é por autoritarismo, mas por empolgação. (RELATÓRIO 10)

[...] O grupo é muito criativo, mesmo percebendo uma liderança por parte dos professores, não deixaram de marcar a produção com suas idéias, estilos e visões. (RELATÓRIO 33)

No trecho do RELATÓRIO 56 evidencia-se mais uma vez a psicologização e individualização das relações. A dimensão institucional não é considerada quando se atribui o “problema” da resistência às subjetividades dos professores. Nota-se também o uso freqüente nesses trechos do termo “problema” para qualificar os professores e suas atitudes, o que os desqualifica, entendendo-os como um obstáculo para efetivar os ideais da *educomunicação*.

Outra questão importante que pode ser identificada nos relatórios é a existência de uma aprendizagem específica e necessária somente para os professores, que reafirma a diferença de papéis: a aprendizagem sobre o potencial de seus alunos:

[...] Acredito que muitos se surpreenderam com a capacidade dos alunos deles. Uma professora até disse que não sabia que os alunos poderiam produzir um material tão rico. Fiquei contente em ouvir isso, acredito que estamos fazendo um bem a estas crianças, porque agora seus professores vão começar a dar mais valor a elas (RELATÓRIO 43)

[...] os professores se surpreenderam com a qualidade das produções dos alunos e acho que dando espaço para que os cursistas mostrem suas potencialidades estamos dando início a um processo longo para quebrar as relações verticalizadas dentro do espaço educativo (RELATÓRIO 29)

[os estudantes] que já sabiam operar o gravador e eram “experientes” em produções radiofônicas é que iriam explicar o processo para os outros. Os estudantes se

sentiram super importantes e conseguiram cumprir bem a “missão”. Começaram a trabalhar, superando nossas expectativas. Estavam trabalhando e impressionaram os educadores, incentivaram a participação dos professores. (RELATÓRIO 30)

Esse tipo de ponderação é encontrado mais freqüentemente nos relatos sobre oficinas de produção radiofônica. Nota-se que o autor tem uma “postura iluminista”, esperando transformar a mente dos professores para que eles valorizassem os seus alunos e participassem ativamente. Essa postura costuma orientar as relações entre a universidade e a escola, tratadas como via de mão única, onde somente a universidade tem a ensinar.

Aquino (2000), por meio das reflexões do filósofo Paul Ricoeur, entrevê um difícil e inquietante horizonte na relação pedagógica, que ajuda a pensar as questões que advêm da pesquisa empírica.

[...] trata-se de uma difícil relação porque assentada em um paradoxo. Ao mesmo tempo que uma reciprocidade essencial deve permear a relação, há um assimetria constitucional que conforma os diferentes lugares institucionais. Uma relação de contrastes, portanto. (AQUINO, 2000, p.67-68)

A assimetria constitui-se pelo exercício auto-outorgado do professor, que emanaria o suposto “poder” de conduzir os alunos da ignorância ao saber, entretanto o suposto lugar esvaziado do aluno é uma imagem falsa, já que ele carrega saberes anteriores e paralelos aos dos docentes e as demandas do professor e do aluno não são congruentes. Isso se aplica, no caso desta pesquisa, à relação entre mediador e professor (o qual já possui muitas outras experiências e saberes de sua história como docente), entre mediador e aluno e entre aluno e professor da mesma escola.

Aquino (2000) enxerga nesse jogo entre professor e aluno um duelo, um afrontamento entre o ensinante e o ensinado que se tornam duplamente sujeito e objeto de ensino, uma faca de dois gumes, com um fio de colaboração e reciprocidade e outro de duelo e afrontamento.

Para o autor, a crise na instituição escolar, evidente pelos dilemas disciplinares atuais, é uma crise ética, ou seja, o jogo institucional está sendo levado a cabo de forma duvidosa por uma das ou ambas as partes envolvidas. Desse modo, sugere algumas medidas que poderiam assegurar a autoridade dos agentes de determinada instituição. Dentre elas, destaca-se que as regras poderiam ser estabelecidas em conjunto por todos os envolvidos no processo de conhecer (alunos, professores e direção), uma vez que a participação garantiria a legitimidade do processo.

Essa busca de construção coletiva das regras e procedimentos é o que se buscou vivenciar em diversas atividades no Projeto Programa *Educom.rádio*, no entanto, havia duas diferenças fundamentais que poderiam colocar em xeque a legitimidade da construção das

regras e a autoridade: tentaram-se dissolver os distintos papéis sociais ocupados por professor, aluno e diretoria, o que não foi possível pela força dessas distinções na cotidianidade e histórico dos envolvidos; e o agrupamento trabalhado no curso era muito distinto daquele existente na unidade escolar. Pensava-se que esse pequeno agrupamento poderia estender suas ações ao restante do sistema escolar, como multiplicadores. No entanto, a possibilidade de efetividade dessa ação parece não ter sido avaliada, dado que se desconsideravam os locais institucionais previamente existentes.

O ideal democrático do projeto, que se configura como o estabelecimento do diálogo horizontal entre a comunidade escolar por meio do qual se poderiam decidir os rumos da escola, que seria praticado nessas atividades conjuntas com professor e aluno, aparece como parâmetro para os relatores julgarem as situações entre professor e aluno. Existe a crença de que o estabelecimento de relações desse tipo na escola seria um meio de formar cidadãos participativos para agir em outras instâncias e de amenizar ou impedir situações de violência. A participação é tida como essencial e a sua necessidade é reforçada freqüentemente. Ela foi um relevante item de avaliação das atividades, dos cursistas e dos palestrantes:

As apresentações dos planejamentos perderam o sentido, pois foram feitas apenas pelos estudantes, afastando-se do propósito do projeto *Educom* (RELATÓRIO 24)

Alguns se recusaram a participar e a compor a cena, mas a grande maioria entendeu e participou da dinâmica que foi muito divertida. O aluno que iniciou a atividade escolheu um show de rock e a partir daí foram se integrando à cena a banda, o vendedor de bebidas, catadores de latinha e a platéia. Depois, partimos para a análise a partir de uma realidade deles, um show de rock, para ressaltar que cada um tem seu papel dentro da comunidade e que a participação de cada um é fundamental para o conjunto. Aí introduzimos o assunto da rádio na Escola e de como acontece a produção radiofônica, cada um com sua tarefa para a realização de um bom programa. (RELATÓRIO 29)

Os estudantes das duas escolas não quiseram fazer juntos o programa “Sem Palavras”. Mesmo assim insistimos para que fizessem, lembrando que o *Educom* considera que as atividades “devem” ocorrer de maneira participativa, através do entendimento, do diálogo, do respeito às diferentes opiniões, etc. Nestas horas, fico me questionando sobre o tal “direito à exclusão”. Será que isto realmente existe? Enfim, todos conseguiram montar uma história, entrando num consenso, além de identificarem quais sons precisariam ser pesquisados no ambiente, também determinaram quem pesquisaria e faria o som na história. No entanto, o grupo não conseguiu organizar-se e concluir a pesquisa para gravar. Talvez precisassem de mais tempo para se entender antes de realizar um produto. No final ficaram frustrados e tiveram que arcar com a frustração. De certa forma, isso foi positivo, pois não foi à toa que fizeram um programa maravilhoso no período da tarde junto aos professores. (RELATÓRIO 60)

Em todos os trechos a participação é analisada, sendo que o terceiro chama à atenção por uma breve reflexão, que não segue adiante, sobre o direito do participante de se excluir do

“jogo”, de não participar. Quando as atividades devem ocorrer de maneira participativa, pode-se escolher não participar? O relato esbarra na questão da liberdade.

J. Carvalho (2001) analisa a noção de democracia no construtivismo em Piaget, para o qual a construção da autonomia moral poderia formar cidadãos mais conscientes, contribuindo para este projeto político, o que muito se assemelha à noção presente no Programa *Educom.Rádio* de que a prática da gestão participativa e cooperativa no microcosmo escolar poderia moldar uma cidadania ativa. Para o autor, esses pressupostos repousam em bases bastante questionáveis porque neles a noção de democracia não resulta de uma análise específica desse problema na escola, mas de uma generalização de causas e efeitos entre o ambiente escolar e o todo social, ou seja, não se pesquisam as relações democráticas em uma determinada escola, mas salienta-se a sua contribuição para a nação, para o mundo, ao estimular o comportamento democrático.

O autor analisa que, por exemplo, em uma determinada escola pode se recorrer a eleições e discussões para decidir os rumos da instituição, mas a unidade pode possuir uma formação dos corpos discente e docente extremamente elitistas, resultante de um processo seletivo, como ocorreu nos Ginásios Vocacionais na década de 1970. Ou seja, a forma de decidir pode ser democrática, mas a constituição dos grupos não é representativa da realidade social mais abrangente. Assim como não se pode comparar uma situação em que só jovens e professores de uma elite econômica e social participam à uma democracia em que está representada a pluralidade de grupos e classes de uma sociedade, não se podem estender os seus efeitos, práticas e exercícios de poder, acreditando que o que se viveu na escola será reproduzido fora dela, em uma outra configuração de participantes e em um outro âmbito de responsabilidade das decisões. J. Carvalho (2001) argumenta ainda que esse simulacro de “gestão democrática” simplificaria a própria idéia de democracia,

[...] sugerindo que ela resulta não das condições sociais da vida pública, mas da reunião de personalidades democráticas, confundindo a noção de “liberdade” como *condição política* pela de “liberdade” como *atributo da vontade do indivíduo*. (J. CARVALHO, 2001, p.85)

Recorrendo a Azanha (1986), esclarece que a liberdade na vida escolar, por mais ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que pela sua natureza e finalidade é inapto para reproduzir as condições da vida política, porque a liberdade do aluno é condicionada e dirigida por objetivos educacionais. “[...] no fundo é um faz-de-conta pedagógico, mesmo quando politicamente motivado” (Azanha, 1986, p.39-40). Também considera que a formação de “repúblicas escolares” descaracteriza a própria vida escolar,

onde os cidadãos têm papéis sociais distintos e ignorar a especificidade desse contexto pode significar a abolição de procedimentos que presidem o funcionamento dessas instituições e até mesmo eventualmente ter resultados contrários aos ideais de construção de autonomia e cidadania.

Concluindo, J. Carvalho (2001) reforça que o ideal de autoregulação, cooperação e respeito mútuo presente nas relações de crianças nos jogos não se reproduz imediatamente em contextos bem mais complexos e abertos e a própria idéia de que a autonomia é um traço constante de personalidade, que se desenvolvido em um determinado âmbito pode ser aplicado a contextos mais amplos, é muito questionável, assim como a criatividade e o espírito crítico podem estar presentes em certo campo ou esfera da vida, sem se estender a outros. Citando Tomaz Tadeu da Silva (1993), alerta que

[...] ao transportar esta psicologia para um contexto em que está presente um aparato social e político, como é o da escolarização, os adeptos do construtivismo procuram introduzir este componente político – ausente no contexto original – através da única possibilidade que um referencial psicológico pode proporcionar, o do comportamento individual e interpessoal. Obviamente, o resultado de tal operação consiste em reduzir o político e o social a uma Psicologia Social, pelo qual a democracia e a política tornam-se sinônimos de relações interpessoais. (SILVA, 1993, p.3-10 apud J. CARVALHO, 2001)

A proposta do Programa *Educom.rádio*, quanto ao ideal de democracia, padece das fragilidades apontadas por J. Carvalho. Todas as questões políticas, sociais e de distinção de papéis entre professor e aluno emergem psicologizadas no discurso dos relatores e no referencial teórico do projeto. Tenta-se transformar a escola em uma mini-assembléia, desconsiderando as relações de poder existentes em cada instituição e entre seus agentes, como se as transformação necessárias eleitas pelo projeto – melhorar as relações de comunicação entre alunos, professores e funcionários; ampliar a participação; instalar uma emissora de rádio gerida coletivamente, promover a gestão da escola pela comunidade escolar; combater a violência – pudessem resultar, como num passe de mágica, de atos de boa fé de cada um dos envolvidos.

5. Considerações Finais

[...] o mínimo que se espera de um discurso que se proponha a modificar um conjunto de práticas sociais historicamente solidificadas, como as escolares, é que ele as conheça em suas manifestações mais típicas e frequentes, em seus condicionantes e resultados e, a partir desse conhecimento, aponte alternativas e as justifique, levando em consideração os valores e determinantes históricos a ela associados (J. Carvalho, 2001, p.125)

Os relatórios funcionavam como espaços de manifestação de representações sobre diversos fatores envolvidos no processo educativo e como instrumentos de avaliação semelhantes a um relato de observação, em que eram escritos apontamentos sobre os alunos, as atividades educativas, as condições físicas e materiais, o trabalho do educador, com base em determinados critérios de classificação e julgamento.

Os relatores buscavam distinguir o que era causado ou motivado pela atividade, pelos cursistas, pela equipe, do que se devia a fatores como o equipamento, os materiais de apoio, o tempo e o espaço, por meio de uma lógica permeada por oposições e com gradações. Esses padrões surgiram e se reproduziram na prática cotidiana e não se concentram em medir o aprendizado de um conteúdo específico, centrando-se, em especial, nas atividades e nos cursistas, ou seja, nos modos de ensinar e naqueles que aprendem, suas motivações e comportamentos de resistência e adesão aos princípios colocados pelo Programa *Educom.rádio*, o que permite entender os agentes do NCE como realizadores de classificações a partir dos pressupostos da *educomunicação*, em busca de legitimidade para o campo.

De modo geral e em sua maioria, eles representam de maneira positiva o trabalho pedagógico realizado e consideram que os alunos aprenderam e aderiram às propostas do projeto e às atividades realizadas.

Muitas das representações sobre educação presentes nas propostas *educomunicativas* e na fala dos relatores estão permeadas de idéias presentes em versões mais difundidas do construtivismo que são estruturadas por meio de slogans e palavras de ordem, ou seja, de modo superficial e sintético, constituindo-se, na atualidade, um forte modismo educacional. Importa recordar que, de acordo com J. Carvalho (2001), o construtivismo tem tido presença marcante no discurso educacional das últimas décadas, sendo que sua divulgação ultrapassa as fronteiras da academia e da produção do discurso pedagógico, atingindo periódicos, produtos midiáticos e documentos oficiais. Além disso, conforme mostra a pesquisa de C. Silva (2004), os professores têm aderido ao construtivismo como uma proposta vanguardista e inovadora, sem que isso altere consideravelmente sua prática pedagógica ou resulte de uma reflexão consciente e do conhecimento aprofundado da teoria.

A interpretação dos dados obtidos dos relatórios permitiu realizar reflexões sobre diversas questões importantes para a área da didática, a partir das construções feitas pelos relatores sobre esses temas, que, de modo geral, eram por eles tratados de modo pragmático e prescritivo. São elas: a questão do aprendizado, do interesse, da eficácia do ensino, da autoridade do professor, das relações interpessoais no ambiente escolar, dos modos de ensinar, da disciplina do aluno, da relação entre disciplina e atividade e do papel do professor e da educação. Isso mostra como os professores desenvolvem formas de pensar a partir de sua prática cotidiana e criam critérios para avaliar todos esses fatores que se imbricam em uma situação didática, no caso, quando levados a produzir um material escrito sobre o seu trabalho.

A falta de reflexão teórica na escrita dos relatores chama a atenção. É importante, aqui no final desta pesquisa, pensar por que as propostas *educomunicativas* e essas representações constituem um discurso que toca apenas tangencialmente nas implicações didáticas e nos problemas propriamente pedagógicos, sem formulá-los de modo mais aprofundado e consistente e sem dialogar com as questões que envolvem especificamente os sistemas educacionais.

O que permite afirmar que esses discursos inseridos no âmbito da *educomunicação* não dialogam com as descobertas e questões atuais da área da pedagogia e da didática e desconsideram pontos essenciais nas reflexões sobre educação é um conjunto de constatações desta pesquisa, sendo elas:

- a tentativa de fundação de um novo campo e de proclamação de um novo referencial teórico que não apresenta nenhuma novidade em relação àquilo que já se discute nas diversas correntes pedagógicas, como, por exemplo, se nota no processo de renomear diretrizes práticas que já estão presentes no construtivismo;
- a tentativa de delimitação de um novo objeto de conhecimento, que seria fruto da integração entre os campos da educação e da comunicação quando, para a educação, a comunicação é um processo intrínseco e inseparável do processo pedagógico e não há uma real integração com o referencial teórico da educação;
- as propostas *educomunicativas* não estão enraizadas na realidade do sistema escolar, desconsiderando questões curriculares, éticas e políticas que envolvem o delineamento de uma proposta educacional, centrando-se apenas na formação de comportamentos e modos de conhecer como, por exemplo, quando o Programa *Educom.rádio* busca trabalhar questões de relacionamento

interpessoal sem haver uma reflexão sobre o papel de cada agente na relação escolar;

- as concepções *educomunicativas* aparecem misturadas no referencial teórico do projeto com questões mais amplas sobre o papel social da educação em relação aos meios de comunicação, entre outros temas, não havendo uma sistematização didática de acordo com os paradigmas frequentemente utilizados na construção de teorias pedagógicas.

De modo geral, as propostas não são feitas com base em incursões teóricas aprofundadas sobre as principais questões e autores que norteiam o conhecimento produzido pela didática: elas surgem como diretrizes práticas que visam à intervenção social. Pode-se constatar isso também pela falta de abordagem dos autores da área da psicologia do desenvolvimento cognitivo e pela vaga menção às suas teorias, assim como pelo modo como é representada a questão do interesse e da autoridade nos escritos dos relatores. Não há reflexões sobre a origem do interesse, os filósofos e teóricos que o abordam, suas implicações para o ensino. Os pensamentos dos relatores são tratados como direcionamento prático para as ações, tratados de modo superficial e intuitivo, como idéias do senso comum ou suposições, não possuindo relação explícita com as descobertas proporcionadas por esse ramo da ciência.

Há, ainda, a reprodução irrefletida do pensamento dicotômico escola tradicional *versus* escola ativa, discurso que, de acordo com Carvalho (2001) não corresponde a qualquer descrição relevante das práticas escolares concretas. Também se reproduz a crença no papel da escola de contribuir para democracia por meio do estímulo ao autogoverno, à autodisciplina. No mais, o curso vai tentar alterar as relações escolares, tentando transformar a escola sem fazer parte de sua cotidianidade, de suas configurações comuns, sem estabelecer relações com os seus aparatos físicos, materiais, cognitivos, curriculares, avaliativos, disciplinares. Ou seja, sem considerar a escola como uma instituição histórica, com qualidades, hierarquias, papéis e demandas determinados pela cultura e pela sociedade, por tradições públicas, o que leva à ingênua psicologização das questões que envolvem as relações humanas.

Voltando à questão colocada acima, não é possível concluir definitivamente porque o discurso *educomunicativo* está distante das formulações da pedagogia e da didática. Seria por desconhecimento de seus autores? Pela incipiência da área da *educomunicação*? Por se considerar essas formulações irrelevantes, a exemplo do que acontece em outras áreas do saber, em que se considera que o domínio dos conteúdos e uma clara delimitação de objetivos educacionais a atingir resolvem automaticamente o processo de ensino?

A terceira hipótese, do desprezo pela didática, é improvável, já que a pesquisa empírica demonstra que, pelo contrário, há uma grande preocupação dos relatores e ênfase no referencial teórico do projeto a respeito da importância do planejamento e dos modos de ensinar e se relacionar com os alunos. O que tende a se comprovar é a segunda hipótese, já que essa tentativa de aproximação entre a comunicação e a educação, logo, com a pedagogia e a didática, é recente e provém do campo da comunicação, estando, nesse momento, em uma fase muito inicial de elaboração, em que se vão ser produzidos esquemas de pensamento frágeis, que não contemplam uma visão aprofundada, que não possuem um pensamento histórico e um corpo de conhecimentos estruturado.

Apesar dessas deficiências na formulação das propostas *educativas*, chama a atenção a sua capacidade de disseminação, de inserção em projetos educacionais públicos e privados, do Estado e do terceiro setor, a sua visibilidade na mídia e em alguns setores da academia. Como isso poderia estar ocorrendo?

Um fator relevante que pode contribuir para que essas propostas tenham aumentadas suas condições de possibilidade é a permeabilidade do campo da educação e do discurso pedagógico a propostas que vêm de fora, além de uma fragilidade na formulação das próprias teorias e propostas da pedagogia e da didática.

De acordo com Magda Soares (1976), a Didática não tem sido considerada uma ciência e nem se caracterizado como tal, pois não atribui a si mesma um objeto próprio, mas empresta conhecimentos relativos a outras realidades que busca aplicar à sua própria realidade, buscando aplicações práticas ao fenômeno da instrução, pensando o que deve ser feito, tendo raramente estudado o que é feito. Assim, seu discurso vai se caracterizar mais pela prescrição e pela valoração do que pela cientificidade, por expressar o que deve ser feito e o que é melhor fazer e, por isso, a instrução não tem sido pesquisada tal como é, com isenção de posições doutrinárias ou valorativas, o que obscurece o próprio objeto de estudo.

Outra característica do discurso didático é importar o vocabulário de outras ciências, já que não há uma reflexão própria sobre seu objeto de estudo. A autora não critica a colaboração que outras ciências podem trazer, mas o fato de que a didática, usando o mesmo significante para significados diferentes, pode ter como conseqüências a alteração dos significados das realidades de que trata pelas conotações de significados que representam outras realidades, ou pode alterar a própria realidade identificada pelo significante, a fim de que se mantenha o significado.

O discurso *educativo* também se caracteriza por dizer o que deve ser feito e o melhor a ser feito, em detrimento do esforço de conhecimento de um objeto; reagrupa

conhecimentos já existentes e altera o significado de alguns significantes (como o que houve com os termos *educomunicação* e ecossistema comunicativo) com um vocabulário emprestado de outras ciências e discursos – reproduzindo principalmente palavras de ordem do construtivismo e de slogans educacionais como “democratização da educação” “democratização dos meios de comunicação”, “planejamento, execução e avaliação” –, a fim de obter legitimidade simbólica no meio educacional e isso funciona porque se desenvolve em um meio em que estratégias desse tipo são comuns.

Trata-se de um discurso prescritivo, que Azanha (1975 apud Trevisan, 1976) descreve como um discurso que, antes de ser explicativo, se caracteriza por uma tomada de posição, por expressar uma opinião em face de temas educacionais. Não é um conjunto de hipóteses a serem confirmadas ou refutadas e, por ser assim, vai se constituir, conforme foi possível observar na pesquisa empírica, em um sistema de classificações que funciona na prática, em uma percepção valorativa, sem que haja preocupações em aprofundar a compreensão do real.

Como discurso prescritivo ele vai estar carregado de verdades, vai criar relações de causa e consequência determinando resultados, como se observa em formulações como: a democratização das relações escolares contribui para a democracia; o diálogo evita a violência; a melhoria das relações escolares depende da melhoria da comunicação; a *educomunicação* é um novo campo; o professor autoritário inibe as crianças; a gestão participativa promove o protagonismo juvenil. Acerca disso, também é possível retomar o pensamento de Trevisan, quando ele afirma que o discurso pedagógico apreende a produção de diferentes práticas científicas sob a forma de resultados, que utiliza como conteúdos a serem transmitidos (1976, p.68). No caso, não se explica porque uma determinada causa leva a uma consequência, só importa que elas “resultem em” e sejam transmitidas como valores e como os melhores modos de agir.

No caso do discurso do Programa *Educom.rádio*, a ocupação de um lugar com legitimidade científica pela instituição que o gera é usado como atribuidor de legitimidade, substituindo a própria busca científica da verdade. Esse processo de apropriação do conhecimento científico como verdade, sob a forma de um conhecimento objetivo, é que torna possível a manutenção do mecanismo ideológico, porque a ideologia é transmitida como se ela fosse conhecimento científico e o melhor para todos. Jorge Nagle (1976, p.38) alerta que se as leis lógicas ou as descritivas podem ter valor de verdade, o mesmo não ocorre com as prescritivas, que tem a ver com leis da conduta humana, com questões de ordem moral e política, terreno em que não há uma resposta única, certeza ou acerto, estando sempre sujeitos à contestação.

J. Nagle, assim como Magda Soares, também afirma que a pedagogia não construiu um discurso coerente e científico até hoje, se resumindo muitas vezes a meros traços opinativos, onde esforços de conhecimento se misturam à delimitação de direções.

Dadas essas características, o discurso pedagógico vai, gradualmente, apresentando uma composição epistemologicamente insustentável, ou pelo menos problemática. É bom recordar, no caso, os esforços, que nele se encontram, de associar, sem as necessárias cautelas questões de conhecimento com cursos de ação. (NAGLE, 1976, p.25)

A semelhança do discurso da *educomunicação* àquele produzido no campo pedagógico pode ser um facilitador da capacidade de disseminação e aceitação desse discurso, que vai entrar em um terreno de construções já fragilizadas e figurar entre essas construções sem encontrar “resistências” que poderiam surgir em um campo com um discurso mais fechado, de elaboração mais delimitada, consistente e autônoma, que poderia rejeitar discursos valorativos e prescritivos.

J. Nagle (1976) aborda as principais características da literatura pedagógica na atualidade (análise que ainda se considera bastante pertinente), e destaca que não existem estudos e análises intermediários, o que isola aspectos gerais e aspectos restritos como se estes dois mundos fossem incomunicáveis e as generalidades fossem capazes de dar conta de sua compreensão, fato que deduz da constatação de que o discurso pedagógico apresenta, no geral, somente exposições e discussões de idéias de interesse muito geral ou apresentações gerais de problemas e assuntos de natureza restrita. Para o autor, pouco se tem feito no sentido de construir esquemas de racionalização da atividade educacional, para o desenvolvimento de modelos educativos; não existem instrumentos de intervenção na realidade educacional ou escolar capazes de integrar esforços, o que se explica pela inexistência de trabalhos que procurem estabelecer um esquema representativo geral onde cada elemento possua uma função específica, ocorrendo uma segregação entre as questões de natureza técnico-pedagógica e a existência de um movimento de progressiva “tecnificação” no estudo dos temas didáticos:

O que se assiste é um esforço para afunilar cada vez mais a discussão das questões, fragmentando-as ao máximo, do que decorre um distanciamento da discussão de questões subjacentes, mais amplas e importantes. A fragmentação acaba mutilando o objeto de estudo – o processo educativo –, reproduzindo, assim, no plano intelectual, um fenômeno que é comum na vida social dos homens, na sociedade atual. Por se descuidar da reflexão sobre esse estado de coisas, de seus suportes estruturais e ideológicos aceita-se, sem uma análise mais profunda e o conceito empresarial de “eficiência”, transformado na pedra-de-toque para a escolha de posições, questões e soluções. Assim, o que há algum tempo se apresentava como um tema, entre inúmeros outros, de uma determinada disciplina, hoje se propõe como uma nova disciplina. Certos temas ganham autonomia precoce, menos por motivos teóricos

ponderáveis do que por razões justificadas pelo próprio ideário da eficiência e, eventualmente, por causa de interesses acadêmicos institucionalizados. (NAGLE, 1976, p.20-21)

J. Nagle desvenda, por este estudo, fatores que mostram que o “telhado” do campo pedagógico é de vidro, já que o seu discurso se apresenta com tantas deficiências e deformações. Dentre todas elas, a “tecnificação” apresentada na citação acima, é importante para entender que a *educomunicação* avança no sentido da corrente que proclama a eficiência da técnica como ponto positivo. Conforme discute o autor, fragmenta-se e cria-se uma nova disciplina porque se acredita que a especialização é algo produtivo e os critérios geralmente não são de ordem epistemológica, mas de caráter institucional. O autor afirma ainda que essas especialidades

[...] à diferença das especialidades que surgem em outros domínios do conhecimento, não surgem como resultado da interação teórica de campos de conhecimento limítrofes e em constante evolução. Simplesmente surgem; ou seja, surgem por razões variadas, nenhuma delas, porém, relativa à organização teórica das disciplinas envolvidas. (NAGLE, 1976, p.21)

Também não significam um esforço de conhecimento mais aprofundado de questões que dependem de uma problemática muito ampla, mas justamente tentam suprimir as relações entre essas questões e essa problemática e produzem quadros de especialistas provenientes de outras áreas que entendem muito do assunto específico, como um economista que trata da Economia da Educação, mas que desconhece muita da problemática educacional, ou especialistas em educação que desconhecem estes domínios específicos ou os conhecem sem a profundidade necessária. Para Nagle, essa especialização é sinal de que os assuntos da educação que se encontram mais na ordem do dia são tratados, planejados e executados por profissionais (tecnocratas) que só percebem um aspecto do problema.

Seria essa a forma de pensar que faz pano de fundo para a proclamação dos meios de comunicação como solução para os problemas educacionais, para tornar a escola um local atrativo, para resolver o problema da evasão e da violência, por exemplo? Decerto esse discurso suprime grande parte das complexas relações possíveis entre os meios de comunicação e a problemática mais ampla da escolarização, das desigualdades escolares, das apropriações, da cultura escolar, das políticas educacionais, das características que marcam a vida da juventude na atualidade, do processo de inculcação que a escola representa, dos currículos disseminados.

No entanto, essa supressão parece explodir na realidade empírica, quando se observa que com ou sem o uso de meios de comunicação, programas de rádio ou jornais, que com ou

sem dinâmicas de integração que visam à melhoria das comunicações entre professores e alunos, o que se repete e preocupa os membros da equipe do Programa *Educom.rádio* são as mais tradicionais e constantes questões da didática e da pedagogia: a disciplina dos alunos, a adesão ao processo de inculcação, a relação entre professor e aluno, a questão da autoridade, a busca de métodos eficientes, a avaliação, a postura do professor, a aprendizagem e seus resultados. Não é possível, como afirma Nagle, pensar a educação distribuindo os temas por disciplinas, separando as questões de natureza técnico-pedagógica de outras questões mais amplas, fazendo delimitações estreitas só porque um tema estava ligado tradicionalmente a um determinado campo do conhecimento. A natureza das questões educacionais obriga a uma percepção multidimensional

Isso significa perceber tanto estas questões como outras quaisquer, da área educacional, num contexto composto, por exemplo, das três seguintes dimensões: a sociedade, o sistema escolar e a estrutura técnico-pedagógica, aqui escalonadas da mais para a menos ampla. (NAGLE, 1976, p.18)

Decerto pode-se estudar apenas uma dessas dimensões, mas é preciso pensar e planejar que ela existe juntamente com as demais. A proposta da *educomunicação* liga a questão técnico-pedagógica à sociedade de modo tênue e desconsidera o sistema escolar e o conhecimento pedagógico.

Para Nagle, outra consequência negativa dessa tecnificação é que com ela mais abertamente se assinala o comprometimento do discurso pedagógico com premissas ideológicas nem sempre confessáveis. Servir-se do discurso pedagógico como instrumento de solução de problemas extra-educacionais (não que o autor reclame uma autonomia que o campo da educação jamais teve) o surpreende porque

[...] é a negativa de resolver problemas políticos, econômicos e sociais, por via política, econômica e social, usando-se, por transferência de responsabilidades, a esfera pedagógico-escolar como a saída para “dar conta” dos problemas (NAGLE, 1976, p.23).

Esse uso da educação para resolver questões sociais mais amplas e muitas vezes muito graves pode ser constatado diversas vezes no discurso que justificava o uso educativo do rádio no Brasil, conforme apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa por meio de um levantamento e análise histórica. Parece ser generalizada no Brasil - o que é necessário estudar com mais profundidade - o uso da esfera pedagógico-escolar, da qual fala Nagle, associada à da tecnologia dos meios de comunicação para transferir responsabilidades políticas, econômicas e sociais. Já se esperou do rádio aproximar os brasileiros, alfabetizar e educar a massa inculta, realizar programas de educação (em todos os níveis de ensino,

profissional, política, do homem rural, de saúde pública) e na atualidade se multiplicam projetos que esperam ser feitos de semelhante qualidade e amplitude da Internet e da televisão. Não se trata de desqualificar o uso de meios de comunicação na educação no âmbito específico daquilo que lhes é possível realizar, mas sim, de criticar discursos ilusionistas e expectativas ingênuas ou hipócritas de que a educação e os meios de comunicação, sozinhos, poderiam dar conta de problemas tão graves como o analfabetismo, a violência, a qualidade da saúde pública que, sabe-se, são problemas intrinsecamente ligados a questões de ordem política, social e econômica que precisam ser resolvidos conjuntamente por meios políticos, sociais e econômicos.

Outra crítica de J. Nagle ao campo pedagógico é que existe nele uma absorção de conhecimentos sem criticidade: os estudos pedagógicos freqüentemente aproveitam estudos de outros domínios (o que ocorre também em outros campos), mas sem pôr em questão o nível da área e da cientificidade dos conhecimentos que servem de base para as elaborações pedagógicas. Não se problematiza o que disso pode resultar como formulação prática, trabalhando-se como se todos os domínios tivessem o mesmo nível de cientificidade e as mesmas regras lógicas, procedimentos, demonstrações e provas para estabelecer seus argumentos. “Não há preocupações em ajustar a passagem dos conhecimentos de um para outro campo. Tudo leva a crer que se compartilha de um mesmo universo, ao nível das palavras, mas sem adesão quanto aos significados” (1976, p.29). Para o autor, é possível utilizar elaborações teóricas de outros campos, mas isso necessita também de uma elaboração teórica da pedagogia; só que a passagem de um nível teórico a outro não tem sido efetuada como seria necessário, o que gera o problema de um vazio entre as teorizações e a atividade prática. Além disso, J. Nagle afirma que essa ligação entre os estudos pedagógicos e a ciência aplicada acaba por suprimir as questões principais dos estudos pedagógicos ou por reduzir a sua importância, absorvendo a problemática pedagógica, a exemplo do que já ocorreu e continua ocorrendo com a Psicologia e a Sociologia. Essa falta de criticidade na absorção dos conhecimentos pelo campo pedagógico também pode reforçar as possibilidades de disseminação do discurso *educomunicativo*.

Outra questão importante que resulta desta pesquisa, sendo aqui rememorada, é a percepção de uma lógica de eficácia presente no projeto e da classificação dos cursistas por meio de adjetivos e termos que indicavam adesão ou resistência ao processo pedagógico a que estavam sendo submetidos. Esses modos de representar e de entender a realidade adotados pelos agentes só fazem sentido dentro da busca de consolidação do campo da *educomunicação*, entendendo-se o Projeto *Educom.rádio* como um local estratégico de

intervenção e de consolidação dessa teoria prática como geradora de resultados positivos e os mecanismos discursivos dos agentes como estratégias de inserção nesse novo campo. A equipe do NCE como executora ocupou nesse projeto uma posição fronteira, uma posição de contato do campo com o exterior, essencial para a sua disseminação.

As práticas desses agentes e as estratégias institucionais do NCE, juntas, fornecem um panorama que permite visualizar com proximidade e de modo aplicado aquilo que Bourdieu formula em suas teorias sobre o campo, como se fosse possível observar o funcionamento das células de um organismo vivo, dos órgãos e do corpo, considerando-se para essa comparação apenas as funções e o modo como essas partes se encaixam sem, é claro, considerar a qualidade e quantidade das mais variadas relações que existem em um organismo vivo. A luta de representações produzidas pelos espaços sociais possui diferentes dimensões, amplitudes e recursos que foram possíveis de observar por meio desta pesquisa.

É importante, por fim, fazer menção a dois temas muito polêmicos que tangenciam a discussão sobre a *educomunicação*, mas que estão muito longe de serem esgotados nesta pesquisa, necessitando ser enunciados como questões importantes de investigação, na expectativa de que se tornem objeto privilegiado de outros estudos: a tese da pós-modernidade e a questão da interdisciplinaridade, relacionadas às propostas educacionais ditas inovadoras.

Tendo-se concluído que diversos aspectos apontados pelo Programa *Educom.rádio* constituíam-se, na realidade, reprodução de *slogans* educacionais em voga e propostas alternativas ou experimentais já vivenciadas e até mesmo analisadas pelo campo educacional (como os projetos de gestão democrática da escola), resta a essa proposta pedagógica, como diferencial, a ênfase que dá ao uso dos meios de comunicação e das tecnologias na escola, entendendo a cultura da mídia e as tecnologias da informação como uma possibilidade para a escolarização e para os sistemas escolares e não como um problema, um desafio, um inimigo, como geralmente a questão é tratada, principalmente pelos críticos da aproximação da escola com a cultura midiática e audiovisual.

Ou seja, a *educomunicação* defende a interação dos sistemas escolares com uma cultura que não representa nem as tradições culturais nem as pedagógicas. Isso se torna mais aceitável e possível dentro de um cenário de desvalorização da cultura escolar que, rotulada de tradicional, tem sido disseminada como fracassada, obsoleta, irrelevante, como incapaz de produzir os resultados esperados no aluno e para a sociedade, como incapaz de lidar com uma nova juventude que estaria muito mais vinculada, em sua vida extra-escolar e construção de identidade, à cultura da mídia.

Essa forma de “pintar” o cenário da sociedade contemporânea é o que vários analistas têm insistido em chamar de **pós-modernidade**. O debate sobre o que seria o pós-moderno e quais suas decorrências estaria polarizado entre as posições extremadas de Habermas e Lyotard. Nesse debate, de acordo com Favaretto (1995), ambos concordam que o projeto da modernidade não se cumpriu, mas Habermas considera absurdo falar em pós-modernidade como superação das propostas modernas, relegando esse discurso a uma fala liberal e individualista, enquanto Lyotard, que também não fala em cumprimento ou em ruptura, aposta no encerramento do projeto moderno por força do irrompimento de práticas que impossibilitaram a continuidade dos sistemas estabelecidos sobre o modelo da unicidade e da totalidade, modelos que se mostraram incapazes de assumir a incomensurabilidade da experiência moderna, o que teria esgotado a modernidade e gerado um deslocamento de valores, práticas e sistemas, que seria o que ele chama de pós-moderno. (FAVARETTO, 1995, p. 42-43)

Favaretto (1995) caracteriza o pós-moderno por meio de Lyotard, que enfatiza nessa nova configuração a diferença e o incomensurável, o processo de fuga do consensual e do totalizante. Só que para Lyotard tudo isso poderia aguçar a nossa sensibilidade e as possibilidades de se superar esse incomensurável: o saber pós-moderno seria influenciado pelas tecnologias e pelo desgaste das delimitações e estaria ligado ao desmoronamento dos grandes discursos de legitimação.

O apreço da sociedade contemporânea pela visão de totalidade provocaria pânico e incapacidade de elaborar projetos coletivos e uma das reações seria a tentativa de resgate da unidade perdida. No campo educacional, para Favaretto, permaneceria a busca pelos grandes discursos de legitimação, apesar de já há muito tempo estar em curso um intenso processo de experimentação pedagógica. Essa busca da unidade, do passado se expressaria por “uma distância acentuada entre discursos modernizantes e práticas modernizadoras, entre desejos de atualidade e persistência de modelos que esquecem a heterogeneidade cultural” (FAVARETTO, 1995, p.34).

É importante pensar que a constatação de uma ruptura social de tamanha dimensão como a que é formulada na tese da pós-modernidade, entendida como uma época mergulhada no indeterminado, no descontínuo, no fragmentado, na multiplicidade e na desterritorialidade, produz um vazio, um anseio por respostas e mudanças que, no entanto, estariam sendo geradas no cerne dessa mesma sociedade em transformação, de uma sociedade sem perspectivas futuras.

Cordeiro (2002) ressalta que - do ponto de vista da educação e da construção de uma teoria da educação que aponte no sentido da crítica da situação atual e no de uma transformação efetiva das práticas educacionais - o questionamento dos princípios da modernidade, levaria, de acordo com Henry Giroux (1993) a uma redefinição do significado da escolarização. O autor destaca que para Giroux, a questão mais importante não é saber se as mudanças sugerem uma ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade, mas compreender a natureza dessas mudanças e quais podem ser suas implicações para a construção de uma política cultural radical - o que inclui uma política educacional - apropriada à “nossa época e lugar”.

Um ensaio que busca refletir sobre relações desse tipo foi produzido por Green e Bigum (1995), que estudam a relação entre a experiência estudantil e a cultura da informação, situando-as nesse contexto da pós-modernidade. Suas reflexões ajudam a elucidar os pressupostos que tornam esse cenário pós-moderno uma compreensão da sociedade e do indivíduo que desqualifica o que se chama de cultura escolar tradicional, tornando-a inadequada para as necessidades educacionais desse “novo período” da existência humana, assim como torna a mídia uma questão central da educação e do sistema escolar.

Esses autores afirmam que existe, na Austrália, nos últimos anos, um interesse crescente pelo problema das taxas de retenção escolar na etapa que se assemelharia no Brasil à passagem para o ensino médio (que lá são as 11ª e 12ª séries) e que se combina com um crescente pânico moral em relação à juventude, alvo de preocupações de educadores, administradores, pais, que passariam a enxergar a juventude como uma geração profundamente distinta das anteriores, entendendo-a como um problema, como uma fase de desvio, cuja diferença seria construída por deficiências, incompletudes e inadequações em relação a um suposto ideal de normalidade e que, para piorar, não seria apenas mais uma “fase da vida” que logo terminaria, mas se estaria perenizando.

Esse pânico moral é situado num “contexto de expansão extraordinária na importância, alcance e densidade da assim chamada cultura da mídia e dos correspondentes debates e controvérsias centrados no suposto declínio da vida contemporânea.” (GREEN & BIGUM, 1995, p.208). A cultura da mídia é entendida como uma condição cultural específica, que exerce um papel determinante na forma como a juventude é construída e vivida e estaria gerando uma ansiedade

[...] quase inconcebível que anima e dirige boa parte do debate contemporâneo sobre a interface entre a cultura juvenil e as novas tecnologias do texto, da imagem e do som. O espectro do pós-modernismo assombra os lugares anteriormente sagrados

pelos quais nossa própria geração uma vez se movimentou com grande confiança, como o tinha feito a geração antes de nós. Agora as fundações tremem [...] Vivemos com essa grande incerteza, assim como nossos/as filhos/as – uma observação familiar, quase banal, muito repetida em público e em fóruns profissionais. Mas o ponto que deve ser enfatizado é que eles vivem essa incerteza de forma diferente, sempre envolvidos/as já, como estão, nesse “jogo nervoso”, no “jogo do futuro.” (GREEN & BIGUM, 1995, p.213-214)

A pós-modernidade é caracterizada pelos autores, com base em Hayles, como um período em que os elementos que sempre foram pensados como sendo componentes invariantes e essenciais da experiência humana deixam de ser entendidos como natureza para serem entendidos como construções sociais, ou seja, como cultura; em que novas formas de vida fundam-se na efetivação da tecnologia como segunda natureza e como organizada pelo princípio de representação; em que há uma dicotomia geracional, de modo que os jovens vivem o pós-modernismo de modo diferente. Esses jovens têm todos menos de 16 anos, “não têm qualquer história”, vivem “num mundo de momentos desconectados e presentes”, “num mundo de simulacros”, que vê “a forma humana como provisória”. Tudo isso é entendido como vinculado aos meios de comunicação como organizadores da ação e dos significados humanos. A questão da pós-modernidade é estendida ao todo, como algo que obriga a reavaliar compromissos, investimentos e desejos.

A partir desse cenário social pressuposto, os autores exploram a tese de que está emergindo uma nova geração, de constituição radicalmente diferente, cujos indivíduos denominam de *sujeito-estudante pós-moderno* e que precisa ser compreendida por meio de novas formas de pensar e de imaginar, que levem em conta sua complexidade e contradições. Esses jovens vivem ao mesmo tempo o pós-moderno e outros contextos e sua construção como juventude não se limita à escolarização, envolvendo um complexo de forças, dentre as quais estão os meios de comunicação, a cultura das drogas, o rock e outras “subculturas”, que têm sido desconsideradas até o momento.

Em suma, por esse raciocínio, um novo cenário gera uma nova juventude que representa um desafio radical, que exige novas formas de conhecer e de pesquisar além de novas formas de se pensar a escola:

Que implicações essa discussão da cultura da mídia, da tecnologia e da subjetividade tem para a escolarização e, de forma mais geral, para a educação pós-moderna? Uma coisa que parece clara é que a própria ambivalência daquilo que chamamos de “alienígenas⁶⁰” – compreendidos como novas formas de vida – representam um desafio radical. Não podemos ignorar nem a profunda alienação que muitos/as jovens experimentam hoje, confrontando um futuro que muito freqüentemente parece já esgotado mesmo antes de ter chegado, marcado sempre por uma incerteza

⁶⁰ O termo “alienígenas” é usado pelos autores para identificar os jovens, os sujeitos-estudantes pós-modernos.

fundamental – seu sentimento de serem, cada vez mais, estranhos/as de uma terra estranha–, nem a probabilidade de que eles/as estejam se tornando distintiva e genericamente diferentes, em termos de suas capacidades, estruturas de identidades, e seus valores. (GREEN & BIGUM, 1995, p. 238)

Green e Bigum (1995) vão aderir ao argumento de que existe um importante deslocamento da escola para a mídia eletrônica, que se torna o “contexto socializador crítico”. A mídia é tomada como central na reprodução de identidades e de formas culturais estudantis. Considera-se que uma nova subjetividade humana se forma pela ligação da cultura juvenil e do complexo global da mídia:

[...] parece evidente que está sendo construída, atualmente, uma nova relação entre a escolarização e a mídia [...] não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também, de forma mais geral, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e para as formas cambiantes de currículo e de alfabetização, como todos os problemas daí decorrentes [...] o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceptualização tanto do currículo quanto da escola. (GREEN & BIGUM, 1995, p.214)

Para esses autores, a mídia entra na escola por meio do novo aluno, da nova juventude. A escola como é conhecida é colocada, assim, em xeque pela sua clientela e deixa de ser o mecanismo central de socialização/subjetivação, perdendo espaço para a mídia. Por outro lado, é o primeiro alvo da comercialização de produtos de tecnologia da informação e exerce um papel cada vez mais importante no uso dessas tecnologias. Apesar de sua história viram refúgios de tecnologia. Para eles até agora a escola tem sido bem sucedida na tarefa de escolarizar as novas tecnologias de informação, mas eles afirmam que essas instituições precisarão ser significativamente reconstruídas. É preciso, por isso, entender esses indivíduos *cyborg* (meio homens meio máquinas) que vivem em “*ecoespacos*” digitais que rompem com as lógicas tradicionais de espaço e tempo.

Confirmando-se ou não a tese de que existe um novo período da existência humana chamado pós-moderno e sem desconsiderar os possíveis efeitos dessa teoria sobre a realidade social, circula com bastante força o discurso da inadequação atual da escola às necessidades da sociedade contemporânea, assim como a idéia de que estamos diante de uma juventude desafiadora e inseridos em uma sociedade dominada pelos meios de comunicação, que passariam, dentre muitas funções, a exercer um papel formativo, além do informativo.

A tentativa de legitimação da *educomunicação* vai ser contextualizada por Soares justamente no cenário da pós-modernidade, que produziria mudanças que levariam a uma predominância da cultura da mídia, enquanto a educação seria “tradicional e conteudista” e se

tornaria obsoleta. Assim, a comunicação e a cultura da mídia, ao se integrarem à educação, permitiriam que ela reingressasse nessa nova sociedade.

Esse último apontamento excede o caso específico da *educomunicação* e é muito potente, sendo sugerido para novos estudos: o quadro pós-moderno “abre a temporada” de inauguração de novas pedagogias porque provoca um vazio e um pânico moral.

A segunda questão que tangencia a discussão sobre a *educomunicação* e que esta pesquisa suscita, mas não aprofunda, recomendando-a para outros estudos, é a da interdisciplinaridade.

Há um campo da *educomunicação*? Ele é interdisciplinar? O que significa ser interdisciplinar? Existem efetivamente estratégias internas e em estágio bastante avançado de delimitação de um campo, no entanto, a legitimação desse campo junto a outros campos e mesmo em relação ao campo da comunicação e da educação precisa ser mais bem pesquisada. O processo de construção de um campo nunca está pronto, ele é uma operação contínua, dinâmica, com tensões e conflitos, e é preciso analisar as possibilidades de desenvolvimento desse campo no espaço científico.

Por ora, os campos da comunicação e da educação se encontram separados e as possibilidades e os resultados da aproximação são imprevisíveis. O que se produz em um e em outro campo carece de conhecimento do que se produz no outro e do rigor no processo de passagem de um a outro campo.

É possível que a educação e a comunicação possam se aprimorar pela aproximação, pelo olhar interdisciplinar para os objetos da educação e da comunicação, preservada a autonomia dos campos, mas é fato que não existe um objeto novo, nem uma nova forma de pensar e pesquisar os mesmos objetos. A relação entre os campos é de ordem prática, como intervenção prática, a educação pensando como pode usar os meios de comunicação na educação e a comunicação pensando como aprimorar os processos educativos com seus conhecimentos ou como tornar os meios de comunicação educativos. O que existe, em suma, é uma tentativa de se dizer que determinadas intervenções práticas são possíveis. Os dois campos se caracterizam pela sua preocupação com a aplicabilidade das suas prescrições, por estarem intensamente comprometidos com a sociedade e suas questões mais latentes, urgentes, atribuindo-se às suas intervenções a possibilidade de mudar o mundo, a condição humana, de alterar a realidade, sendo também por ela alterada. Cumpre alertar, no entanto, que a integração de ordem prática não pode ser confundida com a interdisciplinaridade.

As constatações das teses pós-modernas em relação ao papel da cultura da mídia na socialização e formação de identidades decerto justificam a necessidade de aproximação entre

essas duas áreas e tornam essa possibilidade de conhecimento almejada e necessária, como uma forma de se entender melhor para onde caminha a sociedade e como é possível intervir nesse processo, projetando ações de acordo com expectativas de futuro.

De acordo com Henriques (1993) a questão da interdisciplinaridade não está, nesse momento, resolvida nem mesmo no campo da educação, assim como nas ciências sociais como todo, havendo diversas correntes de pensamento e análises, sendo muitas delas contraditórias. A autora sugere que o campo da educação rompa com o "peso" do paradigma disciplinar, sinônimo de ciência e passe a assumir como científica sua interdisciplinaridade, sendo reconhecido pelo crescimento que essa via lhe proporciona.

Trata-se de um tema muito importante que necessita de uma pesquisa mais abrangente e que objetive especificamente a sua compreensão. Seria preciso atentar também à formulação do campo da *educomunicação*, que se caracterizaria por sua “natureza relacional, transdisciplinar e inter-discursiva” e pela construção de um objeto interdisciplinar. Tal proposição solicita um esforço de reflexão, porque rompe com as construções conceituais já existentes que fundamentam a idéia de disciplinaridade e interdisciplinaridade, já que uma das formas de definir a disciplinaridade é justamente a delimitação de um objeto, a exploração científica e especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudo, onde estejam presentes tanto a formulação e a reformulação permanente de conhecimentos quanto o estabelecimento de fronteiras. Paradigmaticamente, um campo se define por um caráter disciplinar e pela relação com outros campos a partir de um objeto autônomo.

Produzir inferências sobre a aceitabilidade dos enunciados produzidos por Soares sobre o campo da *educomunicação* é uma tarefa que parece pertencer à Filosofia da Ciência. Pode ser que se trate, já, de uma manifestação da nova forma de pensar a realidade que se constata na tese da pós-modernidade, onde se daria o desgaste das delimitações e a valorização do *entre*, do *trans*, da idéia de multiplicidade como uma forma de dar conta de uma realidade flutuante e aleatória, fragmentada e descontínua, na qual, de acordo com Lyotard, os grandes discursos de legitimação, a unicidade, seriam substituídos pelos pequenos discursos limitados no tempo e no espaço. A crítica à razão moderna abre espaço para a crítica à busca de unicidade e da disciplinaridade e torna mais adequadas para uma compreensão da realidade pós-moderna a multiplicidade e a interdisciplinaridade, valorizando-as e os discursos que nela se baseiam. Ao defender os pequenos discursos limitados no tempo e no espaço o projeto de Lyotard pode, em seu bojo, carregar o tecnicismo como um discurso mais apropriado porque limitado, já que o estabelecimento de relações entre as técnicas e práticas e

a realidade mais ampla poderia representar, justamente, a construção de uma lógica unívoca entre o micro e o macro.

Kuhn (1978) mostra-nos que modificações na sociedade e na cultura de uma época tornam insatisfatórias teorias tradicionais sendo, portanto, necessária a sua substituição por outras mais adequadas às novas condições. Desta feita, o atual estatuto do conhecimento científico funda-se em princípios que lhe dão um caráter parcial e limitado. Também não é mais possível pensar o método enquanto técnica de investigação, segundo princípios puramente instrumentais, visto que o contínuo fazer-se da ciência demanda o desenvolvimento dele no interior de seu processo (HENRIQUES, 1979). Todavia, falar da flexibilidade do conceito de verdade científica e da relativização do método não significa anarquismo epistemológico. A atual representação da ciência também comporta elementos normativos, que trazem à luz as condições que devem se impor como exigência a todo empreendimento de conhecimento que se pretenda parte integrante desse campo. Unem-se, portanto, as dimensões histórica e lógica. (HENRIQUES, 1993, p. 668)

É preciso pensar se a proposta da *educomunicação* preserva os elementos normativos que o conhecimento científico exige. Vigora a necessidade de se questionar como é possível fundar um campo sem a construção de um conjunto de pesquisas e saberes sobre um determinado objeto, que deve ser a primeira etapa da constituição de um campo e que deveria anteceder e não proceder, como ocorre no caso da *educomunicação*, o estabelecimento de relações interdisciplinares e a disseminação das descobertas:

Primeiramente, temos aquilo a que chamamos de delimitação ou formação do campo, e que consiste em uma atividade “interna”, enquanto trabalho de descoberta e tentativa de explicação das articulações e/ou das propriedades dos fenômenos ainda desconhecidos naquele campo. São executadas novas experiências e construídas novas teorias. E o âmbito epistemológico, ou seja, da determinação dos critérios de cientificidade de um conhecimento em sua autoconstituição disciplinar. Disciplinaridade, tal como colocada por Santos (1992), é a exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudo, onde estão presentes tanto a formulação e a reformulação permanente de conhecimentos como o estabelecimento de fronteiras. O segundo momento apresenta-se como uma atividade de desenvolvimento “externo”, onde tem prioridade a aplicação dos resultados obtidos pela pesquisa interna para investigar e repensar problemas específicos do campo. Esse é o domínio gnosiológico, ou seja, do conhecimento como saber que não apenas é capaz de crescimento, mas também de regular as próprias condições desse processo. Para tal faz-se mister a interdisciplinaridade enquanto colaboração entre várias disciplinas, através de programas de pesquisa visando à integração e/ou à coordenação de conceitos, métodos e conclusões, com reciprocidade nas trocas, o que implica mútuo enriquecimento (Santos, 1992). O terceiro e último momento afirma-se pela atividade de transmissão e difusão dos conhecimentos já obtidos em um campo, visando à formação de seus novos trabalhadores. Trata-se de trazer à luz os elementos momentaneamente constitutivos de uma ciência ao mesmo tempo em que são criadas as condições que tornarão possíveis novas formas de produção desse saber específico. Momento didático, de reforço de um *habitus*, onde a transdisciplinaridade se estabelece como básica. Ainda segundo Santos, transdisciplinaridade é aí entendida enquanto reconhecimento da interdependência dos vários aspectos da realidade, onde interações ou reciprocidades entre as várias disciplinas estão situadas no interior de um sistema de relações sem fronteiras estáveis entre si. Vale, portanto, a perspectiva

de que cada uma é parte da realidade, que deve ser pensada em sua totalidade.
(HENRIQUES, 1993, p. 668-669)

No campo da *educomunicação*, as etapas não foram vivenciadas e as atividades dos três momentos distintos de formação de um campo aparecem misturadas desde a sua fundação. Inventar um território novo de saber, sem dar conta das questões epistemológicas que podem irromper, parece ser enunciar as mesmas coisas de outra maneira, cavando para si um espaço que permite participar de um jogo social que é econômico, que pretende alcançar lucro simbólico. Essa questão da interdisciplinaridade, porém, é muito mais potente do que consegue alcançar esta pesquisa, ficando as exposições acima como provocações e sugestões que podem ou não ser consideradas em um estudo específico sobre o tema.

Finalizando, esta pesquisa teve o intuito de realizar um estudo sobre algumas propostas produzidas no campo da comunicação para o da educação, olhando-as desde os conhecimentos produzidos e legitimados pelo campo da educação e de entender as idéias que circulavam entre os educadores envolvidos em um projeto inserido dentro dessas propostas, no caso, o Programa *Educom.rádio*. Se a aproximação entre esses dois campos é um projeto que se inicia e que se almeja consolidar, espera-se que esta pesquisa, em suas críticas e constatações e com suas possíveis críticas, reformulações e negações, sirva para adensar a compreensão sobre o modo como essa aproximação se estabelece no projeto da *educomunicação*, sobre o conhecimento conquistado e em constante processo de modificação das áreas envolvidas e, por fim, sobre a relação entre formulações teóricas e a construção de representações pelos educadores.

Referências

Fontes consultadas

A ESCOLA virou rádio e pega bem **Palavra Viva**, São Paulo, s/d.

DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 19 abr. 2002.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – ECA/USP. **Educom.rádio**: Orientações de Atividades Fase 6. São Paulo, 2004.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO– ECA/USP. Novas ondas – gestão de comunicação via rádio, em escola numa situação de conflito. São Paulo, 2001, 21 p.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO– ECA/USP. Programa Educom – educomunicação pelas ondas do rádio: construindo a paz pela comunicação. São Paulo, 2001a. 18 p.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO – ECA/USP e ESTAÇÃO CIÊNCIA/USP. Educom, programa de formação de professores em educomunicação: Projeto Educom na Estação Ciência. s/d. 22 p.

O EDUCOMUNICADOR: Boletim Informativo do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. São Paulo: Editora Salesiana, n. 10, nov. 2002.

O EDUCOMUNICADOR: Boletim Informativo do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. São Paulo: Editora Salesiana, n. 14, abr. 2003.

O EDUCOMUNICADOR: Boletim Informativo do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. São Paulo: Editora Salesiana, n. 15, ago. 2003a.

O EDUCOMUNICADOR: Boletim Informativo do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. São Paulo: Editora Salesiana, n. 19, mar. 2004.

O EDUCOMUNICADOR: Boletim Informativo do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. São Paulo: Editora Salesiana, n. 24, out., nov., dez., 2004 a.

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO: unidade escolar: Emef Benedito de Jesus Batista Laurindo. Drem 08, São Paulo, 2001. 4 p.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Como surgiu o Educom.rádio na rede municipal de educação? São Paulo, 28 de maio de 2002. 2 p.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Programa Paz nas Escolas/Construindo a paz pela Comunicação. São Paulo, 2002a . 10 p.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Vida. Gestão 2001-2004. São Paulo, s/d. 13 p.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Relatório Conclusivo Ações do Projeto Vida de 2001 a 2004. São Paulo, 2004. 2 p.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Síntese das Atividades desenvolvidas pelos Projetos Vida e Escola Aberta em 2001. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. O que é o projeto vida? São Paulo, s/d.

SÃO PAULO (CIDADE). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Educom.rádio. São Paulo, 2003.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

ABRAMOVAY, Miriam *et alii*. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002. 154p.

_____. Escolas de paz. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro 2001. 154p.

ALMEIDA, Guido de. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1986. 156 p.

ALVES, Patrícia Horta; LAGO, Cláudia. **Raízes educomunicativas: do conceito à prática.** Disponível em: <http://www.usp.br/educomradio/cafe/cafe.asp?editoria=TSUPH&cod=1508>. Acesso em: 09 set. 2007.

AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente e autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Do cotidiano escolar: ensaios sobre ética e seus avessos.** São Paulo: Summus Editorial, 200. p. 57-79

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 185-216.

_____. O que é autoridade? In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

AUGRAS, Monique. **A ordem na desordem: a regulamentação do desfile das escolas de samba e a exigência de "motivos nacionais".** Disponível em: www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_21/rbcs21_08.htm - 95k -. Acesso em: 25 de maio de 2008.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos; 1971. p.115-215.

AZEVEDO, Fernando et al. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova.** Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf. Acesso em: 06 jun. 2007.

BARI, Valéria Aparecida. **Por uma epistemologia do campo da educomunicação: a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do “I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação”.** 2002, 258 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BASTOS, Mônica Rugai. Tristeza não pagam dívidas: cinema e política nos anos da Atlântida. São Paulo: Olho D’ Água, 2001. 158 p.

BLOIS, Marlene M. Rádio educativo: uma história de vida e de cidadania. In: **RÁDIO: Sintonia do Futuro.** São Paulo: Paulinas, 2004. p. 147-176.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kuhner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 160 p.

_____. A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996, v.4. 188 p.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004. 86 p.

_____. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983. 208 p.

_____. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996a.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre, SAINT- MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Aline (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 185-216.

CALABRE, Lia. **Participação do rádio no cotidiano da sociedade brasileira**. Disponível em: <http://www.radiojornalismo.com/midiatexto/midiatexto46.htm>. Acesso em: 06 jun.2007.

CARVALHO, José Sérgio. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Erro e Fracasso na Escola**: alternativas práticas e teóricas. São Paulo: Summus, 1997.

CARVALHO, José Sérgio. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 132p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). 399 p. Tese (Doutorado) - Departamento de Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

CASTRO, Amélia Domingues de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de (Org.). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 13-31.

CASTRO, Márcia Prado. **O projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio**. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Mary *et alii*. Cultivando vida, desarmando violências: experiência em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001. 583p.
CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução. Ephraim F Alves. Petrópolis, RJ: Vozes; 1994.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Disciplina: Uma questão crucial da didática. In: CASTRO, Amélia Domingues de (Org.). **Ensinar a Ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001. p. 75-93.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 93p.

CHARTIER, Roger (Dir.). A leitura: uma prática cultural, debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Dir.). **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Liberdade, 2001. p. 229-254.

CHATEAU, Jean. Alain. In: CHATEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Editora Nacional, 1978. p. 327-348

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. 3. ed., São Paulo: Editora Senac, 2004. 246 p.

CLAUSSE, Roger. Education par la radio; radio scolaire. Paris: Unesco, 1949.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação Profissional no Brasil. In: BARBOSA, A., PIOVESAN NETO, A., BENETON, R (Org.). **RÁDIO: Sintonia do Futuro**. São Paulo: Paulinas, 2004.

CORDEIRO, Jaime F. P. Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80) São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 33-48

COSTA, João Ribas. Escolas Radiofônicas para educação popular: por que, onde, por quem, quando e como devem ser organizadas no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1957.

COSTA, Mario Sá Rego, HAOULI, Janete El. **Rádio Universitária para um mundo melhor**. Disponível em: http://www.polemica.uerj.br/pol13/oficinas/hibridos_2-main.htm. Acesso em: 20 de abril de 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 12ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 291 p.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001. 495 p.

D'ANGELO, Newton. **Ouvindo o Brasil: O Ensino de História pelo Rádio - décadas de 1930/40**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200009. Acesso em: 12 de julho de 2008.

DEWEY. J. Interesse e Esforço. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 5. Ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DISKIN, Lia, ROIZMAN, Laura Gorresio. Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas . Brasília: Governo do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002. 95p.

ESPINHEIRA, Ariosto. Rádio e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

FAVARETTO, Celso Fernando. Unidade e Multiplicidade no debate sobre o pós-moderno. In: MARTINELLI, Maria Lucia et al (Org). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas de saber**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 29-44.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan/jun.2002

FUNARI, Cláudia V. **A prática da mediação em processos educomunicacionais: O caso do projeto Educom.rádio**. 2007. 2 v. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GILBERT, Roger. As idéias atuais em pedagogia. Lisboa: Moraes Editora, 1983. p.123-148.

GOTTLIEB, L. (Org.); SOARES, I. O. (Org.). Comunicação e Plano Decenal da Educação: Rumo ao Ano 2003. São Paulo: Ed. Faculdades Claretianas, 1996. 183 p.

GRENN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 208-243

GURGUEIRA, Fernando. **A integração nacional pelas ondas: o rádio no Estado Novo**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

HAUSSEN, Doris Fagundes. Rádio brasileiro: uma história de política, cultura e integração. In: Rádio: sintonia do futuro. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 51 -86

KAPLÚN, Mário, HERMOSILLA, Maria Helena. La educacion para los médios em la formacion del comunicador social. Montevideo: Unesco; 1987. 77 p.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia: estudos culturais - identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Bauru: Edusc, 2001. 452p.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. (Org.). Comunicação e Educação: caminhos cruzados. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LEITE, Dante M. Educação e Relações Interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Heredando el futuro: pensar la educacion desde la comunicacion. **Nómadas**. Santafé de Bogotá: Fundación Universidad Central, n. 5, p.10-22, Set.1996.

MENDONÇA, Valéria Márcia. **Educação popular: experiência de rádio-educação no Brasil, de 1922 a 1960.** Disponível em: http://www.senac.br/BTS/331/artigo_03.pdf Acesso em: 13 de julho de 2008

MICELI, Sergio. A sociologia faz sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer.** São Paulo: Edusp, 1996, v. 4, p. 9-16.

NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, Jorge (Org.). **Educação e Linguagem: para um estudo do discurso pedagógico.** São Paulo: Edart, 1976. p. 11-42.

NCE - ECA/USP. **Educom.Rádio.** Disponível em: www.usp.br/educomradio. Acesso em: 19 set. 2007c.

ORTIZ, Renato. Tristeza não Pagam Dívidas: cinema e política nos anos da Atlântida. São Paulo, 2001. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

PASSMORE, John. **O conceito de ensino.** Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombe/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>. Acesso em: 1 de março de 2006.

PEREIRA, Gilson R. M. Servidão ambígua: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.228p.

_____. Taxionomias sociais do magistério oficial paulista: estudo a partir de necrológios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p.177-189, Julho/2000

PIOVESAN NETO, Ângelo. Rádio e educação: uma integração prazerosa. In: BARBOSA, A., PIOVESAN NETO, A., BENETON, R (Org.). **RÁDIO: Sintonia do Futuro.** São Paulo: Paulinas, 2004. p 35-50.

Programa Nacional de Teleeducação. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Tecnologias Educacionais.** Rio de Janeiro: MEC, 1973.

RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995 -2001). São Paulo: Editora UNESP, 2005. 233p.

SALIMON, Mário. Escola Brasil: o rádio a serviço da educação. Brasília: AM Produções, 2001. 72 p.

SANTOS, Arnaldo Ribeiro dos. **O rádio no espaço público da escola: construindo áreas comuns de significados.** 2002. 154 p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCHEFFLER, Israel. A linguagem da educação. Tradução Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, 1974. 132 p.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.107-116, Jan/jun 2002.

SILVA, Cleânia de Sales. Construtivismo: representações e práticas do professor. Teresina, PI: EDUFPI, 2004. 192 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 7-13

SILVA, Ynaray Joana da. Meios de Comunicação e educação: o rádio, um poderoso aliado. In: CITELLI, A. (Org.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e TV, rádio e jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda Becker. As linguagens das ciências. In: NAGLE, Jorge (Org.). **Educação e Linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976. p. 145 – 160

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, n.2, p. 19-74, Jan/mar 1999.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.19, p. 12-24, Set/dez 2000.

_____. **Uma educomunicação para a cidadania**. Disponível em: <<http://www.usp.br/educoradio/cafe/cafe.asp?editoria=TPROF&cod=546>>. Acesso em: 19 set. 2007.

_____. **O perfil do educorador**. Disponível em: <<http://www.usp.br/educoradio/cafe/cafe.asp?editoria=TPROF&cod=448>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

_____. Mas, afinal, que é educomunicação? Disponível em: <http://www.usp.br/educoradio/cafe/cafe.asp?editoria=ECOMH&cod=341>. Acesso em: 5 abr.2007b.

SOUZA, Mathias Gonzalez de. **Limites e possibilidade do rádio na educação à distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc013.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2008.

TREVISAN, Péricles. Discurso pedagógico e modelo de cientificidade. In: NAGLE, Jorge (Org.). **Educação e Linguagem**: para um estudo do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976. p. 43-82.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. – Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70p.

UNESCO. **Pronunciamento: "Seminário Internacional Violência Nas Escolas: Educação e Cultura Para a Paz" - Brasília - DF, 27de novembro de 2002**. Disponível em: http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniaao/index/index_2002/violencia_nas_escolas. Acesso em: 27 de julho de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projetos de educação via rádio: exemplos históricos e atuais, Projeto Minerva.** Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disc/tecmc/bahia/grupo8/site/pag6.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2007.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. A educação e seu aparelhamento moderno. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana do construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 143 – 213

ANEXOS

ANEXO A – Lei que instituiu o Programa *Educom.rádio*

“Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004, que institui o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. MARTA SUPPLY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 16 de dezembro de 2004, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, no âmbito da Administração Municipal.

§ 1º Para os fins da presente lei, entende-se por educomunicação o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

§ 2º Visa o Programa instituído por esta lei ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno.

§ 3º O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania.

Art. 2º Os objetivos do Programa são:

I - desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal;

II - incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos, nos termos da legislação vigente;

III - capacitar, em atividades de educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do Município, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos, assim como professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar;

IV - incentivar atividades de educomunicação relacionadas à introdução dos recursos da comunicação e da informação nos espaços públicos e privados voltados à educação e à cultura;

V - capacitar os servidores públicos municipais em atividades de educomunicação;

VI - incorporar, na prática pedagógica, a relação da comunicação com os eixos temáticos previstos nos parâmetros curriculares;

VII - apoiar a prática da educomunicação nas ações intersetoriais, em especial nas áreas de educação, cultura, saúde, esporte e meio ambiente, no âmbito das diversas Secretarias e órgãos municipais, bem como das Subprefeituras;

VIII - desenvolver ações de cidadania no campo da educomunicação dirigidas a crianças e adolescentes;

IX - aumentar o vínculo estabelecido entre os equipamentos públicos e a comunidade, nas ações de prevenção de violência e de promoção da paz, através do uso de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

Art. 3º Para implementar o Programa instituído por esta lei, caberá ao Poder Executivo a constituição de um Comitê Gestor, cuja composição e competências específicas serão definidas em decreto.

§ 1º Fica assegurada a participação no Comitê Gestor das diversas Secretarias afetas ao programa, de representantes de universidades que desenvolvam pesquisas e práticas de educomunicação, de grêmios estudantis das escolas municipais e demais entidades representativas da comunidade escolar, do Sindicato dos Jornalistas, do Sindicato dos Radialistas e de entidades voltadas ao desenvolvimento da prática da comunicação educativa.

§ 2º A composição do Comitê Gestor deverá observar a paridade entre a representação da sociedade civil com relação aos demais segmentos.

Art. 4º Fica autorizado o aporte de recursos de instituições públicas ou privadas, interessadas em financiar o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio.

Art. 5º As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 6º Esta lei será regulamentada no prazo de 60 (sessenta) dias, contados de sua publicação.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 28 de dezembro de 2004, 451º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPPLY, PREFEITA,

LUIZ TARCÍSIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

LUÍS CARLOS FERNANDES AFONSO, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação

CELSO FRATESCHI, Secretário Municipal de Cultura

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 28 de dezembro de 2004.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

ANEXO B – Documentos do NCE sobre funções da equipe

Organização e Atribuições das Equipes

ARTICULADOR

- Representar o projeto no Grupo/Pólo;
- Acompanhar e apresentar Palestrantes e outros;
- Apresentar o programa proposto pelo **educom.rádio**;
- Assumir a coordenação geral das atividades propostas (dinâmicas/atividades para estudantes e adultos) nos grandes grupos;
- No decorrer dos Encontros de Formação e Planejamento, e a partir do material de Orientação e propostas de atividades: Planejar e elaborar dinâmicas e atividades para melhor atender as particularidades de cada grupo atendido pelo NCE;
- Participar pontualmente das Reuniões dos Articuladores, da Reunião de Formação e Planejamento com sua equipe, e das atividades aos sábados.
- Redigir relatórios semanais sobre o desempenho da equipe do grupo que coordena;
- Entregar relatório das atividades dos sábados impreterivelmente até a quarta-feira subsequente, via e-mail para relatorioeducom@yahoo.com.br;
- Responsabilizar-se pelos contatos entre o **educom.rádio** e a Direção das Escolas-pólo quando no espaço de atuação;
- Responsabilizar-se pelos contatos entre o **educom.rádio** e representantes do NAE na Escola Pólo quando no espaço de atuação;
- Responsabilizar-se pelos contatos entre o **educom.rádio** e os diferentes diretores das escolas que integrarem os grandes pólos sob sua coordenação;
- Assessorar as atividades do **Assistente de Coordenação**.
- Avaliar o desempenho de cada integrante de suas equipes de formação, participar do planejamento, seleção e a organização das equipes e do calendário de atividades para as fases vindouras;

SECRETARIA DO NCE-ECA/USP

Horário de trabalho: 8h00 às 19h - de segunda a sexta - Bloco 22 – sala 26
 6h00 às 14h - sábado - Bloco 22 – sala 26
 15h00 às 20h - sábado – Rua Dr. Cícero de Alencar, 54

Organização e Atribuições das Equipes

ASSISTENTE DE COORDENAÇÃO

- Estabelecer contato entre **educom.rádio** e Direção da Escola-Pólo;
- Estabelecer contato entre **educom.rádio** e representantes da Subprefeitura na Escola Pólo;
- Responsabilizar-se por levar, controlar, recolher as assinaturas nas listas de presença da equipe do NCE, dos adultos e estudantes cursistas, participantes do **educom.rádio**, devidamente assinadas;
- Responsabilizar-se por levar e recolher os materiais de apoio necessários para as atividades do dia: material didático, instrumentos de coleta de dados, boletim, **Caderno de Registro** e fitas K7, entre outros;
- Responsabilizar-se pela requisição e entrega junto à Secretaria do NCE, e junto ao representante da Subprefeitura, de equipamentos necessários para as atividades do Grupo;
- Responsabilizar-se pela entrega para a Secretaria do NCE, em data estabelecida, do material de apoio utilizado e suas sobras na atividade executada;
- Organizar e distribuir equipamentos no Grupo;
- Recolher e conferir todos os equipamentos levados para o Grupo, para que retornem no final das atividades para o NCE;
- Devolver os equipamentos requisitados no NCE, ao final de CADA atividade;
- Cuidar para o bom andamento das palestras como: oferecer água e café aos palestrantes, o manuseio de equipamentos necessários, etc.
- Organizar o sistema de transporte/carona, junto ao responsável por seu grupo de Formação.
- Participar pontualmente das reuniões semanais de formação;
- Organizar lanche e almoço, junto ao representante da Subprefeitura para o Grupo;
- Auxiliar o encaminhamento das atividades do Articulador;
- Elaborar relatório sobre o desenvolvimento das atividades de cada sábado, nos Grupos (um relatório específico sobre aspectos operacionais do dia);
- Entregar relatório das atividades de cada sábado até o dia de formação subsequente;

SECRETARIA DO NCE-ECA/USP

Horário de trabalho: 8h00 às 19h - de segunda a sexta - Bloco 22 – sala 26

6h00 às 14h - sábado - Bloco 22 – sala 26

15h00 às 20h - sábado – Rua Dr. Cícero de Alencar, 54

Organização e Atribuições das Equipes

MEDIADOR

Gerais:

- Apresentar o programa proposto pelo **educom.rádio**;
- Coordenar e desenvolver as atividades gerais propostas para os estudantes (nos grupos) ou adultos e estudantes (nas escolas);
- Elaborar relatório sobre as atividades desenvolvidas com estudantes (no grupo) ou com adultos e estudantes (na escola), e encaminhar para o Articulador; ser pontual na entrega de material solicitado;
- Avaliação com os colegas da equipe sobre as atividades desenvolvidas com os participantes do **educom.rádio**, e participar da elaboração e planejamento das atividades específicas de cada grupo, a partir das Orientações Gerais;
- Auxiliar as atividades do **Articulador** e do **Assistente de Coordenação**;
- Participar pontualmente das reuniões de planejamento com a equipe durante a semana e dos encontros de sábado. Acompanhar o processo de formação teórica através das Leituras indicadas e do uso de algumas ferramentas da educação on-line.

Específicas :

- Distribuir materiais de apoio necessário para atividade do dia, tais como: material didático, instrumentos de coleta de dados, boletim, Caderno de Registro e fitas K7, entre outros;
- Auxiliar na organização das cadeiras, mesas e equipamentos, bem como no acompanhamento das atividades de preparação de produções radiofônicas e de suas respectivas gravações;
- Responsabilizar-se, sempre que solicitado, pela operação de aparelhos de TV e vídeo, projetor de slides, máquina fotográfica, retroprojetor, aparelho de som, entre outros;
- Responsabilizar-se pela sincronia na organização/utilização de material e equipamento audiovisual, nas atividades que poderão acontecer de forma simultânea.
- Identificar as fitas (K7) produzidas nas atividades (estudantes e adultos) com data, nome da atividade, escola (ou autores) e tempo de duração da gravação.
- Devolver os equipamentos usados nas atividades dos estudantes (no Grupo) para o **Assistente de Coordenação**, no final de CADA sábado;
- Auxiliar, sempre que solicitado, as atividades do **Articulador** ou do **Assistente de Coordenação**

SECRETARIA DO NCE-ECA/USP

Horário de trabalho: 8h00 às 19h - de segunda a sexta - Bloco 22 – sala 26

6h00 às 14h - sábado - Bloco 22 – sala 26

15h00 às 20h - sábado – Rua Dr. Cicero de Alencar, 54

ANEXO C – Calendário das atividades da Fase 6

Orientações de Atividades

4. CALENDÁRIO GERAL - FASE 6

Módulo/Mês	Encontro	Data	Atividades		
			Manhã	Tarde	
MÓDULO 1	Março	1º ENCONTRO	06 DE MARÇO	Oficina de Educomunicação	Palestra
		2º ENCONTRO	13 DE MARÇO	Palestra	Oficina de Diagnóstico da Educomunicação
		3º ENCONTRO	20 DE MARÇO	Palestra	Oficina de Produção Radiofônica
		4º ENCONTRO	27 de março	Palestra	Oficina de Produção Radiofônica
	Abril	03 DE ABRIL – Não haverá atividade para os cursistas nos pólos Encontro Geral de Formação para Equipe NCE			
MÓDULO 2	Abril	10 de abril de 2004 – Não haverá atividade para os cursistas nos pólos (Feriado)			
		5º ENCONTRO	17 DE ABRIL	Workshop de Rádio	
		6º ENCONTRO	24 DE ABRIL	Palestra	Oficina Multimídia - Rádio e Jornal
	Maio	1º de maio de 2004 – Não haverá atividade para os cursistas nos pólos (Feriado)			
		7º ENCONTRO	08 DE MAIO	Palestra	Oficina Multimídia - Rádio e Jornal
		8º ENCONTRO	15 DE MAIO	Palestra	Oficina Multimídia - Rádio e Jornal
		22 de maio de 2004 – Não haverá atividade para os cursistas nos pólos Encontro Geral de Formação para equipe NCE			
MÓDULO 3	Junho	9º ENCONTRO	29 DE MAIO	Encontro Geral de Educomunicação	
		10º ENCONTRO	05 DE JUNHO	Palestra	Oficina Multimídia - Rádio e Vídeo
		12 de junho de 2004 – Não haverá atividade para os cursistas nos pólos (Feriado)			
		11º ENCONTRO	19 DE JUNHO	Palestra	Planejamento da Educomunicação Através do Rádio
		12º ENCONTRO	26 DE JUNHO	Avaliação	Encerramento
		27 de junho de 2004 – Encontro de Encerramento da 6ª Fase p/ equipe NCE			