UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

ANA CAROLINA ALTIERI SOARES

Educomunicação e cidadania na América Latina.

**A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais
no continente: estudo de caso de políticas públicas
na Argentina e no Brasil.**

São Paulo
2012

ANA CAROLINA ALTIERI SOARES

Educomunicação e cidadania na América Latina.

**A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais
no continente: estudo de caso de políticas públicas
na Argentina e no Brasil.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós- Graduação em Integração
da América Latina (PROLAM/USP) vinculada
à linha de pesquisa: Comunicação e Cultura
sob a orientação da Profa. Dra. Dilma de
Melo Silva.

**São Paulo
2012**

AGRADECIMENTOS:

Tendo chegado ao fim da jornada investigativa, uma palavra de apreço àqueles cuja contribuição foi imprescindível para a concretização dessa dissertação.

Primeiramente, à minha orientadora, Profa. Dra. Dilma de Melo Silva, pioneira no campo da educação para a comunicação no Departamento de Comunicações e Artes da USP/USP, que desde o meu ingresso no mestrado sempre me estimulou a encontrar meu próprio caminho de trabalho, acreditando na minha capacidade e discernimento. Agradeço seu apoio para que eu tivesse coragem de formular e expressar minhas vivências no campo da educomunicação, confiando, assim, nessa pesquisa.

Agradeço também,

à professora Vivian Urquidí, pela generosidade no compartilhamento de idéias em sala de aula e pela presença no processo de avaliação desse trabalho, momento extremamente importante de trocas e reflexões para o bom desenvolvimento do projeto de pesquisa;

à professora Eliany Salvatierra que me acompanhou durante os primeiros passos na jornada rumo à compreensão do campo da Educomunicação, no Projeto Educom.TV, partilhando sua sabedoria, suas conquistas e seus questionamentos, somando à própria experiência de vida, a disponibilidade para ouvir atentamente minhas palavras e impressões apontando caminhos que me ajudaram na produção desta dissertação;

à jornalista Silvia Bacher, coordenadora da ONG argentina “Las Otras Voces”, pela pronta ajuda e disposição durante as entrevistas cedidas e também pelo carinho e tempo dedicado a esta pesquisa;

à educadora Maria Salete Prado Soares, que dedicou-se à leitura dessas páginas, colaborando na revisão desse trabalho, além das constantes demonstrações de amizade;

aos professores: Roseli Fígaro e Adilson Citelli e às educadoras Izabel Leão e Luci Ferraz pela jornada educacional durante o Congresso Internacional de Educação Mediática, na Espanha, e pelas entrevistas cedidas;

aos pioneiros latino-americanos: Guillermo Orozco Gomez, Daniel Pietro Castillo e Roberto Aparici, pela oportunidade de encontro e abertura.

aos educadores: Patrícia Horta Alves, Carmen Gattás e Raphael Alário, pelas conversas, e amizade;

Quero agradecer de modo especial:

à minha mãe, Maria Silvia, pelo afeto, apoio, garra, paciência nas horas em que estive concentrada no trabalho e em todos os momentos da vida;

e ao meu pai, Ismar, pelo exemplo, e pela dedicação de sua vida ao tema da educação, pela fé, coragem e persistência;

à minha irmã Ana Paula e ao meu “brother in law” Sean que em 2010 nos presentearam com o Gabriel, enchendo nossas vidas de amor e alegria, pelo acompanhamento, ainda que de longe, de todo o processo de criação da pesquisa;

ao meu irmão Luiz Henrique, grande companheiro, pelo carinho, força e compreensão;

aos meus amigos de jornada, que mergulharam comigo nesta caminhada, em cada conversa sobre o tema, meus agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar o contexto político-social em que surgiu o conceito de educomunicação na América Latina, tendo como hipótese que o novo campo emergiu da própria luta do movimento social pelos direitos humanos, em específico, pelo direito à comunicação. Refletimos, nesse contexto, sobre a comunicação, como campo científico, como área de trabalho e, sobretudo, como espaço de conflitos e de exercícios de cidadania. Neste contexto, pudemos localizar, entre outros, dois países na América Latina que obtiveram conquistas significativas em suas políticas públicas relacionadas à interface da comunicação com a educação: o Brasil e a Argentina. Adotando os procedimentos da metodologia da história comparada, buscamos construir uma pesquisa sobre a educomunicação como síntese da contribuição latino-americana para o desenvolvimento de iniciativas cidadãs ligadas aos direitos humanos e à comunicação. Na Argentina, foram levantados os dados sobre a evolução da prática da “educación para la comunicación” como herança cultural do esforço argentino em torno à prática da comunicação e à recepção crítica dos meios. Tais estudos tiveram como objeto privilegiado o Programa "La red Nacional de Radios. Aprender con la radio". Já no caso do Brasil, o estudo focou o projeto de política pública, implementado pela prefeitura de São Paulo, a partir de 2001, sob o título “Educomunicação nas Ondas do Rádio - Educom.rádio”. Nos dois casos, a pesquisa buscou identificar os referenciais teórico-metodológicos que deram sustentação ao nascimento dos programas, garantindo sua sustentabilidade até os dias presentes.

Palavras-chave: comunicação/educação; educomunicação; comunicação como direito humano; políticas públicas; cidadania; movimentos sociais; América Latina.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar el contexto socio-político en el que surgió el concepto de la educomunicación en América Latina, bajo la hipótesis de que el nuevo campo ha surgido de la propia lucha del movimiento social para asegurar los derechos humanos, en particular el derecho a la comunicación. Se refleja en este contexto sobre la comunicación como un campo científico, como espacio de labor y sobre todo como un lugar de conflictos y de ejercicio de la ciudadanía. En este contexto, encontramos, entre otros, dos países de América Latina que han obtenido logros significativos en sus políticas públicas relacionadas con la interfaz entre la comunicación y la educación: Brasil y Argentina. Mediante la adopción de los procedimientos metodológicos de la historia comparativa, buscamos construir una investigación sobre la educomunicación como una síntesis de la contribución de América Latina para el desarrollo de las iniciativas ciudadanas relativas a los derechos humanos y la comunicación. En Argentina, buscamos datos sobre la evolución de la práctica de la "Educación para la Comunicación" como un patrimonio cultural de los esfuerzos de Argentina en torno a la práctica de la comunicación y la recepción crítica de los medios de comunicación. Estos estudios han tenido como objeto privilegiado el programa "La Red Nacional de Radios. Aprenda Con la radio". En el caso de Brasil, el estudio se centró en el diseño de las políticas públicas, implementadas por la ciudad de São Paulo, a partir de 2001, bajo el título "Educomunicação nas ondas do rádio - Educom.rádio". En ambos casos, el estudio trató de identificar el soporte teórico y metodológico que dió origen a los programas, garantizando su sostenibilidad hasta el día de hoy.

Palabras clave: comunicación/educación; educomunicación; la comunicación como un derecho humano; las políticas públicas; ciudadanía; movimientos sociales; latinoamerica.

ABSTRACT

This research aimed to identify the social-political context in which emerged the concept of educommunication in Latin America, under the hypothesis that the new field has emerged from the struggle itself of the social movement for human rights, in particular the right to communication. We reflected in this context on communication as a scientific field, as a job area and especially as a place of conflict and exercise of citizenship. In this context, we find, among others, two countries in Latin America who obtained significant achievements in their public policies related to the communication interface with education: Brazil and Argentina. Adopting the procedures of the methodology of comparative history, we seek to build a research on educational communication as a synthesis of the Latin American contribution to the development of citizens' initiatives relating to human rights and communication. In Argentina, data were presented on the evolution of the practice of the "Educación para la comunicación" as a cultural heritage of the Argentine effort around the practice of communication and the critical reception of the media. These studies had as privileged object the program "La Red Nacional de Radios. Aprender con la radio". In the case of Brazil, the study focused on the design of public policy, implemented by the city of São Paulo, from 2001, under the title "Educomunicação nas Ondas do Rádio - Educom.rádio." In both cases, the survey sought to identify the theoretical and methodological support that gave birth to these programs, ensuring their sustainability to the present day.

Keywords: communication/education, educommunication, communication as a human right, public politics; citizenship; social movements; Latin American

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	12
1.1-A pergunta da pesquisa.....	12
1.2-Objetivo.....	14
1.3-Sobre a pesquisadora.....	14
1.4-O <i>locus</i> geográfico da pesquisa: América Latina.....	20
1.5-Os atores sociais do processo em questão.....	22
1.6-Complexidade.....	22
1.7-Procedimentos.....	23
1.8-A pesquisa no contexto do PROLAM.....	25
1.9-Brasil e Argentina.....	27
2. SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO.....	30
2.1-Direitos, objeto de conquistas.....	30
2.2-Cidadania, em tipos de lutas.....	32
2.3-O significado da participação popular na luta pelo direito humano à comunicação.....	35
2.4-Direitos Humanos e educação.....	35
2.5 -A pergunta da pesquisa.....	40
3. CONTEXTO HISTÓRICO: PANORAMA LATINO AMERICANO.....	41
3.1-Ditaduras, democratização e contemporaneidade.....	41
3.2-A Igreja, o regime militar e as experiências de comunicação alternativa popular.....	46
3.3-As múltiplas lógicas de desenvolvimento.....	50
3.4-Estado e política de Comunicação no MERCOSUL.....	52
3.5-Uma integração que passa pela cultura.....	55

4. ENTRE O PODER E A RESISTÊNCIA: COMUNICAÇÃO E MOVIMENTO POPULAR NA AMÉRICA LATINA.....	58
4.1-Comunicação: de poder controlador à força articuladora de resistências político-sociais.....	58
4.2-A rádio como mobilizadora de resistência cultural comunicativa.....	62
4.3-Comunicação para o desenvolvimento.....	65
4.4-Revolução pela cultura.....	67
4.5-Comunicação de resistência.....	69
4.6-Mística religiosa e comunicação alternativa.....	71
 5. POR UMA NOVA ORDEM DA COMUNICAÇÃO.....	75
5.1-A América Latina e a NOMIC.....	75
5.2-A maneira latino-americana de se promover os direitos humanos.....	81
 6. DEFININDO O CONCEITO, RADICALIZANDO AS PRÁTICAS: A CONFLUENCIA DO RELIGIOSO, DO IDEOLÓGICO E DO PARADIGMÁTICO.....	85
 7. A REARTICULAÇÃO SOCIAL POR UMA NOVA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS PRIVILEGIA A EDUCOMUNICAÇÃO, A PARTIR DOS ANOS 2000.....	95
7.1-Políticas de comunicação como direito humano, na pauta da sociedade.....	96
7.2-Pauta sobre direitos civis na sociedade da informação avança em direção à primeira década do século XXI.....	98
7.3 Quatro décadas de educomunicação, na América Latina.....	103
7.4 Da pesquisa do NCE-ECA/USP às conclusões da Conferência Nacional sobre a comunicação.....	104
7.5 As particularidades e semelhanças entre as políticas públicas de comunicação o Brasil e na Argentina na interface da educação e da comunicação.....	110
 8. UM CAMPO PARA OS DIREITOS HUMANOS: A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO LATINO.....	113
8.1-Paulo Freire: Diálogo e Dialogia.....	115

8.2-Mario Kaplún: Comunicação Educativa.....	117
8.3-Jeus Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez: Mediação tecnológica e ecossistema comunicativo.....	122
8.4-Nestor Garcia Canclini e Daniel Prieto Castillo: É possível falar em Educomunicação?.....	125
8.5-NCE-USP: a definição do campo.....	127
 9.A EDUCOMUNICAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO BRASIL.....	130
9.1-O Projeto Educom.rádio.....	132
9.2-Depoimento.....	137
9.3-O rádio.....	138
9.4-A estrutura do curso.....	140
9.5- As fases do Educom.rádio.....	142
9.5.1-1ª fase (2º semestre 2001): 26 escolas.....	142
9.5.2-2ª fase (1º semestre de 2002): 40 escolas.....	145
9.5.3-3ª fase (2º semestre 2002): 55 escolas.....	146
9.5.4-4ª fase (1º semestre 2003): 65 escolas.....	147
9.5.5-5ª fase (2º semestre 2003): 78 escolas.....	149
9.5.6-6ª fase (1º semestre 2004): 123 escolas.....	151
9.5.7-7ª fase (2º semestre 2004): 68 escolas.....	153
9.6-O Educom.rádio, de 2005 a 2011.....	154
9.7-Certificação.....	154
9.8-Pensando no futuro!.....	156
9.9-Educom.TV.....	156
9.10-Uma política de dissiminação do ideário educamunicativo.....	156
 10. A EDUCOMUNICAÇÃO: ESTUDO DE CASO NA ARGENTINA.....	159
10.1-O Programa “Medios en la escuela”, vencendo “a cultura do silêncio”.....	161
10.2-Las Otras Voces.....	165
10.3-Programa “Red Nacional de Radios Escolares: aprender con las radios”.....	167
10.4-“Tatuados por los médios. Dilemas de la educacion en la era digital”.....	170
10.5-As leis.....	172

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
12.REFERÊNCIAS.....	187
12.1-Bibliografia.....	187
12.2-Documentos sonoros.....	202
12.3-Documentos audiovisuais.....	202
12.4- Web-sites.....	202
13. ANEXOS.....	204
13. 1-A Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual, na Argentina.....	204
13. 2- O Projeto Educom.TV.....	209

APRESENTAÇÃO

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história”.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996, p. 31.

1.1 - A pergunta da pesquisa

De acordo com o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, a práxis educ comunicativa tem suas origens nos movimentos sociais de comunicação da América Latina, a partir do ano de 1960, em consequência da busca que algumas de suas lideranças empreenderam pela autonomia dos sujeitos sociais e pelo seu direito à expressão (SOARES, 1999).

Em consonância com essa linha de pensamento, pretendemos, com o presente trabalho, discutir uma primeira e grande indagação: Em que contexto político-social emergiu o conceito de Educomunicação na América Latina?

Assumimos, para tanto, a perspectiva do NCE/USP, segundo a qual, como prática social, a Educomunicação acontece tanto no planejamento quanto na execução de políticas de Comunicação Educativa voltadas à criação e ao desenvolvimento de ecossistemas comunicacionais, mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias (SOARES, 2011).

Para que tal prática ocorra e seja legitimada no presente, um árduo caminho foi percorrido, no passado recente, momento em que os agentes culturais aprenderam a se ver como sujeitos da história, numa relação de “ser no mundo com os outros”, como dizia Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996). Foi graças a essa utopia que um grupo significativo de latino-americanos compreendeu que são os seres sociais e políticos que constroem a história e se constroem nas relações com os outros seres humanos, pela comunicação. Ao assumir os condicionamentos históricos, políticos, culturais, essa liderança latino-americana abraçou também a responsabilidade pelas possibilidades de decisão e de ruptura no mundo. Cocriadores da história na qual estavam inseridos, vivenciaram a possibilidade de reinventar o mundo, buscar sua boniteza, uma “boniteza que passa pela nossa capacidade de imaginar, de criar, de transgredir, de nos comprometer com a existência humana, alimentados pela esperança” (SILVA, 2005, p. 113). Condição que faz parte da mobilização para a vontade de transformar o mundo em um lugar melhor para se viver.

Em síntese, procuramos avaliar a presença do pensamento latino-americano na criação de iniciativas vinculadas a um dos direitos fundamentais do ser humano, que é o direito à comunicação, tendo como foco, especificamente, os esforços no âmbito da interface comunicação/educação implementados ao longo das últimas décadas do século XX por grupos organizados da sociedade civil no sentido de garantir que tais direitos fossem identificados e legitimados, passando a fazer parte do cotidiano de pessoas e grupos humanos no continente, mediante o emprego do conceito da Educomunicação.

A partir desse contexto, procuramos analisar também a criação de políticas públicas e o reconhecimento do campo da Educomunicação na Universidade de São Paulo.

1.2 - Objetivo

O objetivo desta dissertação passa a ser, pois, a identificação do contexto político-social que permitiu a emergência e consolidação do conceito da Educomunicação na América Latina.

1.3 - Sobre a pesquisadora

Em consonância com a história de lutas latino-americanas pelo direito de expressão no continente, o presente trabalho é fruto de uma jornada pessoal e profissional numa profunda busca e vontade de viver num mundo melhor e mais justo. Para tanto, passo a usar neste item, a primeira pessoa do singular. Pretendo, assim, partilhar a compreensão que adquiri, ao longo desses anos, principalmente nos últimos 10, em que efetivamente trabalhei em espaços e atividades inseridos no emergente campo da Educomunicação. Com isso, espero poder contribuir para um melhor entendimento da natureza da inter-relação comunicação/educação na perspectiva criada pelas lutas sociais brasileiras e latino-americanas em torno ao direito à comunicação.

Minha proximidade com a Educomunicação começou, na verdade, logo cedo, em casa, e se fortaleceu aos poucos, conforme me transformava e crescia, o que, aliás, metaforicamente, ocorreu com o próprio conceito, objeto do presente estudo. A história começou mais ou menos assim...

Meus pais sempre foram educadores preocupados com a ideia de trazer para o próprio trabalho e para o ambiente familiar a liberdade de expressão. Minha mãe, como professora e psicopedagoga e meu pai, como jornalista/educador associavam-se nesse compromisso. No caso de meu pai, recordo-me de seu empenho, no final dos anos de 1980, em levar seus três filhos para observar experiências de práticas de leitura crítica da comunicação, que ele próprio promovia em escolas e centros culturais, especialmente quando envolviam programas infantis.

Em 1992, lembro-me de ter participado, aos dez anos de idade, de um evento internacional que tinha nos direitos humanos, especialmente naqueles relacionados à infância, seu principal objetivo: o XVI Congresso Mundial de Jornalistas, ocorrido em Campos do Jordão, interior do estado de São Paulo, reunindo profissionais de 80 países, uma grande conquista para meu pai, no comando da organização do encontro. Foi nesse evento que, ao final de uma das falas, tomei coragem e decidi fazer uma pergunta: Mas afinal, por que comunicação se chama comunicação?! É claro que os congressistas acharam graça da minha pergunta, mas também respeitaram minha inocente curiosidade, talvez lhe atribuindo algum sentido de transcendência. A resposta que obtive não diminuiu minhas dúvidas, nem minha curiosidade pelo tema, fato pelo qual ainda continuo buscando explicações, o que talvez elucide a razão pela qual optei, no presente momento, por aproximar-me novamente do tema, porém, de uma maneira mais formal e contextualizada, através da presente dissertação.

Na verdade, o que aos poucos descobri foi que aquilo que me havia chamado atenção quando criança, constituía-se num conceito complexo que abrangia diferentes processos de interação entre os homens, envolvendo a própria produção da cultura. E como diria a socióloga Cristina Costa (2005), “a comunicação dá forma à cultura e permite a integração dos seres à sociedade” sendo, portanto, elemento básico para a constituição da vida social.

Talvez seja por isso que intuitivamente resolvi iniciar meus estudos sobre comunicação justamente no campo da cultura, a partir da perspectiva da antropologia e, aos poucos, fui me aproximando desse universo, até chegar à perspectiva da Educomunicação, objeto do presente estudo.

Durante o meu curso de graduação em Ciências Sociais (PUC/SP), entre 2003-2007, tive clareza do quanto o estudo da comunicação se fazia necessário para a análise e a compreensão da sociedade contemporânea, onde a presença dos meios de comunicação têm crescido, se apresentado como de fundamental importância por introduzir novos elementos na relação entre as pessoas, e entre estas com a realidade a que pertencem.

Foi desta forma que acabei participando de projetos que envolviam o estudo da

comunicação e das práticas sociais ligadas a ela. Através da análise crítica da produção midiática, da própria conservação e circulação das diferentes formas de representação simbólica, e das diferentes linguagens midiáticas (fotografia, cinema, vídeo, rádio e internet), compreendi como construíamos e desconstruíamos nossas identidades, nossas memórias. Nessa época, uni esforços com alguns colegas da Ciências Sociais da PUC e fundamos um cineclube em parceria com o Museu da Cultura da PUC/SP com o objetivo de promover discussões com alunos e professores entorno de produções independentes, promovendo, dessa forma, espaço para a circulação e troca de trabalhos que muitas vezes se encontravam engavetados. Envolvida com os debates promovidos pelo grupo, soube da existência de um projeto pioneiro na antropologia visual chamado “Vídeo nas Aldeias”, que trabalha com a formação de documentaristas indígenas na América Latina através de uma perspectiva da antropologia compartilhada, conceito desenvolvido pelo filósofo Edgar Morin e pelo antropólogo Jean Rouch. Soube da existência de um curso de extensão de Antropologia Visual oferecido pelo LISA - Laboratório de Imagem e Som de Antropologia da USP e, através desse curso, comecei a aprofundar meus estudos sobre a produção de documentários com viés antropológico na América Latina. O fato me levou a produzir um estudo de conclusão de curso sobre o tema. Tive o privilégio de estudar com uma liderança Xavante de destaque no cenário de luta pela posição indígena frente à mídia e às produções controladas pelas grandes agências e financiadas pelas grandes empresas. Nesse momento, percebi que a possibilidade de participação está do lado de quem pode fazer uso das mensagens e dos meios, desde que saiba analisar, interpretar e elaborar novas estratégias de ação e de decisão. Aprendi que o que está em jogo no campo das práticas sociais de comunicação não diz respeito apenas ao acesso às inovações tecnológicas, mas, sim, e especialmente, ao processo real de transformação social, que só ocorre na medida em que a comunicação passa a ser compreendida, antes de tudo, como um componente pedagógico capaz de modificar o tipo de inter-relação presente no processo de interação entre as pessoas e não apenas quando e como um mero consumo de instrumentos midiáticos. Essas experiências me abriram a percepção para novos projetos envolvendo o Estado e a Educação Pública. No intuito de compartilhar minhas reflexões acerca do uso e apropriação das novas tecnologias nas escolas e na universidade, comecei a trabalhar em projetos educomunicativos realizados pelo Núcleo de Comunicação e Educação/USP com a coordenação de professores da ECA/USP.

Em termos profissionais, foi em 1998 que, pela primeira vez, tive a visão da magnitude do tema e de suas implicações. Tinha 15 anos quando acompanhei minha irmã mais velha, Ana Paula, na assistência que oferecia aos visitantes ibero-americanos que, junto com pesquisadores dos cinco continentes, participavam do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (São Paulo, maio de 1998, NCE-USP, SESC-SP e Instituto Cultural Itaú).

Tempos mais tarde, a partir dos anos iniciais da primeira década do século XXI, vim a saber que a própria realização do congresso fazia parte de uma estratégia investigativa que meu pai promovia, na época, sobre a natureza da relação comunicação/educação. Queria ele saber o que os *papers* dos especialistas afirmavam sobre o que ocorria na interface em estudo. Descobri, tempos depois, que uma de suas orientandas, Valéria Bari, havia tomado o conjunto das exposições do congresso para análise, obtendo dados que vieram confirmar a hipótese da pesquisa em andamento, sob o título de *A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana (o perfil dos pesquisadores e dos especialistas na área)*. Ao final da referida pesquisa, a equipe do NCE/USP decidiu ressemantizar o termo “educomunicação” para designar a realidade descoberta: a sociedade estava efetivamente vivenciando, na passagem do milênio, a emergência de um novo campo de intervenção social na interface comunicação/educação.

Assim, aos poucos pude notar que a relação entre comunicação e educação vinha sendo objeto de estudos há vários anos, no Brasil e fora dele. No caso de nosso país, verifiquei que mais e 65 pesquisas acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado, haviam sido produzidas e defendidos, apenas da ECA/USP, entre 1998 e 2011.

Em 2002, ocorreu meu segundo contato profissional com a área e se concretizou pela minha integração na equipe que deu apoio a um curso a distância denominado “A Linguagem Audiovisual na Escola: uma ação educacional - Educom.TV”, realizado pelo NCE/USP, em parceria com a Gerência de Informática Pedagógica GIP/FDE, da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, objetivando a capacitação de 2200 professores de 1024 escolas da rede pública estadual de ensino. Trabalhando na equipe de apoio, mantive contato permanente

com as 98 Diretorias de Ensino do estado, tendo tomado parte em todos os encontros presenciais oferecidos aos cursistas em hotéis de Águas de Lindóia, SP.

Logo depois, em 2003, já estudante de Ciências Sociais da PUC-SP, atuei como mediadora do projeto “Educomunicação pelas Ondas do Rádio” (*Educom.rádio*), realizado em 455 escolas da Prefeitura de São Paulo, através do NCE/USP, visando a capacitação de professores e membros da comunidade no desenho de projetos educ comunicativos no combate à violência nas escolas. O impacto do *Educom.rádio* foi tão grande que, no final de 2004, a Câmara Municipal do Município decidiu aprovar uma lei que estabelecia a Educomunicação como prática corrente do município (*Lei Educom*), independentemente das mudanças políticas partidárias, na condução das políticas de educação do município. Testemunhava, assim, que a Educomunicação passava a fazer parte da política de governo.

Esses dois projetos (*Educom.TV* e *Educom.rádio*) tiveram fundamental importância para minha formação no campo da Educomunicação e possibilitaram meu primeiro contato acadêmico com autores latino-americanos que estabeleceram linhas de pensamento sobre a interface entre comunicação e educação de uma maneira crítica, com base na realidade do continente.

Em decorrência dessa leitura circulante na América Latina percebi que, desde os anos 60, os movimentos sociais e as entidades de classe ligadas às práticas comunicativas eram os que encabeçavam e lideravam a luta pela democratização do direito à expressão e pela definição de políticas de comunicação em cada país do continente. Verifiquei que essa mobilização da organização popular em torno da comunicação como direito humano foi sendo articulada através da comunicação grupal e intercambiada através de um pensamento que ia se difundindo, impactando teóricos sobre a natureza singular da interface comunicação e educação, contribuindo, dessa forma, para uma revisão epistemológica do campo, como foi o caso do brasileiro Paulo Freire, anteriormente citado, e do argentino (naturalizado uruguaio) Mario Kaplún, cujo perfil e estudos veremos mais adiante.

Constatei, por outro lado, que as metodologias da educação popular, incluindo o diálogo compartilhado e a gestão democrática das tecnologias (especialmente a do rádio)

caracterizaram os projetos em vigor no continente latino-americano, levando o NCE/USP a introduzir tal perspectiva teórica em seus cursos, incluindo neles subtemas como: a democratização da comunicação, a pluralidade cultural, o aprimoramento das práticas pedagógicas, a melhoria do rendimento escolar, o combate à violência, a integração da comunidade escolar, a gestão participativa, a política pública, entre outros. As agendas da infância e da adolescência eram refletidas em toda a estruturação do projeto, revelando as nuances da prática educomunicativa.

Em 2007, trabalhei como tutora no Programa de Formação Continuada a Distância em *Mídias na Educação*, uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e Universidades Públicas, representados, no Estado de São Paulo, pelo NCE/USP.

Já em 2008, atuei como assistente da coordenação pedagógica do projeto educomunicativo *Bem-Te-Vi*, encabeçado pela cineasta e socióloga Ariane Porto. O projeto mobilizou um grupo de 23 videoeducadores que trabalhavam em diversos pontos/núcleos do estado atingindo grupos bem distintos, desde comunidades indígenas, quilombolas, até comunidades mais periféricas e mais carentes da cidade de São Paulo. Em 2010, com o término desse projeto, comecei a trabalhar como arte-educadora/mediadora no Museu da Língua Portuguesa, um dos museus mais sintonizados com o uso interativo de tecnologia no acervo.

Minha geração de estudantes universitários testemunhou, em 2009, no mesmo mês de novembro, dois fatos emblemáticos, sinalizando para a legitimação acadêmica e política da Educomunicação:

- Em São Paulo, a Escola de Comunicação e Artes da USP antecipava-se ao sistema universitário, criando, com a colaboração da Faculdade de Educação, um novo projeto de curso superior: a Licenciatura em Educomunicação.

- Em Brasília, a Conferência Nacional de Comunicação incluía e encaminhava ao Governo Federal entre suas 600 conclusões finais, um total de 30 proposições de natureza

educomunicativa.

Na expressão do Prof. Dr. Adilson CITELLI, um dos responsáveis pela formulação do projeto de Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP, o fato, indicou “a abertura de espaço para a formação profissional, pesquisa, docência, prestação de serviços à comunidade, sintonizado a universidade com a perspectiva de que no mundo contemporâneo existem novas formas de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação”.¹ Essas novas formas “de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação” é o que a pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação, definiu como Educomunicação (SOARES, 1999).

Pretendo, nessa linha, sintonizar-me com os pensamentos, primeiro de FREIRE e SOARES, lembrados no início da Apresentação, e depois, com o de CITELLI, trabalhando com a hipótese de que o contexto político-social latino-americano que fez emergir o conceito de Educomunicação é o mesmo que trouxe o movimento que vem sustentando a luta pelos direitos humanos e, em especial, pelo direito à comunicação, no continente.

1.4 - O *locus* geográfico da pesquisa: América Latina

Como afirmamos, o tema de nosso projeto de dissertação leva-nos a identificar a contribuição latino-americana para o desenvolvimento de iniciativas cidadãs ligadas aos direitos humanos e à comunicação, como base para o estabelecimento e o reconhecimento de um âmbito socioeducativo de intervenção de atores sociais identificados como educadores.

Mas, antes, precisamos nos indagar: de que América Latina estamos falando? De que

¹ Em caderno especial da revista *Viração*, produzido, em agosto de 2010, por adolescentes comunicadores, educadores e professores da USP, destinado à divulgação da Licenciatura em Educomunicação. Os depoimentos dos entrevistados podem ser conferidos na íntegra em: REVISTA VIRAÇÃO. *Educador, muito prazer!* Ano 8, nº64, p 16-22, agosto de 2010. Disponível em internet: www.viracao.org

atores sociais? De que formas ou manifestações de direito?

Estamos falando da América Latina da cultura popular e dos movimentos sociais organizados; da América Latina das nações indígenas e dos territórios quilombolas; da América Latina das lutas políticas contra as diferentes opressões; da América Latina da articulação das mulheres e da luta pela igualdade de raça, gênero e opções sexuais; da América Latina da religiosidade popular e da Teologia da Libertação; da América Latina da comunicação alternativa e dos centros de cultura; da América Latina da dança, da música e dos carnavais. Enfim, da América Latina que constrói caminhos de integração e de comunicação sobre a trilha da defesa dos direitos de seus habitantes, especialmente do direito de expressão sem censura e sem constrangimentos. Essencialmente, de uma América Latina que se traduz como um continente vocacionado para a Educomunicação!

Adiantamos que o que nos interessa é a definição de uma amostragem onde possamos encontrar os elementos que buscamos para provar nossa hipótese segundo a qual o movimento social em favor das mudanças na ordem do cotidiano é o mesmo que se envolveu com luta pela construção de uma prática de comunicação mais aberta e democrática, valorizadora da cultura local e dos direitos de expressão de cada sujeito social.

Na verdade, em decorrência da literatura circulante na América Latina, percebemos que, desde os anos 60, os movimentos sociais ligados às práticas comunicativas foram os mesmos que encabeçaram a luta pela democratização e pela definição de políticas de comunicação globais para cada país do continente. O objetivo central desses movimentos foi e tem sido, de um lado, ampliar as formas de expressão dos grupos sociais e, de outro, formular e aplicar leis que regulamentem os sistemas comunicacionais dominados pela iniciativa privada e pelo mercado, mediante o estabelecimento de conselhos nacionais, plurais e democráticos capazes de adequar as leis e práticas da comunicação à realidade de cada local. Nesse contexto, podemos localizar, entre outros, dois países na América Latina que obtiveram algumas conquistas significativas em suas políticas públicas relacionadas à interface da comunicação e educação: o Brasil e a Argentina.

Nossa escolha pelo Brasil e Argentina encontra-se em sintonia com a orientação do

programa de pós do PROLAM, que mobiliza seus estudantes para a realização de estudos comparados, elegendo, de preferência, como amostragem de suas pesquisas, dois ou mais países do continente.

1.5 - Os atores sociais do processo em questão

A mobilização e a articulação popular a que aludimos no item anterior foram sendo articuladas, ao longo da segunda metade do século XX, através da denominada “comunicação grupal”. É o que nos lembra o venezuelano José Martinez Terrero (1988). Uma comunicação grupal, por onde circulou um pensamento original que, ao difundir-se, impactou tanto as lideranças quanto os intelectuais que as assessoravam normatizando os modos de se promover a comunicação e educação de maneiras democráticas, abertas e criativas, de forma a contribuir para uma revisão epistemológica das relações entre os modos tradicionais de se fazer educação e comunicação.

As lideranças e os intelectuais que as acompanhavam foram muitos, tanto no Brasil quanto na Argentina. Além dos já referidos, dois outros nomes não podem ser esquecidos, mesmo numa introdução como a que estamos desenhando: o brasileiro Paulo Freire (1921 - 1997) e do argentino (naturalizado uruguaio) Mário Kaplún (1923 - 1998). Esses agentes culturais identificaram, essencialmente, que a prática de comunicação na América Latina é indissociável das questões políticas, sociais, culturais e educativas.

1.6 - Complexidade

A realidade descrita até este momento aparece como um cenário complexo. Por esse motivo, percebemos, em termos epistemológicos, a necessidade de seguir a trilha desses agentes culturais, ao mesmo tempo lideranças populares e intelectuais orgânicos, de maneira a ultrapassar os estreitos limites da especialização para situarmo-nos numa

perspectiva transdisciplinar que apontava para as áreas fronteiriças dos saberes (entre a ação social, a política, a educação e a comunicação), reconhecendo o diálogo que se estabelece entre as teorias e práticas das várias ciências humanas e sociais e suas aplicações, com ênfase nas relações já estabelecidas pelos domínios da educação e da comunicação, como é da natureza do campo emergente do qual nos aproximamos: a Educomunicação.

Como lembra Soares (2011), a contribuição e a preocupação desse campo de inter-relações se dá tanto no planejamento como na execução de políticas de Comunicação Educativa, inclinadas à criação e ao desenvolvimento de ecossistemas comunicacionais mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias. Dentro desse conjunto de ações, a pressão da sociedade civil e das organizações humanas tem conseguido mobilizar as instituições governamentais dando continuidade à luta por uma sociedade mais justa e democrática, mediante a adoção em suas políticas públicas dos pressupostos do novo campo.

1.7 - Procedimentos

Adotando os procedimentos da metodologia da história comparada, busco construir uma pesquisa sobre a Educomunicação como síntese da contribuição latino-americana para o desenvolvimento de iniciativas cidadãs ligadas aos direitos humanos e à comunicação.

Para tanto, tomarei as providências inerentes a esse tipo de investigação científica, promovendo um levantamento bibliográfico em torno aos conceitos relacionados ao título do trabalho. No caso, está sob o foco da atenção da pesquisadora o tema da luta pelos direitos humanos; a comunicação como direito humano e a educomunicação como decorrência dos esforços para promover o direito à expressão.

As buscas por informações incluem, na sequência, o estudo de casos paradigmáticos em dois países do continente: a Argentina e o Brasil.

Na Argentina, são levantados os dados sobre a evolução da prática da “educación para la comunicación” como herança cultural do esforço argentino em torno à prática da comunicação e à recepção crítica dos meios. Tais estudos têm como objeto privilegiado o Programa "La red Nacional de Radios. Aprender con la radio", identificado como um dos projetos com maior duração (teve início em 2003) que impulsionaram políticas públicas de caráter nacional no continente.

No caso do Brasil, o estudo foca o projeto de política pública, com dez anos de duração, sendo implementado pelo NCE/USP junto às escolas da prefeitura de São Paulo, a partir de 2001, sob o título “Educom.rádio”.

Nos dois casos, a pesquisa busca identificar os referenciais teórico-metodológicos que deram sustentação ao nascimento dos programas, garantindo sua sustentabilidade até os dias presentes.

Na coleta de dados a respeito dos dois projetos, buscamos a relação de suas práticas com as políticas relacionadas aos direitos humanos, em especial ao direito à comunicação.

Findo o processo de coleta de dados, fazemos sua análise, buscando afirmar ou rever a hipótese da pesquisa.

Como informação complementar, ao levantamento bibliográfico de teses, livros e artigos são acrescentadas entrevistas com os protagonistas das ações estudadas.

1.8 - A pesquisa no contexto do PROLAM

Para dar conta da análise proposta pelo Programa de Integração da América Latina, PROLAM/USP, adotamos os procedimentos da metodologia da história comparada pela qual nos propomos observar as situações sincrônicas atravessadas pela formação desta América Latina, e também as contradições existentes entre os países do continente, na busca da

construção de uma pesquisa sobre a Educomunicação como síntese da contribuição continental para o desenvolvimento de iniciativas cidadãs ligadas aos direitos humanos e à comunicação.

A historiadora Maria Lígia Prado (1994) aponta para duas posições problemáticas - em se tratando das perspectivas históricas - que emergem de muitos estudos sobre os países da América Latina. A primeira posição é representada pela tentativa de se assumir uma visão homogeneizante, que pretende englobar todos os casos de países latino-americanos numa única e coerente interpretação. Segundo a historiadora, além de não dar conta da história nacional de cada um, essa abordagem ainda se depara com as eternas “exceções” ao modelo estabelecido. Já a segunda visão - diametralmente oposta à primeira linha, mas, nem por isso, melhor - diz respeito à metodologia de simplesmente enumerar os casos particulares, de cada país, sem considerar as suas conexões continentais. Os estudos de casos, segundo Prado, pedem sempre alguns marcos históricos mais amplos, que dão sustentação a uma análise da América Latina. A proposta trazida pela historiadora para tentar fugir dessas duas visões acima mencionadas é a possibilidade de se estudar a América Latina de uma forma comparativa, insistindo na especificidade das contradições nacionais, mas sem se abandonar as balizas históricas mais gerais.

Já o cientista político Alain Rouquié (1992), presidente da Casa da América Latina, em Paris, acredita que apesar do termo “América-Latina” ser frequentemente utilizado na maioria dos países do mundo, esse conceito é um tanto problemático quando tentamos defini-lo geográfica, cultural ou economicamente. A precariedade da definição aparece nos diferentes contextos em que é empregado, especialmente em suas implicações ideológicas.

Para Rouquié, o termo “América-Latina” existe, mas apenas para indicar uma oposição ao outro uso do termo “América”. Sua latinização está marcada pela colonização espanhola e portuguesa, até mesmo francesa, que se define por contrastes em relação à América de formação anglo-saxônica. De acordo com o ponto de vista desse autor, o que significa “latino-americano” enquanto categoria, não representa nenhuma realidade tangível além de vagas extrapolações ou de generalizações inconsistentes.

Se a representação de uma América Latina é problemática, se a diversidade das sociedades e das economias se impõe, se a delimitação das diferentes nações é um dado básico de seu funcionamento, não deixa de ser verdade, por outro lado, que uma relativa unidade de destino aproxima as repúblicas irmãs, fato legível nas grandes fases da história e perceptível na identidade dos problemas e das situações que o continente enfrenta.

Retornando à historiadora Lúcia Prado, os paralelismos históricos se evidenciam em todos os países latino-americanos no momento em que todos “foram colônia por mais de trezentos anos, ficaram politicamente independentes no princípio do século XIX e enfrentaram a dominação inglesa no século XIX ou a norte-americana no século XX. Além disso, a formação dos Estados Nacionais ocorreu praticamente no mesmo período, acompanhando o processo de desenvolvimento acelerado do capitalismo na região” (PRADO, 1994, p. 4).

Apenas quatro gerações de vida independente não poderiam fazer esquecer a influência profunda dos séculos de colonização que marcaram as configurações sociais e modelaram o destino singular das futuras nações. É neste contexto, que Rouquié irá apontar alguns paralelismos das evoluções históricas vividas pelas nações dessa América periférica, entre os quais: todas pertencem culturalmente ao ocidente e aparecem, atualmente, em vias de desenvolvimento ou de industrialização, sendo que nenhuma faz parte do centro desenvolvido, apesar de discursos de alguns governos, como os da Argentina, Chile ou mesmo Brasil. Na verdade, todos dependem historicamente do mercado mundial como produtores de matérias-primas e de bens alimentares, o que determina as flutuações das cotações de seus bens e serviços, fornecendo-lhes a tecnologia civil e militar, assim como os capitais e os modelos culturais. A América Latina aparece, nesse aspecto, como o “terceiro mundo” do Ocidente, lugar verdadeiramente ambíguo no qual o colonizado se identifica com o colonizador.

A continuidade com o Ocidente facilita os intercâmbios culturais e técnicos que não são entravados por obstáculos linguísticos ou ideológicos. Constitui, contudo, um “atalho” que freia o crescimento. Estimulando um certo modelo de industrialização, a pertinência ocidental provavelmente estimulou uma forma mais sutil de dependência. Segundo Rouquié,

o desenvolvimento no subcontinente latino-americano foi induzido do exterior e começou a partir de modelos provenientes das economias centrais. As distorções causadas por esse tipo de crescimento são múltiplas: vulnerabilidade, dependência externa, endividamento, assim como heterogeneidade e aumento das desigualdades.

Essa é a representação de um continente em processo de mudanças, inclusive em sua relação com a comunicação. A literatura internacional reconhece que a América Latina tem contribuído de forma sistemática na criação e implementação de experiências que buscam garantir, no contexto da luta pelos direitos humanos, que a comunicação seja identificada e legitimada, passando a fazer parte do cotidiano de pessoas e grupos humanos no continente. Nos debates no âmbito da interface comunicação/educação, mapeamos algumas experiências e autores de referência como Paulo Freire, Mario Kaplún, Jesus Martín-Barbero, Nestor Garcia Canclini, entre outros, que, no esforço histórico por ampliar e aprofundar as liberdades de opinião, expressão, pensamento e informação, apresentaram propostas inovadoras, evidenciando a natureza dialética da confrontação entre esses dois campos.

1.9 - Brasil e Argentina

Anunciamos, em item anterior, que, na presente pesquisa, a América Latina passaria a ser representada pelo Brasil e pela Argentina.

A título de exemplo do que pretendemos mostrar e analisar ao longo da dissertação, lembramos que, no caso do Brasil, foi um movimento herdeiro de um vasto esforço em prol da democratização das comunicações no país - a Frente Nacional de Luta por Políticas Democráticas de Comunicação - que alcançou mobilizar lideranças populares, entidades e parlamentares para garantir suporte aos “direitos de comunicação” no texto da Constituição de 1988. A mesma Frente garantiu, por outro lado, dos poderes públicos, maior flexibilidade nas outorgas públicas para que os sistemas de cabodifusão acolhessem canais comunitários de TV. Em 1991, surge, igualmente através deste movimento, o Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), um dos precursores de militância contemporânea

acerca dos processos de regulamentação da atividade de comunicação no país.

Nessa confluência de acontecimentos, o conceito de Educomunicação acabou ganhando cidadania, tendo sido apropriado por centenas de participantes das conferências municipais e estaduais que antecederam a Conferência Nacional de Comunicação – CONFECOM (Brasília, novembro de 2009) para onde desaguaram as propostas por novas políticas de comunicação para o país. Ficava evidenciado o esforço de sistematização em torno ao conceito da Educomunicação, promovido na Universidade (NCE/USP) e tornado público através de ações como o projeto Educom.rádio, na Prefeitura de São Paulo. O fato demonstrou, por si só, a natureza dialética do processo de construção e reconhecimento da luta popular: a sociedade produz; a academia sistematiza e devolve para o coletivo; as novas lideranças se apropriam da sistematização e o campo de intervenção passa a ser legitimado socialmente!

No caso da Argentina, durante o mesmo período, os temas relacionados aos meios de comunicação foram ganhando força e abertura na discussão dos movimentos sociais, chegando aos profissionais da área da comunicação e aos especialistas do setor acadêmico, envolvendo intelectuais como Daniel Prieto, Washington Uranga, Marita Mata e Jorge Huergo, para lembrar alguns nomes. Contudo, foi a partir do debate aberto pela presidente Cristina Kirchner, em 2008, que o assunto se converteu num tema-chave da agenda pública do país. A presidente assumiu isso como um desafio importante aprovando a Lei 26.522, de 10 de outubro de 2009 - Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Os aspectos sobressalentes da lei dizem respeito à infância e à pluralidade cultural. Esta lei organiza uma série de dispositivos para garantir o exercício do direito da criança à liberdade de expressão, diagnosticando as necessidades culturais e educativas dos adolescentes e também cria meios para evitar os monopólios, restringindo a concentração de empresas e permitindo ao setor público a obtenção de licença para o uso dos meios de audiovisuais. Também incorpora, nesse novo cenário, as organizações sociais livres, como sindicatos e outras organizações que não visam lucro.

Nesse panorama de lutas e conquistas, à semelhança do Brasil, deparamo-nos com o programa pioneiro "Produção de Meios nas Escolas", concebido em 1988, pela Secretaria de

Educação da cidade de Buenos Aires, e que, hoje, chega a todo o país, através de um programa nacional denominado "Red Nacional de radios escolares. Aprender con la radio", ampliando as modalidades de expressão de uma extensa camada de jovens das classes populares.

Uma estudo mais detalhado das práticas e dos conceitos de "Educomunicação", no Brasil, e de "educação para os meios", na Argentina, leva à compreensão da importância que esses movimentos adquiriram no contexto da luta social por direito à comunicação, para além do espaço acadêmico, tendo cabido à universidade o seu papel exclusivo de sistematizar conhecimentos, devolvendo-os para a própria sociedade.

Nossa intenção, em consequência, é a de confrontar os projetos "Educom.radio" e "Aprender con la rádio" para compreender a interconexão entre essas práticas, observando que - ainda que tenham origens em espaços geográficos distintos - esses projetos guardam semelhanças ideológicas, políticas e metodológicas, que os colocam no mesmo espaço de um dado campo de intervenção social e de pesquisa, que por aqui denominamos de Educomunicação

Capítulo 2

SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO

A Educomunicação, conceito com o qual trabalharemos ao longo de toda a dissertação, parte do princípio, consagrado nas constituições dos países do mundo ocidental, de que a comunicação e a educação são direitos básicos e centrais para a construção de uma sociedade democrática, garantindo a aplicabilidade do conceito e a expansão das práticas de cidadania.

Mas, afinal, o que significa direito de cidadania numa sociedade democrática? Paulo Freire, no livro *Política e Educação* afirma, de forma simples e direta, que ser cidadão significa estar o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, sendo que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, isto é, com uso dos direitos publicamente reconhecidos e o direito de ter deveres em relação à comunidade (Freire, 2001, p. 45). No caso específico da comunicação, com o uso do direito a expressar-se e a ser educado para compreender e usufruir desse direito.

2.1 - Direitos, objeto de conquistas

Segundo os estudos do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall (1967), falar em cidadania com propriedade exige analisar a história a partir das permanentes lutas empreendidas pelos grupos sociais, ao longo da história, pelo reconhecimento de seus direitos à sobrevivência e ao bem estar (SILVA, 2008). Nessa perspectiva, a cidadania foi sendo conquistada, em meio a tensões e a lutas pela ampliação do que foi sendo definido como condições indispensáveis para a vida de todos os membros de dada sociedade.

Assim, no percurso histórico da humanidade, na medida em que os indivíduos se

organizam em tribos e em grupos de interesse, articulando-se coletivamente em mutirões, acabam por ampliar suas próprias forças, abrindo espaços para que as demandas defendidas através de suas práticas culturais acabem por serem legitimadas socialmente, convertendo-se, pelos hábitos, costumes e leis, em procedimentos aceitos pela coletividade, gerando referenciais para o acolhimento ou a rejeição de padrões de comportamento, através de códigos de valor universal para a comunidade em questão.

Para Fábio Konder COMPARATO (1999), a época entre os séculos VIII e II A.C. representa o “período axial”, em que as mitologias são abandonadas, gerando-se as ideias que vinte e cinco séculos depois permitiriam que a humanidade finalmente concordasse em aceitar que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Para ele, as etapas históricas de afirmação dos direitos humanos foram: 1º) a baixa Idade Média (passagem do século XII ao XIII) com a edição da Magna Carta, na Inglaterra, em 1215; 2º) o século XVII, especialmente com a Declaração de Direitos (Bill of Rights), em 1689, na Inglaterra; 3º) o século XVIII, com o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Constituição Americana e 4º) o século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

A “Declaração Universal”, associada à Convenção Internacional sobre a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio, aprovada também em 1948, seguiram-se vinte e uma convenções internacionais, exclusivamente dedicadas à matéria, aprovadas no âmbito da Organização das Nações Unidas ou das organizações regionais.

A socióloga Cristina Costa (1989), comentando a consolidação dos direitos civis, políticos e sociais, no Ocidente, prefere referir-se aos fundamentos contratados que resultaram na democracia liberal, tendo iniciado seus passos no Renascimento (século XVI), ganhando corpo com a luta contra as monarquias absolutistas, no século XIX, e que se expressaram nas constituições nacionais baseadas nos acertos que foram sendo construídos sobre os direitos do homem e do cidadão. Através dela, a denominada sociedade burguesa, responsável por expandir o capitalismo através da Revolução Industrial, acabou por criar um conjunto de leis que reconhecia o poder do Estado e sua soberania, mas que o tornava, ao menos hipoteticamente, submisso aos interesses da consolidação desse mesmo capitalismo.

Decretava-se, dessa forma, a igualdade dos homens quanto à raça, à cor e à origem, mas não quanto às distribuições do poder e das riquezas (COSTA, 1989, p. 49).

Em consequência, cidadãos como os brasileiros bem ou mal têm noção do que seja a liberdade, mas não têm a menor noção do que seja a igualdade (COMPARATO, 1999). A escravidão oficial mais longa do ocidente, a atual concentração de renda e consequente má distribuição, que nos coloca em primeiro lugar no mundo, e quando não, apenas abaixo de uns dois miseráveis países africanos, levam-nos à pouca valorização da vida (e por isto somos os campeões mundiais em acidentes de trabalho, de trânsito, em policiais mortos e em policiais matadores), levam-nos à formação de uma mentalidade que valoriza a pessoa pelo que ela faz ou possui mas não apenas pelo fato dela ser uma pessoa humana (COMPARATO apud FESTER, 2005).

O que é certo é que a cidadania conquistada sempre foi uma cidadania restrita às classes dominantes existentes em determinado território ou sociedade. Assim, ela não era outorgada a todos, mas surgia como reconhecimento de direitos adquiridos por algumas coletividades, cuja concretização dependia da hegemonia de uma classe sobre as demais. Nesse sentido, o que segmentos particulares como o dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, dos imigrantes, das crianças foram conquistando, ao longo do tempo, dependeu sempre de uma ação política organizada, quando não de verdadeiras batalhas.

2.2 – Cidadania, em três tipos de lutas

Marshall (1967) reconhece que os direitos sempre foram e continuam sendo objetos de batalhas e de conquistas. Nesse sentido, já no marco das sociedades contemporâneas, distingue o desenvolvimento da ideia de cidadania em três principais tipos de lutas: 1ª) luta por direitos civis, 2ª) luta por direitos políticos e 3ª) luta por direitos sociais.

1) A luta por *direitos civis* está diretamente relacionada às liberdades individuais de propriedade, à liberdade de ir e vir, à liberdade de expressão (opinião, pensamento, fé), à

liberdade de realizar contratos segundo os interesses das partes e o direito de justiça. Esses direitos foram conquistados a partir da Revolução Francesa, ao longo do século XVIII, e têm seus fundamentos na igualdade jurídica, tendo os tribunais da justiça como base para arbitragem em caso de conflito de interesses.

2) A luta pelos ***direitos políticos*** está ligada à participação no exercício do poder político, como o direito de votar e ser votado, assim como o sufrágio universal. Foram firmados a partir do século XIX, nas constituições nacionais baseadas nas Declarações dos Direitos do Homem e do cidadão e universalizados no século XX.

3) Os ***direitos sociais*** estão ligados ao bem-estar social conforme padrão da sociedade. Tendo como base as instituições sociais voltadas à educação, saúde, moradia, segurança, etc, esses direitos são conquistados no século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial.

Os denominados “direitos universais”, conquistados através da ONU, como consequência da Segunda Guerra Mundial, passaram a iluminar a elaboração de códigos específicos em cada país signatário. Por serem universais são suficientemente abrangentes para se submeterem a uma categoria específica, como as propostas por Marshall. O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante o direito de expressão, pode, por exemplo, ser classificado como fundamento e subsídio para normas legais em cada um destes tipos de direitos (civis, políticos e sociais), conforme a perspectiva pela qual é examinado e aplicado². Vejamos o texto:

“Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”.

² Aplicado ao Brasil, o preceito da ONU aparece sob a condição de um direito civil, explicitado em dois artigos da Constituição da República Federativa do Brasil, quais sejam: Artigo 5º - “É livre a expressão de atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura e licença” e Artigo 220 - “A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição”.

A declaração Universal de 1948 trouxe também um artigo sobre as tecnologias. Trata-se do art. 27.1, segundo o qual a ciência e as tecnologias pertencem a toda a humanidade.

Na sequência, outras conquistas sobre os Direitos de Comunicação foram sendo obtidas no seio da UNESCO, entre as quais:

- 1980 - Relatório Mac-Bride, sobre uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (abordando o tema da dominação midiática em relação às identidades culturais e propondo a formulação de políticas de comunicação que atendessem os países do terceiro mundo).

- 1989 - Declaração da UNESCO sobre o direito equitativo de acesso a uma educação tecnológica.

- 1990 – Pressão dos países do Primeiro Mundo contra o Relatório McBride e o apoio da UNESCO ao tema dos direitos à comunicação (NOMIC).

- 2001 – Declaração Universal da Diversidade Cultural, que em seu artigo 7 prevê o direito às tecnologias para expressar as distintas formas de cultura.

- 2003 – Celebração do *World Summit on Information Society* sobre os direitos de informação, no campo da cibercultura.

Os direitos de informação, na perspectiva da UNESCO, incluem três modalidades de direitos específicos:

- Direito de Disseminação (garantido pela liberdade de expressão);

- Direito de Consulta (garantido pela liberdade de acesso à informação);

- Direito de Registro (que prevê a proteção à privacidade).

Antes, porém, de chegarmos ao artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que motivou as declarações subsequentes sobre o direito de expressão, o direito de propriedade sobre a produção intelectual já havia sido objeto de convenção internacional, ainda no século XIX, em 1883, através da Convenção de Paris. Tal direito volta a ser reafirmado em 1993, pelo Acordo da Organização Mundial do Comércio, “sobre a propriedade intelectual como direito privado”. No caso, antes que a sociedade, o mercado havia garantido o seu território (MARQUES DE MELO; SATHLER, 2005).

2.3 - O significado educativo da participação popular na luta pelo direito humano à comunicação

Ao longo da história recente, além dos fatos conjunturais propiciadores de mudanças, a participação de lideranças fortes, individuais ou coletivas converteu-se em estratégia de luta. É o que relembram grandes conquistas como a abolição, no Brasil, no século XIX, e a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, no início da segunda metade do século XX.

O fato leva à necessidade de se preparar as comunidades e os indivíduos para o exercício dessa liderança nos espaços que lhes competirá habitar e intervir socialmente. Na verdade, a formação das consciências para o necessário comprometimento com esse tipo de luta dependeu sempre de um ato educativo específico, em geral em espaços e em condições não formais e muitas vezes através do uso da propaganda como instrumento de persuasão. Ultimamente, contudo, a própria educação formal entra nesse processo, levando em conta o reconhecimento, pelo próprio Estado, da importância do ato educativo diante das desigualdades e das discriminações existentes nas sociedades estabelecidas (SILVA, 2008, p. 37).

Foi nesse sentido que inúmeros autores latino-americanos se debruçaram sobre o significado educativo da participação popular tanto para o reconhecimento de seus próprios direitos quanto na preparação das novas gerações para que atuem nessa área, garantindo

novas conquistas. Recentes pesquisas têm demonstrado que a prática comunicativa, mediante o uso dos meios de informação para a formação de consciências cidadãs, tem representado um excelente caminho a ser percorrido por crianças, jovens, e mesmo adultos, na busca da formação de comunidades influentes social e politicamente, especialmente no combate às discriminações e à violência, tanto física quanto simbólica (BOLETIM, 2001).

O que se deduz do que foi dito é que cidadania se aprende, especialmente nos espaços não formais. A pesquisadora Cicilia Peruzzo julga indispensável que seja observado o que vem ocorrendo, nesse âmbito, no contexto da ação das organizações e movimentos populares, assim como no trabalho das ONGs – Organizações não Governamentais e no espaço do terceiro setor. Entende ela que, nas últimas décadas, manifestações ocorridas em nível da sociedade civil revelam avanços significativos em torno do exercício do direito à expressão, a partir de processos educativos não formais:

“as pessoas, ao participarem de uma práxis cotidiana voltada para os interesses e necessidades dos próprios grupos a que pertencem ou ao participarem de organizações e movimentos comprometidos com interesses sociais mais amplos, acabam inseridas num processo de educação informal que contribui para a elaboração - reelaboração das culturas populares e formação para a cidadania” (PERUZZO, 2002).

Trata-se, na verdade, de um fenômeno novo, mobilizador. E para confirmar o que defende, a autora aponta para o fundamento que sustenta a ação desses setores: os meios de comunicação são bens públicos, representando uma conquista da humanidade enquanto instrumentos capazes de democratizar, de forma ágil, a informação, a cultura e o conhecimento. Peruzzo agrega a seu raciocínio a informação de que, pela ação dos coletivos populares, avançaram especialmente as práticas de uso democrático da comunicação, no país. No Brasil, as configurações mais recentes dessas novas práticas comunicativas evidenciam um maior uso das tecnologias de comunicação (rádio, televisão, Internet, etc.) pelas organizações comunitárias e ONGs, e de um processo crescente de democratização dos meios de comunicação de massa na sociedade. O poder de transmitir mensagens através da mídia, principalmente a de cobertura local e regional, amplia-se a novos emissores. Ao mesmo tempo, a grande mídia também democratiza seu espaço a temáticas de interesse público.

Ainda segundo a pesquisadora, a educação das lideranças do movimento popular em torno ao direito de expressão garantiu, por exemplo, uma forte mobilização junto aos poderes constituídos, permitindo que, ao longo dos últimos 15 anos, cerca de dez mil emissoras de rádio passassem a operar a partir das bases da sociedade e não, exatamente, do mercado. Foi, na verdade, através de muita pressão e *lobby*, que as organizações populares envolvidas com comunicação obtiveram a regulamentação da radiodifusão de baixa potência, mediante a Lei 9.612/98 e o Decreto 2.615/98. Foram criados, por outro lado, os canais comunitários, universitários, legislativos e educativos culturais, mediante a aplicação da Lei 8.977/95, regulamentada pelo decreto 2.206/97, permitindo a utilização de veículos de comunicação que chegam a todos os rincões do país. Devido a estes dispositivos – considerados como verdadeiras conquistas sociais - segmentos aliçados do poder de expressão pública passaram a ter o direito de apresentar-se, ainda que em espaços restritos. Para Peruzzo, os dados revelam que tão importante quanto o acesso às tecnologias modernas é o fato da comunicação comunitária ter sabido adaptar-se à conjuntura da década de 1990, caracterizada como a de um espaço mais plural para participação e de respeito às demandas de seus públicos.

2.4 - Direitos humanos e educação

A América Latina vem recebendo os fluxos positivos destas mudanças de paradigmas quanto à necessidade de educar a juventude para a cidadania ativa. No Brasil, o tema se faz presente no código especialmente criado para o tratamento dos temas relacionados às novas gerações, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seu artigo 13º afirma:

- 1) *“a criança terá o direito a liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança”.*

- 2) *“o exercício deste direito pode estar sujeito a certas restrições, mas estas devem estar estabelecidas por lei e são necessárias: a) por respeito aos direitos ou reputação de outros; b) para proteger a segurança nacional ou a ordem pública, ou a saúde ou costumes públicos”*

O estabelecido nesses dois artigos avança no artigo 16º, que define: *O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II – opinião e expressão; III – crença e culto religioso; IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI – participar da vida política, na forma de lei; VII – buscar no refúgio, auxílio e orientação.*

Que distância existe entre a proclamação e a realidade do ensino sobre os direitos humanos, em países como o Brasil? Estaria o tema da comunicação incluído entre as preocupações dos docentes e das escolas? Estariam os professores preparados para formar seus alunos no que se refere ao tema dos direitos humanos? De que maneira o uso das ferramentas da comunicação poderiam ajudar a educação a cumprir seu dever de preparar as novas gerações para o conhecimento de seus direitos, motivando-as a manter ativa a luta pela preservação dos direitos e a conquista de novos?

Devido à complexidade das três primeiras questões e não sendo elas foco da presente pesquisa, anotemos a informação de que o tema foi trabalhado por Antônio Carlos Ribeiro Fester³, em seu estudo “Reflexões sobre a formação do educador em direitos humanos no ciclo básico”⁴ (2009). Já quanto à quarta questão, incorporamo-na ao universo de nossas preocupações e, em especialmente, à pergunta que nos move, neste trabalho: Em que contexto político-social emergiu o conceito da Educomunicação na América Latina?

³ * Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), membro da Comissão Justiça e Paz de São Paulo, jornalista e escritor, autor, entre outras obras, de *Justiça e Paz – Memórias da Comissão de São Paulo* (Loyola, 2005) e co-autor de *Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública* (Loyola, 1993 e 1997).

⁴ Artigo de Antônio Carlos Ribeiro FESTER (2009). Disponível em: www.dhnet.org.br/educar/a_pdf/fester_educ_edh_ciclo_basico.pdf

Não podemos, na verdade, esquecer, o grande esforço que vem sendo feito, por professores e alunos em todo o continente, para redimir a comunicação educativa e colocá-la a serviço da construção da cidadania, tanto na educação não formal (liderada pelas ONGs) quanto na educação formal, curricular. Muitas vezes, os dois modelos educacionais trabalham juntos, em prol de causas e objetivos específicos, identificado, no caso da educação formal, o tema dos Direitos Humanos como assunto de interesse da área dos temas transversais ao currículo e, no caso da educação não formal, identificando-os com as questões da ética, do meio ambiente e da multiculturalidade.

É o que entende a jornalista e educadora Silva Bacher, coordenadora do projeto “Aprender con las radios”, que estudaremos no capítulo 10, e que atua no espaço da educação formal da Argentina, a partir da ONG que coordena. Para ela, não existe acesso aos direitos de comunicação sem que o indivíduo seja letrado. Daí considera que a educação deve ser usada para garantir a formação de conhecimentos sobre o tema, motivando as novas gerações a ingressar com segurança na luta para consolidar as conquistas já alcançadas neste campo. Em recente trabalho (*“Tatuados por los medios”*, 2009), Bacher nos traz elementos para compreender, por exemplo, a complexidade da constituição das identidades por parte dos adolescentes que, fugindo a estereótipos, observam seus espaços de participação social e, com isso, compreendem o que existe em comum entre eles: a busca por um lugar no mundo. E, para a autora, esse lugar tem a ver com os modos de participação na construção de uma cidadania concebida como o exercício de uma prática política, fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários.

Em *Pedagogia da Esperança* (1994), Freire sustenta que exercer o controle sobre a tecnologia e colocá-la a serviço dos seres humanos, talvez nunca tenha sido, como hoje, um propósito, o de concretizar-se de modo urgente, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho de democracia se dilui. Por isso, a educação deve apropriar-se dessas ferramentas a fim de incidir na transformação social.

O que Freire propõe e Bacher reforça vem sendo denominado, no Brasil, por Soares, como “prática educomunicativa” (SOARES, 1999). É nesta perspectiva que o NCE/USP

considera os projetos mediante as quais, professores, estudantes, funcionários e a comunidade educativa, como um todo, exercitam sua participação política na tomada de decisões coletivas para o bem estar do grupo. Através do uso dos meios de comunicação, as crianças e jovens passam a lutar por melhorias na sociedade, formando-se cidadãos criativos e críticos que lutam pela sua inclusão e pelos direitos de participação na microsociedade onde vivem, possibilitando abertura de espaços para a transformação social. Uma luta cujo significado é aprendido, essencialmente, pela forma como os adolescentes passam a se comunicar na escola, na família e na comunidade, mudando o foco do discurso, conversando de igual para igual com os professores e diretores, construindo combinados diálogos na escola (VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 15).

Segundo a UNICEF, na prática educativa, o direito à comunicação e os outros direitos devem ser abordados como maneira de fazer com que os estudantes percebam que participam da história em construção, ou seja, que sintam que têm papel fundamental na construção e na manutenção da garantia dos seus direitos, ao mesmo tempo em que descobrem que os mesmos direitos estão assegurados, de alguma forma, por códigos legais (VOLPI; PALAZZO, 2010, p. 13).

2.5 - A pergunta da pesquisa

Frente ao exposto, a presente dissertação se propõe a avançar na descrição e elucidação do fenômeno representado pela relação entre educação, comunicação e direitos humanos, tendo como pano de fundo, como acabamos de lembrar, a pergunta básica: Em que contexto político-social emergiu o conceito da Educomunicação na América Latina?

CAPÍTULO 3

CONTEXTO HISTÓRICO: PANORAMA LATINOAMERICANO

Na América Latina, as experiências de comunicação popular e, portanto, os primeiros sinais da existência da educomunicação emergem no interior dos movimentos e organizações sociais em meio a uma conjuntura de profunda insatisfação por parte do povo latino-americano por causa das profundas restrições às liberdades de expressão. Em praticamente toda a América Latina os regimes autoritários e ditatoriais implantados nos anos 70 e 80 controlavam os meios massivos, utilizando-os em favor de seus interesses e projetos políticos (SOARES, 1994). Resgataremos, mais detalhadamente, no próximo item, o contexto histórico vivido especificamente pela Argentina e pelo Brasil a partir desse período.

3.1 - Ditaduras, democratização e contemporaneidade

Conforme a obra pioneira “Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada”, publicada em 2005, dos historiadores Boris Fausto e Fernando J. Devoto, os regimes militares brasileiro e argentino, foram representantes, segundo a análise de Guillermo O’Donnell, de um tipo específico de Estado autoritário: o burocrático. Esses regimes, de acordo com os historiadores teriam, por objetivo último, organizar a dominação de classe em favor de uma burguesia altamente oligopolista e transnacional, normatizando, para tanto, a economia e implantando a “ordem” a qualquer custo. Na tentativa de silenciar os movimentos populares utilizaram do emprego da violência, da censura, suprimindo com isso a democracia política dos países.

Na Argentina, assim como no Brasil e como em vários países da América Latina, as antigas elites, formadas por oligarcas com influências liberais, acostumaram-se a ver na educação a alavanca para a ordem e para o progresso. Para essa oligarquia, a ignorância e o

atraso eram dois lados da mesma moeda. Assim, aos poucos criaram um discurso e uma imagem distorcida e preconceituosa sobre a população analfabeta de trabalhadores rurais, assim como de todos os demais excluídos do processo político, associando-os com muita facilidade à ignorância, isto é, à ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, e à indolência e à inércia, como se por essa mesma razão os frutos do progresso devessem ficar para os *cultos*. Eis a lógica do liberalismo oligárquico. Democracia sim, mas para os privilegiados, pois os dominados não têm condições de participar democraticamente (CHAUÍ, 1986).

No Brasil, o golpe de Estado de 1964 teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação dos Centros de Cultura Popular que foi um dos maiores esforços de democratização da cultura já realizados no país. Não obstante, a experiência foi plenamente vitoriosa como um teste: dezenas de milhares de trabalhadores foram alfabetizados em poucos meses, ao que se somou a preparação de alguns milhares de jovens e estudantes para as tarefas de coordenação do programa, como lembra Freire em relação ao Movimento de Educação de Base – MEB, um programa de educação para alfabetização de adultos centrado no sistema de escolas radiofônicas que se desenvolvia na região Nordeste (FREIRE, 1971, p. 9).

É importante lembrar que o aspecto mais problemático e original dos regimes autoritários da década de 70 encontra-se nas relações entre estado e sociedade. Tais relações foram marcadas – segundo Boris e Devoto – por um movimento simultâneo de privatização do Estado, tendo em vista os grandes interesses dominantes, acentuando-se o grau de autonomia estatal para a realização desses objetivos, particularmente no caso brasileiro. Foi a época em que surgiram os grandes “czares” da economia e que ganhou corpo a tecnoburocracia civil e militar, na expressão de Bresser-Pereira” (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 395).

Sobre esse tipo de tecnoburocracia, assim se expressa Marilena Chauí:

Com a autodefinição de ‘Nacionalismo Responsável’ (isto é, sem movimentos sociais e políticos), ‘Pragmático’ (isto é, baseado no modelo econômico do endividamento externo do tripé Estado-multinacionais-indústrias nacionais) e ‘Moderno’ (isto é,

tecnocrático), instala-se no Brasil, desde meados dos anos 60, um poder centralizado no Executivo, apoiado em leis de exceção (Atos Institucionais e Atos Complementares) e na militarização da vida cotidiana, inicialmente com o nome de 'guerra permanente ao inimigo interno' e, ao término das ações subversivas e de guerrilha, com a transferência do aparato militar-repressivo para o tratamento comum da população, em especial trabalhadores do campo e da cidade (particularmente sindicalistas de oposição), desempregados, negros, menores infratores, presos comuns e delinquentes em geral (aí incluídos travestis e prostitutas). O 'regime' (nome dado para a fachada governamental), é dirigido pelo sistema – isto é, pelo Serviço Nacional de Informação e pela Chamada Comunidade de Informação – que lhe garantia implementar uma política monetarista altamente inflacionária, fundada no arrocho salarial e na repressão aos movimentos trabalhistas (o chamado 'milagre brasileiro'), levando ao extremo a concentração da renda e as desigualdades sócio econômicas..." (CHAUÍ, 1986, p. 48).

No caso específico do Brasil, o regime militar aqui implantado foi considerado mais homogêneo, ou seja, com menos crises agudas do que o Argentino. Foi um longo processo de repressão política sendo instalado de maneira lenta e gradual diferentemente do regime argentino que teve algumas interrupções e um fim abrupto precipitado pela Guerra das Malvinas.

O governo militar argentino iniciou-se em setembro de 1955, com a queda de Perón, percorrendo um período que vai até 1983 com algumas interrupções. Em maio de 1958, por exemplo, houve uma volta à democracia. A crise econômica e as pressões dos movimentos populares (sindicatos e organizações políticas) levaram o presidente peronista Arturo Frondizi ao poder. Por sua vez, o regime militar brasileiro, instalado em 1964, teve uma sequência ininterrupta de mais de vinte anos, terminando com a vitória de Tancredo Neves nas eleições indiretas de 1985.

Todavia, nos dois casos, é possível notar a existência de problemas institucionais no curso do regime. Na Argentina, a autoridade do presidente era limitada pela Junta de Comandantes, representando as forças armadas do exército, na tomada de decisões relacionadas às principais questões de Estado. Em 1970, por exemplo, em meio a um período de intensa mobilização social, a Junta derrubou o então presidente, o general Onganía, substituindo-o pelo general Levingston e, logo em seguida, pelo general Alejandro Lanusse.

No Brasil, o alto comando das Forças Armadas teve papel decisivo nas escolhas presidenciais:

“O modelo institucional foi assentado, com o estabelecimento das regras de sucessão, o bipartidarismo, e o funcionamento, ainda que precário e por vezes interrompido, do poder Legislativo. A extinção dos partidos políticos que vinham do período democrático resultou no recrudescimento das pressões da chamada ‘linha dura’ sobre o General Castello Branco, diante do resultado das eleições para governo dos estados, em que a oposição, mesmo coagida, obteve êxitos expressivos” (ibidem, 2005, p. 398).

A distinção entre os grupos se deu entre os integrantes da chamada “linha dura” e os “sorbonnards”. Esses últimos eram ligados à Escola Superior de Guerra da Sorbonne, com sede em Paris, criada segundo modelo norte-americano dos “War Colleges”, contando com o financiamento e assistência dos Estados Unidos e a presença regular de um oficial de ligação estadunidenses no país até os anos de 1970. “Os sorbonnards” articulavam uma ideologia liberal-conservadora, no contexto da guerra-fria.

Os integrantes desse grupo tiveram ativa participação na queda do governo de João Goulart em 1964. Defensores, em princípio, da ordem constitucional, eles se convenceram de que o populismo com tintas radicais de Jango e das forças que o apoiavam estava conduzindo o país a uma república sindicalista, um passo fundamental no caminho da instalação de um regime comunista.

Por outro lado, os representantes da linha dura estavam convencidos de que era imprescindível instituir um regime autoritário, com fachada liberal-democrática por um longo período para por fim aos movimentos de esquerda. Com relação à política externa, mantiveram certo distanciamento dos EUA, apesar de sua postura anticomunista. Consequência dos anos da presidência de Jimmy Carter, entre os anos de 1977 a 1980, quando o governo dos EUA passou a preocupar-se com a violação dos direitos humanos durante a repressão no Brasil. Com relação ao plano econômico, os “linha-dura” defenderam o modelo de substituição de exportações, o que pressupunha a intervenção estatal em vários setores, mas de certa forma mantiveram a continuidade com o modelo que o presidente Juscelino Kubitschek já havia começado a manifestar entre os anos de 1956 a 1961 (ibidem, 2005, p. 401).

O regime militar contou com o apoio da classe média assustada pelo temor do comunismo. No Brasil, a partir do governo de JK, a burguesia nacional começou a vincular-se

com as grandes empresas multinacionais, e a radicalização populista e a insegurança do Governo de Goulart levou o empresariado a abandonar a aliança com o governo e apoiar o golpe de 64. Nos anos seguintes, os movimentos rurais e urbanos, as Ligas Camponesas, a CGT, os sindicatos, assim como os setores intelectuais e estudantis, passaram a viver à sombra da realidade da censura e da repressão.

Para Francisco C. Weffort,

O fantasma do comunismo, que as classes dominantes agitavam contra qualquer governo democrático na América Latina, teria alcançado feições reais aos olhos dos reacionários na presença política das classes populares. O movimento de educação popular, solidário à ascensão democrática das massas, não poderia deixar de ser atingido. Desde antes do golpe de Estado seu trabalho se constituía num dos alvos preferidos dos grupos de direita (WEFFORT apud FREIRE, 1971, p. 11).

Na Argentina, o general Onganía, ao assumir o poder em 1966, interveio diretamente nas Universidades. A intervenção gerou renúncia por parte de alguns professores mais radicais ao regime, sendo substituídos por colegas nacionalistas e peronistas, expulsos em 1955. Essa intervenção, aos poucos, desestimulou a educação comunitária, e acabou destruindo as possibilidades de expressão individual nos ambientes de ensino. Segundo Soares (apud PERUZZO; ALMEIDA, 2003, p. 273), nesse período, a divulgação, entre educadores e alunos, de *slogans* como “silêncio é saúde” dava a tônica da ideologia que imperava nas escolas argentinas nos anos de 70 e 80.

Nesse mesmo período, o movimento da educação foi uma das várias formas de mobilização adotadas no Brasil. Desde a crescente participação popular através do voto, geralmente manipulada por líderes populistas, até o movimento de Cultura Popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes, registraram-se vários mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização das massas (WEFFORT apud FREIRE, 1971, p. 9).

Assim, uma pedagogia da liberdade, como a que Paulo Freire propunha, carregava a urgência dos problemas de organização e de coordenação dos movimentos de democratização da cultura. Nesse sentido, as concepções essencialmente democráticas de educação do pensamento de Freire pouco tinham a ver com as concepções abstratas do

liberalismo. Aqui, o conceito de liberdade não aparecia apenas como aspiração humana, mas interessava pelo seu modo de instauração histórica, que só pode efetivar-se no contexto de uma prática social livre e crítica.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que milhões de oprimidos no Brasil – semelhantes em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (FREIRE, 1971, p. 9).

3.2 - A Igreja, o regime militar e as experiências de comunicação alternativa popular

No curso dos anos 60, a opressão havia aumentado com o militarismo de direita. Tanto no Brasil quanto na Argentina, ocorreu uma intervenção ainda maior da Igreja e de seus quadros na vida social e política, em que as posições chamadas progressistas ou nitidamente de esquerda ganharam papel predominante. Isso se explica pela crescente compreensão da gravidade dos problemas sociais, pela necessidade de ampliar o apoio às massas, em faces dos primeiros sinais da expansão do protestantismo (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 447).

No Brasil, Paulo Freire abria caminho também para uma nova compreensão do fenômeno da comunicação no âmbito da Igreja Católica, que acabou sendo motivada também pela abertura e mudanças propostas pelo Concílio do Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII e aberto em Roma, em 1962 (SOARES, 1994, p. 6).

Entre outros pontos, o Concílio enfatizou a busca da justiça social e a afirmação dos direitos humanos, abrindo caminho, no que diz respeito à Igreja Latino-americana, para a “opção preferencial pelos pobres” e o desenvolvimento da chamada Teologia da Libertação. Um marco decisivo nesse sentido foi a reunião do Conselho Episcopal Latino-Americano

(CELAM), que se realizou em Medellín, na Colômbia, em 1968 (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 447).

Em Medellín, o episcopado do continente assume, pela primeira vez, a temática da libertação e define-se (embora ainda não explicitamente) pelos oprimidos, ao estabelecer como tarefa principal da Igreja a criação de comunidades eclesiais de base e demais formas de organização que incorporem o povo à Igreja. (SALEM, 1981, p. 38).

À medida que as tensões sociais se agravavam, no início dos 60, a Igreja tomou posição mais ativa e empreendeu iniciativas de sindicalização rural, sob a influência e a articulação do Movimento de Educação de Base (MEB). Assim, especialmente através do MEB, setores, sobretudo leigos, que já buscavam essa nova proposta de Igreja assumiam e vivenciavam o projeto pedagógico de educação como prática da liberdade de Paulo Freire. Inaugurado em 1961, o MEB utilizava emissoras de rádio da Igreja e contava com o apoio do governo federal.

Ao mesmo tempo em que, na Argentina e no Brasil, ocorria o maior envolvimento da Igreja na vida social e crescia sua preocupação com as camadas mais pobres, questões de outra natureza ganhavam também significado. Esboçam-se divisões internas acerca da ênfase a ser colocada na esfera da organização eclesial e da liturgia, assim como a cerca da postura a ser adotada nas relações entre Igreja e Estado. Um exemplo disso, na Argentina, foi a mudança de linha na revista *Criterio*, cujos redatores abandonaram a postura tradicionalista, e a direção do Seminário de Buenos Aires, em 1960, cedida pelos jesuítas ao clero secular, dando origem à formação de jovens padres reformadores (BORIS; DEVOTO, 2005, p. 448).

No Brasil, do ponto de vista organizacional, é importante assinalar a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em outubro de 1952, órgão que, em suas reuniões anuais, aproximou o episcopado de diferentes regiões do país e colocou em confronto explícito as diferentes tendências. No plano da sociedade, a Igreja inclinou-se cada vez mais à consideração do problema do campo e da reforma agrária, tanto por razões doutrinárias quanto pelo receio de perder o apoio das massas do campo (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 448).

Os documentos da CNBB apoiaram as chamadas reforma de base, fundamentados nos princípios das encíclicas “Mater et Magistra” (1961) e “Pacem in Terris” (1963), denunciando a miséria da população, a mortalidade infantil, a marginalização das massas populares” (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 450).

No plano sociopolítico, em grandes linhas, as posições conservadoras revelaram maior força na Argentina, enquanto as que apoiaram transformações profundas, inclusive pela via da revolução, desempenharam um maior papel no Brasil. Em sua fase mais dramática, nos anos do chamado “Processo de Reconstrução Nacional”, entre 1973 e 1976, a alta hierarquia da igreja argentina foi extremamente cautelosa no curso da violenta repressão, temendo confrontar-se com um governo o qual tinha pontos de contato. No Brasil, figuras como as de Dom Helder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, ou o cardeal de São Paulo, Dom Evaristo Arns, desempenharam um papel relevante na denúncia das violências e nas pressões sobre o governo (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 448).

À luz da teologia da libertação, os bispos latino-americanos apontavam para a utilização dos meios alternativos grupais de comunicação, cunham a expressão *dar voz aos que não tem voz* (SOARES, 1994, p.8). Essas experiências são vivenciadas, sobretudo, junto às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como nos indicam estudos realizados por Pedro Gilberto Gomes (2004) e José Martinez Terrero (1988).

Segundo Terrero, as posições ideológicas das camadas mais dinâmicas da Igreja seguiram as diretrizes básicas em comunicação assentadas na reunião do CELAM e em Medellín: “As técnicas e os meios e comunicação social são um instrumento necessário e adequado para a educação social, a conscientização em prol da transformação de estruturas e a vigência da justiça” (MEDELLIN apud TERRERO, 1988, p. 159).

Na Argentina, a opção pelos pobres encontrou expressão em iniciativas como a do Movimento dos Sacerdotes para o Terceiro Mundo, que realizou um trabalho nas regiões mais carentes do país. O jesuíta Carlos Mujica, integrante desse movimento, influenciou a vertente de esquerda do catolicismo e foi particularmente importante na formação do pensamento para o movimento Montonero liderado por Mario Firmenich, presidente da

Juventude Estudantil Católica (JEC). Anos depois, Mujica viria a ser assinado pela organização paramilitar peronista, a Aliança Argentina Anticomunista, denominada “Triple A”. Outra referência dos montoneiros foi o Pe. Camilo Torres, colombiano, ícone da revolução popular latino-americana, ao lado de Che-Guevara, argentino que se radicou em Cuba.

No Brasil, após o AI-5⁵, a postura da Igreja, com raras exceções, foi de abertamente crítica ao regime, denunciando as violências e pressionando o regime para que promovesse a chamada distensão. Alguns padres, individualmente, envolveram-se com a guerrilha urbana. Entretanto, na Argentina, o cenário era outro. A hierarquia eclesiástica apoiou, a princípio, o governo de Videla, justificando as violências daquele tempo pela necessidade de combater a subversão ateia. Esta parte do clero só começou a tomar distância do governo quando o regime militar entrou em crise e quando o Papa João Paulo II tratou de mudar o foco da igreja com relação às questões de ordem política e restaurar a unidade da igreja, rompida com os embates da década de 60 e 70.

Uma comparação entre a posição da Igreja Católica nos casos argentino e brasileiro com relação ao regime militar, leva-nos a descobrir que, enquanto, no Brasil, assistimos a uma crescente oposição dos eclesiásticos em relação aos militares, na Argentina, ao contrário, à medida que a radicalização política chegava ao auge, a cúpula da Igreja ganhava maior proximidade em relação ao regime. Essa aproximação se deve, segundo Boris e Devoto, à própria Constituição deste país, que consagrava a criação de uma nação católica.

⁵ O Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968, ou, AI-5, foi o quinto decreto emitido pelo regime militar brasileiro após o Golpe de Estado de 1964. Esse decreto foi sobreposto à Constituição Vigente de 1967 e deu poderes extraordinários ao então Presidente, o marechal Artur da Costa e Silva, fortalecendo a chamada linha dura do regime militar. A partir de então, o Presidente poderia decretar recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, e o poder Executivo Federal, Estadual ou Municipal cumpriria a função do Legislativo correspondente. O poder Judiciário também encontrava-se subordinado ao Executivo. Desta forma, o legislativo podia suspender os direitos políticos de voto e de manifestação de quaisquer cidadão sendo, portanto, a liberdade vigiada, o domicílio determinado e a proibição de frequentar-se determinados locais, etc. Ver: *“História do Brasil por Boris Fausto – Regime Militar”*. Uma das séries de vídeos narrada pelo historiador Boris Fausto baseada na obra de FAUSTO, Boris. *Historia do Brasil*, São Paulo: EDUSP, 2001. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=LFI-IFcPcQQ. Ver também: *Governo Baixa Novo Ato*, Publicado na Folha de S. Paulo, sábado, 14 de dezembro de 1968. Disponível em: www.almanaquefolha.uol.com.br/brasil_14dez1968.htm. Acessados em: 06 de fevereiro de 2012.

3.3 - Múltiplas lógicas de desenvolvimento

A partir de 1980, durante o período de redemocratização da Argentina e do Brasil assim como da maioria dos países que integram a América Latina, prevaleceram objetivos modernizadores nos discursos e campanhas políticas, ligados ao caráter mundial da modernidade, etapa histórica vinculada ao projeto de modernização da economia global. Nos planos de ajuste e reestruturação, os especialistas julgavam ser prioritários que nossos países incorporassem os avanços tecnológicos e modernizassem a economia, superando as estruturas da economia informal, etc..

Contudo, o que vimos nos anos 80 e 90 do século passado foi que a modernidade não era um processo linear, mas um estágio de desenvolvimento humano no qual se ingressava de uma vez para sempre, excluindo outras formas de desenvolvimento. Com o tempo, vamos concebendo a modernidade não como um cenário estático e homogêneo, mas como um estado de desenvolvimento em progresso que inclui diversas formas de modalidade de crescimento econômico, com pluralidade e ampla diversidade cultural. Na verdade, a modernidade caracterizou-se por uma crença sempre revigorada no progresso, na evolução dos indivíduos e nações.

A democratização foi conquistada com sobressaltos, com interrupções excessivas e com um sentido diferente do imaginado pelo liberalismo clássico. Foi produzida em parte, com essa tendência, prevendo a difusão da arte e da ciência, bem como a participação do povo em partidos políticos e sindicatos. É sabido que a democratização da cultura cotidiana e da cultura política no final do século XX foi propiciada, sobretudo, pelos meios eletrônicos de comunicação e por organizações não tradicionais – juvenis, urbanas, ecológicas, feministas, que intervêm nas contradições geradas pela modernização em que os antigos agentes se tornam menos eficazes ou carentes de credibilidade (GARCIA CANCLINI, 2008).

Nesse contexto, houve uma revisão da teoria da modernidade com as transformações ocorridas nos anos 80, na América Latina. Também na sociedade e na cultura mudou-se o que se entendia por modernidade, com o abandono do evolucionismo, pelo

qual se esperava a solução dos problemas sociais pela simples secularização das práticas. García Canclini concebe a América-Latina como uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais) ou como um continente heterogêneo formado por países em que coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento.

Para dar conta das contradições existentes na modernização na América Latina, o antropólogo argentino García Canclini (2008) investe em um tratamento intercultural e procura elaborar uma interpretação que nos faz repensar se essa visão de uma modernidade latino-americana reprimida e postergada, realizada com dependência mecânica em relação às metrópoles, é tão verdadeira e tão pouco funcional como os estudos sobre o nosso atraso.

O antropólogo argentino concebe a pós-modernidade não como uma etapa ou tendência que substitui o mundo moderno, mas como uma maneira de problematizar os vínculos equivocados que o próprio continente armou com as tradições que quis excluir ou superar para constituir-se. Nessa nova interpretação proposta por García Canclini, o modernismo cultural não expressa necessariamente a modernização econômica, mas o modo como as elites se encarregam da intersecção de diferentes temporalidades históricas e tratam de elaborar com eles um projeto global.

A perspectiva pluralista, utilizada por García Canclini para compreender a realidade latino-americana, e que aceita a fragmentação e as combinações múltiplas entre tradição, modernidade e pós-modernidade, é indispensável para considerar a atual conjuntura latino-americana. O problema – segundo ele – não reside em que não tenhamos nos modernizado, mas na maneira contraditória e desigual com que os componentes de emancipação, expansão, renovação e democratização se manifestaram no continente. Houve emancipação na medida em que nossas sociedades atingiram uma secularização dos campos culturais. Houve uma liberalização precoce das estruturas políticas desde o século XIX, e uma racionalização da vida social, mesmo coexistindo, esta realidade, até hoje, com comportamentos e crenças tradicionais, não modernos.

A renovação é comprovada pelo crescimento acelerado da educação básica e superior, (a “democratização” da educação) na experimentação artística e artesanal

(incentivos à cultura popular), no dinamismo com que os campos culturais se adaptam às inovações tecnológicas e sociais. Também nesse ponto se percebe uma distribuição desigual dos benefícios, uma apropriação assíncrona das novidades na produção no consumo por parte dos diversos países, regiões, classes e etnias.

Foi em tal contexto que os espaços antes direcionados à comunicação alternativa reivindicatória passou a ser substituída na promoção de causas e valores, centrada em temas como meio ambiente, a comunidade do entorno, a saúde, as minorias, a juventude, etc. Por seu lado, o sistema massivo de meios da comunicação era beneficiado com a incorporação de grupos de trabalhadores da cultura sintonizados com uma visão de mundo que tinha na sustentabilidade seus conceitos chaves. Assistia-se a uma diluição no massivo de antigos reclamos alternativos.

3.4 - Estado e política de Comunicação no MERCOSUL

Em termos econômicos, a década de 90 é marcada pelos processos de integração dos mercados latino-americanos. Os jornais da época se perguntavam: “Mas afinal, o momento é de globalização ou regionalização?” Esta foi uma das indagações lançadas pelo jornalista Gilson Schwartz em artigo escrito à Folha de São Paulo, no dia 26 de março de 1994, dia em que foi assinado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o Tratado de Assunção, com vistas a criar o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL.

No artigo, Schwartz aponta as aparentes contradições da nova ordem econômica mundial:

De um lado, nota-se a constituição de um capitalismo planetário, fundado nas telecomunicações, na inovação tecnológica permanente, na internacionalização financeira e na hiper industrialização da cultural e de outro, multiplicam-se projetos regionais, blocos comerciais, barreiras não alfandegárias, a diferenciação cultural étnica e religiosa.

O MERCOSUL surgiu, nesse contexto, de um projeto político de integração regional no âmbito da Associação Latino Americana de Integração (ALADI), que, desde a década de

oitenta, firmou o diálogo entre os países latino-americanos num cenário internacional extremamente competitivo. Na verdade, a ALADI constituía-se no maior grupo de integração regional sul-americano com o total de doze países membros (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela). Criado em 12 de agosto de 1980, por meio do Tratado de Montevideu busca apoiar e fomentar acordos sub-regionais, plurilaterais e bilaterais de integração para criação de um espaço econômico comum. Foi o que ocorreu com o MERCOSUL, formado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.⁶

Dessa forma, por meio do Tratado de Assunção, estreitou-se a relação entre Brasil-Argentina e seus dois vizinhos, Paraguai e Uruguai. Para isso, criou-se um acordo de união aduaneira, estabelecendo-se metas para se chegar a um mercado comum. Além da constituição de uma área de livre comércio, os países-membros se propuseram estabelecer uma política comum de relacionamento comercial com todos os demais, onde deveriam circular produtos sem se cobrar mutuamente direitos alfandegários e mantendo-se as mesmas taxas aduaneiras, em relação a terceiros.⁷

O que nos importa, contudo, nesta dissertação, é o contexto da evolução da práxis de comunicação no continente a partir do estabelecimento do MERCOSUL (décadas dos anos de 90 e 2000). Quando se começa a imaginar uma comunicação massiva implantada no cenário de uma integração regional como a que se instituiu com o MERCOSUL, podemos ser simplistas e achar que esse processo integrador se dá apenas nos dispositivos econômicos e tecnológicos da indústria cultural. Contudo, logo percebemos que, toda a proposta de integração, em efeito, não promove e propicia apenas intercâmbios de mercado, mas podem também propiciar intercâmbios comunicativos que requerem um correlativo enraizamento cultural. Celso Amorin, então ministro das Relações Exteriores do Brasil, afirmou: “a

⁶ Atualmente, os Estados associados ao MERCOSUL são a Bolívia, o Chile, o Peru, o Equador e a Colômbia. Esses países podem participar das reuniões, no entanto, não possuem direito de voto. Em 2006, foi aprovado o protocolo de Adesão da Venezuela ao MERCOSUL.

⁷ De todos os modos, apesar os espaços de articulação, o Mercosul costuma ser classificado como uma união aduaneira imperfeita. Encontra-se estagnada já que não obteve sucesso na harmonização de políticas nacionais, há um déficit de incorporação de suas normas (resoluções e decisões) ao ordenamento jurídico de seus Estados Membros, principalmente por parte do Brasil e, sobretudo, existe uma quantidade inaceitável de listas de exceção à tarifa exterior comum. Não existe coordenação em matéria monetária, nem tampouco em matéria fiscal. A ausência de recursos tem impossibilidade de uma integração física” (CELLI JUNIOR, 2006, p.32).

integração é muito mais que um exercício de liberalização e não se faz um projeto político sem um programa cultural ativo.”⁸

Foi justamente o intercâmbio comunicativo o que as forças progressistas buscaram assim que o anúncio do MERCOSUL foi apresentado à sociedade latino-americana. Nesse sentido, Mario Kaplún entendia que os meios de comunicação poderiam constituir-se em suporte privilegiado de um programa cultural ativo que incluísse a constituição de um novo espaço de dimensão supranacional e regional, convertendo-se em agentes da integração regional (apud BARROS et al., 1994, p. 72). No entanto, nem as políticas culturais e comunicacionais, nem as comunicações preocupavam os atores do processo de integração continental. Desenvolvido em termos exclusivamente econômicos e comerciais, o Tratado de Assumpção em matéria cultural apresenta, na verdade, um preocupante vazio histórico.⁹

Esse vazio histórico é também reflexo de um vazio na formação dos profissionais do campo da comunicação, uma vez que se constata uma grande preocupação em formar mão-de-obra para os mercados, sendo que os empresários dessa área pouco se preocupam com a temática social, acabando por restringir seus interesses a um negócio rentável.

Isso constatado, os pensadores em torno de uma ordem comunicativa mais autônoma, solidária e participativa passaram a reafirmar a atualidade do discurso sobre a importância de buscar formas alternativas de integração comunicativa no Continente. Segundo Santiago Caballero, reafirmar e reforçar o compromisso ético da prática profissional da comunicação que leva a democracia a sério, criando espaços de participação dos povos. São, assim, resgatados os exemplos inspiradores dos atores que estão dentro do campo comunicativo e cultural da América Latina e que permanecem ativos desde o surgimento das rádios mineras, como agentes das radioemissoras educativas, populares e comunitárias, denominadas no

⁸ “Para el canciller brasileño, Celso Amorin, no hay integracion sin proyecto político”. La República, Montevideo, 11.09.93. (apud BARROS, 1994, p. 56).

⁹ “Los Estados de nuestros países nunca se decidieron a ver en los medios de comunicación un factor gravitante de conformación comunitaria, y cedieron a los intereses comerciales los sectores de poder en los que hoy se dinamiza con mayor fuerza la identidad cultural. De parte de los Estados se há hecho una gran omisión....Toda política o medida pasible de ser interpretada como proteccionista o reguladora, es denunciabile como violatoria del Tratado, lesiva para la libertad de comercio y de empresa y atentatoria del principio de libre competencia, dando lugar a sanciones económicas rigurosas para el país infractor” (BARROS, 1994, p. 59).

passado recente de “alternativas” (BARROS et al., 1994, p. 73, tradução nossa).

O que se percebeu, na verdade, foi que entre a necessidade histórica de integração de nossos povos e o MERCOSUL formou-se uma brecha bastante importante. A integração desde o ponto de vista humano e comunicacional havia precedido, por obra das migrações internas, ao acordo e às regras do mercado. Essa brecha gerada por décadas de sofrimento fez com que muitas pessoas deixassem seu país de origem por motivos políticos, sociais, culturais e econômicos. De toda forma, o MERCOSUL sinalizou a entrada dos países em desenvolvimento em um novo cenário mundial e cultural, trazendo uma vez mais novos desafios e novas questões para os comunicadores sociais. Kaplún, nos pergunta: Será que não estivemos até agora enclausurados em localismos e em identidades retóricas?

3.5 - Uma integração que passa pela cultura

A questão da brecha entre o econômico e o comunicacional no projeto político de integração continental nos obriga a retomar o tema da cultura sob o ponto e vista dos pensadores do Continente, a partir de 1990.

Do final do século XX para cá, pensadores se debruçaram sobre a realidade deste continente, apontando novos caminhos para o entendimento do difuso campo das identidades culturais que estão desestabilizando as velhas categorias e certezas sobre as relações sociais estáticas, fixas e excludentes, impulsionando-nos a problematizar e a propor outras respostas, muitas vezes inéditas. Estamos assistindo, por exemplo, ao confronto de perspectivas de análise sobre o que se entende por nacional e estrangeiro, por popular e massivo, com o surgimento de novas práticas culturais, entendidas como “híbridas” por García Canclini (2008).

A concepção mais estática sobre a identidade é norteadada pelo primado da concepção centrada na estabilidade, na ordem, na coesão e na harmonia dos processos. Trata-se de uma visão positivista. Já segundo o pensamento contemporâneo, a lógica de fundação de

uma identidade pressupõe, ao contrário, uma fissura, uma divisão, um dilaceramento (PERUZZO, 2002, p. 80).

Segundo Mario Kaplún (apud BARROS et al., 1994), a efetiva integração ocorre menos pelos dispositivos econômicos ou tecnológicos e muito mais pelos enraizamentos culturais. No caso, identidade e integração não seriam, por si mesmas, forças antagônicas, como sustentado por um dualismo simplista. Ao contrário, são elementos essenciais para própria modernização: quanto mais nos integramos mais desejamos ser nós mesmos.

No caso, García Canclini e Kaplún caminham justamente nessa direção, propondo um novo olhar para a concepção de identidade, não no sentido de um fenômeno fixo, mas no sentido de pertença a um determinado grupo histórico-social no universo diacrônico da cultura, enfatizando a relação de autoconstrução cultural por vezes até antagônicas, num processo dinâmico e mutável.

Nessa perspectiva, a identidade não está dada, ela é construída a cada dia¹⁰: “Na base de sua constituição, (a identidade) pulsa uma imagem originária que congrega, entrelaça cerradamente o que é diferente, descontínuo, descentralizado, alinear, assistemático e assistêmico, não alinhado, não conforme, pulverizado” (PERUZZO, 2002, p. 83). E a comunicação, qual é seu papel nesse processo?

Apesar de especialistas, como Kaplún, apontarem para a ausência, na América Latina, de um estatuto integrador que leve em conta o que concerne às políticas culturais e comunicacionais¹¹, observa-se, na prática dos agentes culturais, que a comunicação faz parte da cultura do continente. O próprio conceito de identidade aproxima-se do conceito de integração na medida em que, na atualidade, um sujeito ou um povo se reencontra consigo

¹⁰ “Si esto es así para los pueblos de orígenes ancestrales, tanto más lo es para nuestras sociedades, históricamente jóvenes, conformadas a partir de mestizajes y entrecruzamientos, cuando no de inmigraciones de implantación reciente. La indentidad no se conjuga em tiempo pretérito, sino también em presente y em futuro. Es un ser nacional em construcción, que incorpora múltiples fuentes de intercambio y se apropria de ellas creando y re-creando” (KAPLÚN, apud BARROS et al., 1994, p. 58).

¹¹ Os numerosos estudos e a literatura latino-americana sobre integração regional sistematicamente se esquecem dos componentes culturais e comunicacionais, dando demasiada importância aos fatores econômicos da integração deixando que a própria comunicação de massas operante na região fique entregue as leis de autorregulação do mercado.

mesmo, através do contato constante com múltiplas fontes e, nesse exercício dialógico de comunicação, se redescobre, se expressa e também se define.

Nesse contexto, cada vez mais, os meios massivos cooperam com a construção de identidades, ao socializar e coletivizar imagens, símbolos e valores que a sociedade necessita para reconhecer-se e auto-afirmar-se “Si toda indentidad se nutre de símbolos y mitos que arraigan en el imaginário social, medios masivos animados por uma voluntad aglutinadora podrían y deberían formar parte de toda construcción de un itinerário identificante” (KAPLÚN apud BARROS et al., 1994, p. 58).

CAPÍTULO 4

ENTRE O PODER E A RESISTÊNCIA: COMUNICAÇÃO E MOVIMENTO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Como viemos afirmando nos capítulos anteriores, o objetivo da presente dissertação é identificar o contexto político-social em que surgiu o conceito de Educomunicação na América Latina, tendo como hipótese que o novo campo emergiu da própria luta do movimento social em torno dos direitos humanos, em específico, do direito à comunicação.

No presente capítulo, refletiremos justamente sobre a comunicação, como campo científico, como área de trabalho e, sobretudo, como espaço de conflitos e de exercícios de cidadania.

Para compreendermos melhor o campo comunicacional, na América Latina, faz-se imprescindível um mergulho no contexto mundial a partir do qual esse campo passou a ser reconhecido, e como sua prática tornou-se objeto de consideração por parte dos que se mobilizaram, ao longo da segunda metade do século XX, para definir o que se considerou como direitos fundamentais do homem. Antes, porém, buscamos entender como a comunicação ganhou status de campo do conhecimento.

4.1 - Comunicação: de poder controlador à força articuladora de resistências político-sociais

Segundo José Marques de Melo¹², o processo de constituição do espaço acadêmico mundial da comunicação somente ganhou força a partir de 1957, sob influência e como

¹² José Marques de Melo é presidente da SOCICOM (Federação Brasileira de Sociedades Científicas e Associações Acadêmicas de Comunicação) e da CONFIRBECOM. Em apresentação no 1º Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana – CONFIBERCOM realizado em 30 de julho a 02 de agosto de 2011.

consequência da Segunda Grande Guerra Mundial, quando o avanço gradual das forças nazi-fascistas tornaram urgente forjar uma união mundial contra a Alemanha de Hitler e em defesa da democracia. É nesse período que, sob hegemonia franco-americana, cria-se a AMCR (*Association for Mass Communication Research*) respaldada por um conjunto de países do bloco capitalista – especialmente a Inglaterra e Itália – e do bloco comunista – A URSS à frente, juntamente com a Polônia e a Hungria – e legitimada por países do terceiro mundo, entre eles o Brasil. A entidade cresceu sob tensão da “guerra fria”, mantendo um equilíbrio negociado entre as forças em disputa epistemológica (MARQUES DE MELO, 2011).

Foi o período em que os Estados Unidos, de um lado, posicionaram-se como a potência hegemônica do bloco capitalista, tentando reerguer as economias europeias devastadas pela guerra, enquanto a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), de outro, estendia sua influência sobre toda Europa Oriental. Em tempos de tensão como aquele, a principal arma era a diplomacia da propaganda, manejando as informações voltadas à ideologia defendida pelo lado em disputa.

Para explicar o fenômeno, surgem teorias legitimadoras. Segundo Gomes (1995, p.16), é nos Estados Unidos que radica a origem das pesquisas em torno do problema, apresentando-se, inicialmente, três grandes áreas de preocupação: o estudo dos efeitos provocados pelo crescimento dos meios técnicos de comunicação; o estudo da propaganda política, e o estudo da utilização comercial-publicitária dos meios de massa. Tais áreas de preocupação refletiam o contexto marcado pelas notórias influências das forças transnacionais e supranacionais cujas presenças nas decisões políticas passaram a competir com a dos Estados nacionais. Para tanto, as corporações passaram a capitanear complexos processos de comunicação e de informação. Na busca de um certo controle negociado das tensões resultantes, emerge, ainda que sob o controle dos mais poderosos, o fenômeno das “organizações internacionais”, a principal das quais foi a própria Organização das Nações Unidas, a ONU (PAES DE LIMA, 2003).

É neste cenário que a sociedade, representada na ONU, volta-se para o âmbito dos “direitos”, nele incluindo temas relacionados à “liberdade de expressão”. Em 1948, a

Declaração Universal dos Direitos Humanos acabou por consagrar, no artigo 19¹³, o direito de informação como direito humano fundamental, reconhecendo as longas batalhas travadas ao longo de um processo histórico de luta pela defesa da liberdade de opinião. O referido artigo especifica que:

“Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.”

A perspectiva da vigência da liberdade de opinião passou a sustentar, na América Latina, assim como nos demais continentes identificados como pertencentes ao “Terceiro Mundo”¹⁴, as noções mais radicais de acesso e de participação na produção, circulação e recepção da informação.

Foi no contexto desse “processo de descolonização”¹⁵ supervisionado pela ONU durante a reorganização das relações entre países industrializados e países subdesenvolvidos, que se consolidou - no entender de Marque de Melo - um processo de legitimação internacional das ciências sociais e uma intensa valorização da democracia política como sustentáculo do desenvolvimento econômico, conferindo-se papel crucial aos meios de comunicação de massa.

Foi justamente nesse contexto socio-político que a UNESCO desempenhou papel fundamental, dando orientação e legitimação a organizações envolvidas tanto com a prática

¹³ O artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos transformou-se em bandeira para o movimento popular, na América Latina, mobilizando grupos organizados e gerando campanhas específicas. Ver, a título de exemplo: <http://www.article19.org/work/regions/latin-america/FOI/pdf/Cartilha.pdf>.

¹⁴ Fazendo frente em relação aos países centrais, irrompe, aos poucos, no cenário mundial, um bloco de países autodenominados de “Não Alinhados”. Esses esforços de descolonização e as revoluções que os acompanharam também mudaram a composição das Nações Unidas que ao incorporar um importante contingente de novos países do denominado “Terceiro Mundo”, trouxe novos temas e debates relacionados com as desigualdades econômicas, sociais e comunicacionais no plano internacional, portanto, novas agendas.

¹⁵ Entre as décadas de 1950 e 60, com o enfraquecimento do poderio europeu sobre suas colônias na Ásia e na África, o mundo assistiu, na verdade, a uma série de revoluções e guerras de liberação nacional que transformou, de modo impressionante, o mapa político do globo. Uma vez livres de seus colonizadores, esses países, em sua grande maioria, adotaram sistemas políticos já existentes, ou seja, derivados dos antigos senhores imperiais, exceto uma minoria que saiu de extensas guerras de libertação e adotou o modelo da revolução soviética, como foi o caso Cubano. (HOBBSAW, 1995.) No caso da América Latina, o continente continuou a ser objeto das atenções dos Estados Unidos, como fonte de matérias primas e de produtos agrícolas, além de constituir-se em espaço da reafirmação da área de influência da política americana.

quanto com o estudo da comunicação. Nos anos de 1970, por exemplo, destacou-se o Centro de Estudos Superiores de Comunicação - CIESPAL, criado pela UNESCO, em Quito, Equador, com a missão de formar pesquisadores da comunicação para todo o continente.

Nessa mesma linha, surgem, pelo continente, no mesmo período – igualmente com o apoio da UNESCO – instituições voltadas tanto para a pesquisa em profundidade sobre o fenômeno comunicativo, quanto para a sustentação teórica das nascentes áreas de atividade socio-política identificadas como “comunicação alternativa” e como “educação para a comunicação”, entre as quais: 1) o CEREN – Centro de Estudos da Realidade Nacional, no Chile de Allende, onde passam a atuar lideranças do porte de Armand Mattelard e Paulo Freire; 2) o ILET -Insituto Latino Americano de Estudos transnacionais, no México, um núcleo extremamente ativo de exilados das ditaduras latino-americanas, como os chilenos Juan Somavia e Fernando Reyes Mata, os argentinos Hector Schmucler e Mabel Piccini, o peruano Rafael Roncagliolo; 3) o ININCO – Instituto de Investigadores de la Comunicación, na Venezuela, liderado por Antonio Pasquali e contando com a participação de Oswaldo Capriles, Eleazar Diaz Rangel, Hector Mujica; 4) a CELADEC – Comissão Lationamericana de Evangelización Cristiana, no Peru; 5) o Centro Gumilla, na Venezuela; 6) o CEMEDIM – Centros de Estudio de los Medios Masivos, em Cuba), 7) a UCLAP –União Católica Latino-americana de Imprensa, com sede em Quito, e que teve, entre seus dirigentes o brasileiro Clarêncio Neotti; Ismar de Oliveira Soares; Attilio Hartmann e Elson Faxina, e no Brasil, 8) a UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social, entidade ecumênica voltada à defesa da , de expressão e à promoção de projetos que consolidavam uma visão alternativa de prática comunicativa e de leitura crítica da comunicação, contando, em seus quadros, com especialistas como Clarêncio Neotti, Ismar de Oliveira Soares, Pedro Gilberto Gomes, Joana Puntel,entre outros.

O trabalho de todos esses centros encontrou forte ressonância em todo o continente, num período caracterizado pela busca de alternativas comunicacionais ou pela construção de políticas democráticas para os meios massivos. Confluem em seus marcos teóricos, dois paradigmas dominantes: a teologia da libertação e a denúncia do imperialismo Cultural (MARQUES DE MELO, 2003, p. 71). Confirma-se, deste modo, a ambivalência da Comunicação no contexto socio-político do período: ora como uma força aliada e a serviço

poder instituído, ora como articuladora da resistência e promotora de uma nova ordem!

4.2 - A rádio como mobilizadora de resistência cultural e comunicativa

Além dos centros de pesquisa voltados à promoção de práticas comunicativas, alguns veículos de comunicação se notabilizaram por seu poder de repensar o fenômeno comunicativo, colocando seus recursos a serviço da causa da cidadania.

Segundo Terezinha Silva (2008), o rádio foi o meio de comunicação-chave no processo de debate em torno de um novo modo de entender e promover a comunicação no continente. A pesquisadora cita duas experiências paradigmáticas: a *Radio Sutatenza*, na Colômbia, destinada à alfabetização de camponeses, e *Las Rádios Mineras*, na Bolívia, ambas estabelecidas a partir de 1948, tendo sido consideradas experiências precursoras da comunicação para o desenvolvimento, quase duas décadas antes de serem elaboradas teoricamente propostas para que isso ocorresse, em todo o continente (BELTRÁN, 1993 e LÓPES VIGIL, 2003).

As duas experiências provenientes, respectivamente, das áreas religiosa e sindical, são tidas como marco na história de práticas que fizeram avançar a consciência da necessidade de se garantir o direito de comunicação. O caso das rádios mineiras representou, na verdade, uma experiência nova, pois não eram sustentadas nem pelo Estado ou por outras instituições, nem mesmo pela publicidade. Eram mantidas, na verdade, pelos próprios trabalhadores, os quais, numa clara demonstração de consciência de classe e de visão política, entregavam pontualmente uma cota de seus míseros salários para a sustentação da emissora. A única emissora em que confiavam, a que recorriam em busca de notícias fidedignas, de opiniões não somente comprometidas senão próprias, da qual recebiam instruções na hora do conflito e do perigo, quando se integravam em cada cadeia nacional todas as emissoras dos trabalhadores (SILVA, 1982).

As rádios mineiras bolivianas merecem também destaque por seu caráter inovador

quanto à concepção da práxis da cidadania comunicacional caracterizada pela autogestão e pelo uso autônomo da tecnologia eletrônica de comunicação por segmentos da classe trabalhadora (PERUZZO, 1998, p. 192).

A primeira dessas emissoras foi criada em 1947, mais exatamente por professores normalistas e médicos, nas minas de Cataví e Siglo XX, para prestar serviços à comunidade. Esses profissionais pertencentes a uma elite intelectual boliviana iniciaram a emissora transmitindo uma série de programas de caráter nacionalista antioligárquica. Por conta disto, a empresa minera, de propriedade do Barão del Estañó, acabou por localizar o lugar exato do funcionamento da emissora, fato que facilitou sua destruição, no contexto da guerra civil de 1949, com a total dispersão de seus promotores.

Três anos depois, em 1952, durante a revolução nacional de abril, que levou ao poder o Movimento Nacionalista Revolucionário, os próprios mineiros obtiveram algumas conquistas na área da comunicação, entre elas a concessão de duas emissoras de rádio. Nasceram, então, a “Voz do Mineiro”, na mina Siglo XX e a rádio “21 de dezembro”, na mina Cataví. Ambas estavam vinculadas aos sindicatos dos trabalhadores das minas de estanho, nacionalizadas durante a revolução. Em 1956, os trabalhadores já contavam com 19 estações nos diferentes distritos, passando a contar com uma rede de emissoras exclusivamente mineiras.

Até aquele momento, o rádio não era, na verdade, um meio de comunicação muito difundido. Por isso, a formação da rede representou uma verdadeira conquista, pois o surgimento dessas emissoras garantia a comunicação dos mineiros entre si, com líderes da revolução e com o povo, de maneira geral. Nesse período, as rádios funcionavam, contudo, com equipamentos de curto alcance e com uma programação bem básica.

Aos poucos, contudo, o Movimento Nacionalista Revolucionário - MNR - passou a distribuir equipamentos para as lideranças camponesas, os operários e os mineiros, com o intuito de fazer efetiva sua presença em nível nacional, garantindo adesão e audiência. Entre 1957 e 1965, subiu para 30 o número de estações radiofônicas voltadas a uma audiência de aproximadamente 32 mil trabalhadores das minas nacionalizadas, assim como às suas

famílias, à população civil e às populações aldeãs (LOZADA; KÚNCAR apud REYES MATTA, 1983, tradução nossa).

Outra foi a história da rádio Pio XII, localizada nas minas século XX, criada por missionários Oblatos de Maria Imaculada, de origem francesa, que ingressaram na Bolívia, em 1953, como parte da influência conservadora da Igreja, encarnada na figura do Papa Pio XII. De acordo com Peruzzo (1998), a intenção dos missionários, no princípio, era a de utilizar a emissora para erradicar a silicose, o alcoolismo e o comunismo. Nesse sentido, nos primeiros anos de sua existência, a emissora se declarava explicitamente anticomunista, colocando-se em oposição às lideranças dos mineiros bolivianos.

Para reforçar seu poder de influência, a ordem recebeu em 1959, um crédito internacional para construir a infra-estrutura da emissora que até então funcionava mediante transmissões realizadas por alto-falantes. Era a primeira vez que se construía, na Bolívia, uma rádio voltada aos trabalhadores com infraestrutura física e técnica adequada¹⁶. Nessas condições, o novo meio eclesiástico passou a contar com o respaldo financeiro vindo das publicidades e de campanhas destinadas a evitar que o comunismo se apoderasse da América Latina, patrocinadas por organismos dos EUA e da Europa.

A concorrência ideológica provocou, como se esperava, uma série de conflitos entre a rádio Pio XII e as outras emissoras sindicais e operárias, chegando-se às vias de fato, quando, em 1961, os mineiros, reunidos em assembleia, resolveram dinamitar antenas e equipamentos da Pio XII, dando um prazo para que o seu diretor deixasse o distrito. No entanto, o seguro reparou os danos e, em pouco tempo, a rádio volta ao ar.

Ainda segundo Peruzzo (1998), a partir de 1964, a dura repressão militar e a crise econômica fizeram com que os religiosos revissem a sua posição em relação à árdua realidade social dos trabalhadores. Nesse novo cenário, a rádio começou a denunciar as atrocidades e as injustiças do regime o que, em contrapartida, levou a este a iniciar severa perseguição a muitos sacerdotes. Aberto o processo democrático em 1978, a emissora

¹⁶ Por contar com situação técnica privilegiada, a rádio católica acabou por estimular outras rádios do continente a empreender modernizações em seus equipamentos e na programação.

passou a trabalhar conjuntamente com os camponeses produzindo uma comunicação sintonizada com esses setores da sociedade.

O fato que acabamos de narrar aponta para a existência, no continente, de um processo de ação/reflexão em torno ao potencial educacional da comunicação, lançando nos idos de 1970 as bases para a teoria educomunicativa, que viria a ser sistematizada somente no final dos anos de 1990. Poderíamos afirmar que se trata de uma prática “pró-educomunicativas”.

4.3 - Comunicação para o desenvolvimento

Existem outras experiências de práticas históricas pró-educomunicativas na América Latina que merecem ser citadas. No Brasil, por exemplo, na mesma linha motivacional de implementar o direito de acesso à informação, porém com apoio governamental, foram criadas, a partir final da década de 1950, no âmbito do ensino, as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁷, inspiradas na experiência colombiana. Segundo José Peixoto Filho (apud PRETTO; TOSTA, 2010, p. 20), a importância do rádio no trabalho do MEB residiu no fato desse programa ter incorporado o potencial comunicativo desse instrumento, tornando-o “não apenas um transmissor de sons e vozes, mas um recurso com novo significado, mediante o qual a própria voz humana recontextualizada assumia explicitamente um papel educativo”.

No caso do MEB estava em jogo o conceito de “comunicação para o desenvolvimento” no contexto de uma cultura reformista, mas não revolucionária. Na verdade, parte das práticas envolvendo comunicação popular no Brasil contava com um forte apoio financeiro vindo do exterior, sobretudo dos EUA (Programa “Aliança para o Progresso”), tendo como destino a implementação de assistência técnica voltada ao desenvolvimento dos países do continente, especialmente nas áreas da agricultura,

¹⁷ O Movimento de Educação de Base, com, atuação especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, e voltado para a alfabetização dos trabalhadores rurais, foi concretizado através de um convênio entre o Estado e a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no governo Jânio Quadros.

educação e saúde. Com esse programa, veio a aplicação de experiências que seguiam três linhas: 1) informação agrícola; 2) educação audiovisual e 3) educação sanitária. Era o que se chamava de “comunicação de apoio ao desenvolvimento” (BELTRÁN, 1993).

Contraditoriamente, muitos destes projetos irão servir a um determinado modelo de modernização criado com intuito de difundir o *american way of life*, na linha da difusão cultural, sem se preocupar com o conhecimento já adquirido e com as raízes culturais dos grupos envolvidos. Segundo Calderón, essa visão desenvolvimentista foi amplamente difundida na América Latina, por meio de dois fóruns internacionais: a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), criadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Foi um período de forte expansão industrial baseado num modelo de modernização da sociedade pelo qual se acreditava que as transformações sociais seriam fruto de um conjunto de transformações econômicas. O social, segundo esta perspectiva, seria consequência do desenvolvimento econômico da nação e de políticas progressistas (CALDERÓN; JELIN, 2005, p. 3).

De acordo com estudos da época, num primeiro momento, o desenvolvimento aparece como pressuposto para a independência e autodeterminação dos territórios recém-descolonizados. Num segundo momento, o princípio era visto como servindo de base para a construção de um sistema de comércio internacional mais justo e mais harmonioso entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Aos poucos, contudo, a temática do desenvolvimento na ordem internacional foi sendo incluída ao discurso dos direitos humanos”¹⁸, mas numa outra perspectiva como veremos em seguida.

Finalmente, é no contexto do embate entre as teorias econômicas e jurídicas sobre o princípio do desenvolvimento que se consolida a perspectiva teórica de origem latino-americana sobre as relações internacionais, conhecida como “Teoria da Dependência”, formulada pela intelectualidade latino-americana, nas décadas de 50 a 70, através de Raul

¹⁸ Ver sobre o tema, o artigo elaborado para a disciplina de “Organizações Internacionais de Integração na América Latina, África e Ásia”, sob orientação do Prof. Dr. Umberto Celli Jr., no âmbito do Doutorado pelo PROLAM/USP, por Marcus Maurer de Salles.

Prebish, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, dentre outros.

Nessa perspectiva histórica, o próprio MEB¹⁹, tido como um movimento de raízes populares, manifestou inicialmente um caráter fortemente desenvolvimentista, buscando alfabetizar a população para que os indivíduos, como eleitores, conscientes das desigualdades sociais, soubessem votar, transferindo, dessa forma, a participação direta no ordenamento do mundo para uma delegação de poderes aos eleitos, em geral membros de uma classe como maior escolaridade e economicamente mais abastada. Contudo, à medida que os educadores se aproximavam da realidade da população empobrecida da América Latina passaram a perceber que só a alfabetização não bastaria para provocar mudanças, sendo necessário acompanhar o povo em suas organizações e reivindicações, isto é, no âmbito de suas práticas culturais.

4.4 - Revolução pela Cultura

Nessa transformação de mentalidade, foi se consolidando um pensamento voltado à valorização da vida cotidiana e da autonomia dos sujeitos, assim como à valorização do direito à comunicação.

Essa experiência do MEB transcorreu de forma paralela ao Movimento de Cultura Popular, fundado em 1960 pelo então prefeito de Recife, Miguel Arraes. Antonio Callado, no livro intitulado *Tempo de Arraes*, documenta a “revolução sem violência”, protagonizada por padres comunistas, na cidade de Recife, justamente neste contexto de 60 a 64. Segundo Melo (apud PRETTO; TOSTA, 2010, p. 42), Pernambuco abrigou uma revolução popular, usando a mídia como arma, tendo como alvo a escola e valendo-se da cultura popular como projétil. No caso, através da prefeitura da cidade de Recife, Miguel Arraes juntou uma equipe voluntária de intelectuais, educadores, estudantes, sindicalistas, pastoralistas e lideranças

¹⁹ Na prática de Educação Popular desenvolvida pelo MEB até 1966, o rádio possibilitou o desenvolvimento de atividades que “buscavam ao mesmo tempo, o uso de técnicas da comunicação, numa perspectiva de fazer educação a distancia, mas também a sua interação com atividades locais, dentro das salas de aula e nas comunidades” (PEIXOTO FILHO, apud PRETTO; TOSTA, 2010, p.23).

comunitárias, e fundou, em 60, o Movimento de Cultura Popular (MCP). O MCP não só alfabetizava como mobilizava jovens estudantes para um trabalho de recuperação das manifestações da cultura popular, como a música, o teatro, as festividades do povo, a fim de garantir a permanência e nacionalização da cultura. O ensino era feito de modo a utilizar a experiência do educando, fazendo a um só tempo alfabetização e conscientização. Essa política cultural foi combatida pela direita, que considerava a conscientização como uma verdadeira comunização, e pelos setores mais radicais da esquerda que achavam que se deveria partir para a organização de milícias e não para a preservação da cultura, porque isto não teria uma influência direta na luta pelas reivindicações populares (ANDRADE, 1989, p. 46-47).

Foi justamente esse embate que tornou experiências como o MCP e o MEB vítimas do golpe militar de 1964, levando ao cárcere boa parte de seus promotores e ao exílio o educador Paulo Freire que lhe dava orientação pedagógica e política. Na verdade, entre as décadas de 60 e de 80, as ditaduras militares impuseram à América Latina severas restrições aos trabalhos “de conscientização”, perseguindo drasticamente o pensamento favorável à liberdade de expressão e à liberdade política.

Foi, aliás, devido a essa perseguição que se passou a viver, nesse mesmo período, o florescimento clandestino de múltiplas iniciativas na área da comunicação, identificadas por diferentes qualificativos como “de base”, “grupai”, “horizontal”, “participativa”, “alternativa”, “popular”, “de resistência”, entre outras. A opção por uma nomenclatura ou por outra correspondia à ênfase dada à determinada crítica ao sistema de comunicação dominante e à sua estrutura comercial, vertical, hierarquizada, elitista e antidemocrática. A comunicação passava a situar-se, portanto, num lugar intimamente próximo aos processos de organização popular.

Experiências culturais semelhantes ocorreram na América Latina. É o que demonstra outro projeto voltado ao uso sociopolítico e educativo de comunicação radiofônica na década de 60, denominado “Jurado Trece” (Jurado Treze), promovido pelo educador popular Mario Kaplún. Seus programas fizeram história no Uruguai, pois, segundo Orozco Gómez (apud PRETTO; TOSTA, 2010, p.7), esta prática convocava o envolvimento dos radiouvintes,

uma vez que era dirigida para denúncias e para temas de interesse popular.

Trabalho de valorização da cultura local, mediante o uso dos recursos da comunicação, foi o que igualmente caracterizou o serviço prestado, a partir de La Paz, pela ERBOL – Escuela Radiofónica de Bolívia. Como outras tantas experiências na América Central e no Caribe, o trabalho cultural-educativo de ERBOL foi responsável pela formação de toda uma geração de “reporteros populares” no continente.

Também colaborou de forma intensa com essa prestação de serviço de caráter cultural e educativo, o escritório conjunto das organizações católicas de comunicação, com sede em Quito, Equador, através de cursos populares a distância voltados para as linguagens impressa, radiofônica e videográfica, onde se notabilizaram o argentino Washington Uranga e os brasileiros Tavares de Barros, Ismar de Oliveira Soares, Elson Faxina e Atílio Hartmann.

4.5 - Comunicação de resistência

Os esforços em torno da educação popular e da comunicação de base ou alternativa eram vividos, em todo o continente, como forma de resistência cultural, levando em conta o pensamento hegemônico que não lhe reconhecia legitimidade. Na verdade, na Argentina e no Brasil, as antigas elites, formadas por oligarcas com influências liberais, reconheciam apenas uma forma de educação, a oficial, e uma forma de cultura, a elitista. Acostumaram-se a ver na educação escolar, oferecida de forma diferenciada para ricos e pobres, o meio para impulsionar *a ordem e o progresso*, sem mudar a estrutura das relações sociais e de poder econômico e político.

A resistência cultural a que nos referimos assumia, sobretudo, a missão de resgatar o valor da cultura marginalizada, por ser popular, reunindo os “ignorantes” e os “atrasados”. Na verdade, para a oligarquia, a “ignorância” e o “atraso” caminhavam lado a lado. Essa ideologia tradicional acabou ganhando novas roupagens e, na década de 60, fundamentou o discurso dos regimes autoritários para a exclusão da população analfabeta de trabalhadores

rurais e de todos os demais excluídos do processo político, associando-os com muita facilidade à indolência, à inércia e à total ignorância. Nessa direção, como lembra Hannah Arendt, o termo cultura irá, pouco a pouco, designar os indivíduos cultos em contraposição ao homem inculto desembocando no filistinismo burguês (ARENDT, 1979).

Por essa mesma razão, a oligarquia acreditava que os frutos do progresso deveriam ficar apenas para as classes *cultas* portadoras de “cultura formal” no estilo das classes médias. Eis a lógica: democracia sim, mas para os privilegiados, pois os dominados não têm condições de participar da vida democrática. Assim, no Brasil, segundo Weffort, “o golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação dos Centros de Cultura Popular que foi um dos maiores esforços de democratização da cultura já realizado no país” (WEFFORT apud FREIRE 1971, p. 9).

No entanto, o que podemos notar é que, apesar das constantes perseguições e das tentativas de desestruturação de trabalhos como os do CCP de Arraes, em Recife, as experiências, dentro dessas organizações populares, foram plenamente vitoriosas, pois existiram, em seu interior, formas de educação que, partindo da prática cotidiana da população, e através da organização e da luta, perseguiram o reconhecimento da consciência histórica e da transformação das estruturas sociais para além dos modos da dominação e da violência existentes. Nesse sentido, mais amplo e em contraposição ao elitismo burguês, a cultura humana é identificada como campo simbólico e material das atividades humanas estudadas pela etnografia, etnologia e antropologia, além da filosofia.

Como resultado, esses movimentos alcançaram, ao longo do período, alfabetizar milhares de trabalhadores, tornando-os conscientes de sua real situação, ao mesmo tempo em que preparavam jovens e estudantes para as tarefas de coordenação e multiplicação do programa.

Assim, a obra *Uma educação como prática da liberdade* elaborada por Freire depois da queda do governo Goulart, nos intervalos das prisões e concluído no exílio, no Chile, representa um marco para o pensamento latino-americano ao nos colocar diante da urgência da democratização da cultura e da liberdade humana em seu modo de instauração histórica

que, só pode efetivar-se no contexto de uma prática social participativa, horizontal, livre e crítica.

A compreensão dessa pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, segundo Weffort, clareza quanto a este aspecto fundamental: “a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que milhões de oprimidos no Brasil – semelhantes em muitos aspectos, a todos os dominantes do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida.” (WEFFORT apud FREIRE, 1971, p. 9).

Recordamos ainda que à medida que as tensões sociais se agravavam, no início dos 60,

“crescia a mobilização de setores, como a dos estudantes, que passam a se articular em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE) e radicalizam suas propostas de transformação social, passando a intervir diretamente no jogo político. Ocorreram, também mudanças significativas no comportamento da Igreja católica, e muitos dos seus integrantes passam a se preocupar com as camadas populares”²⁰ (MACHADO, 2009, p. 18).

4.6 - Mística religiosa e a comunicação alternativa

Segundo pesquisadores da comunicação, como Soares (1994), as experiências de comunicação alternativa e popular na América Latina, entre os anos de 1960 e 1980, ganharam sentido e adesão por sua proximidade ideológica com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que apoiadas pela Igreja Católica surgiram aos milhares no campo e na cidade. Nessa mesma linha de raciocínio Regina Festa explica que, de acordo com estudos do Frei Betto, entre os anos de 68 a 78, formaram-se mais de 80 mil CEBs em todo o país. Segundo definição da autora:

²⁰ Sobre o tema Ismar de Oliveira Soares produziu, em 1994, uma pesquisa, com bolsa CAPES, intitulada: “Comunicação de Resistência no Movimento Popular ligado à Igreja Católica”, disponível no NCE/ECA/USP.

“As CEBs são pequenos núcleos nos quais as pessoas se reúnem animadas pela fé cristã, através da qual o trabalhador rural, a dona de casa, o jovem, o operário, etc descobrem os signos de morte e injustiça, e, a partir do próprio Evangelho, buscam identificar os signos de vida e de transformação da sociedade.” (FESTA; SILVA, 1986, p. 13).

Em muitas regiões, foi exclusivamente através dessas comunidades de base que nasceram os movimentos populares e através deles foram criados sindicatos, associações de moradores, movimentos de mulheres para a educação, movimentos de negros etc. Afirmam Festa e Silva:

“O Método Paulo Freire, foi amplamente utilizado pelas CEBs, através de discussões, da maneira de preparar reuniões, do trabalho lento dos agentes de pastorais, tirando os grupos do *mutismo*. Não se falava de Paulo Freire, cuja obra estava proibida, mas empregava-se seus ensinamentos” (FESTA; SILVA, 1986, p. 18).

Para Marilena Chauí (1986, p. 81), a religiosidade frequentemente se encontrava na base dos grandes movimentos populares de contestação política. A busca por justiça social pode ser observada em quase todas as práticas religiosas populares onde

“as religiões se oferecem não só como paliativos para as desgraças reais de um cotidiano percebido como sem saída(...), mas como elaboração realista e consciente das adversidades do cotidiano, funcionando como pólo de resistência numa sociedade onde a cidadania foi recusada para a maioria e onde a opressão é a regra da existência social das camadas populares”.

Na América Latina católica, essa função da religião foi facilitada pelas orientações que vieram de Roma, em decorrência do Concílio Vaticano II. No caso deste continente, a Igreja contou com alguns instrumentos a mais, em relação ao restante do mundo: um pensamento teológico original (a Teologia da Libertação, ao que se somou a originalidade de alguns de seus membros, entre os quais Paulo Freire) e uma estrutura organizativa que privilegiava o debate e o compartilhamento das decisões: os encontros da Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM). No encontro de Medellin, por exemplo, os bispos latino-americanos apontam para a utilização dos meios alternativos grupais de comunicação e já nessa época cunham a expressão *dar voz aos que não tem voz* (SOARES, 1994, p. 8).

Na verdade, tanto no Brasil quanto na Argentina, verificou-se a ocorrência de uma

intervenção da Igreja e de seus quadros na vida social e política dos respectivos países, em que as posições chamadas progressistas ou nitidamente de esquerda ganharam papel predominante. (FAUSTO; DEVOTO, 2005, p. 447). Explica Regina Festa:

“Nesta fase, além das Cebis – Comunidade Eclesial e Base, a Igreja vai criar a Pastoral Operária, a Comissão da Pastoral da Terra, o Conselho Indigenista Missionário etc. E apoiar a criação de vários centros de documentação e educação popular em todo o país. Esses centros terão papel fundamental na recriação de uma educação popular mais comprometida com nível de consciência da classe subalterna. Desses centros, saiu toda uma produção de folhetos, cadernos de estudo, material para a reflexão, cartazes volantes, audiovisuais, filmes, programas de rádio, etc. Material para grupos de mães, operários, comissões de direitos humanos, etc.” (FESTA; SILVA, 1986, p. 18).

Nesse sentido, como lembra Ismar Soares (1994), percebemos que o movimento popular ligados às CEBs, assim como ao MEB, não fazia comunicação por comunicação, mas a praticava no marco de um processo transformador no qual o componente comunicacional se unia ao pedagógico e ao organizativo. Essa mesma linha foi defendida por Mário Kaplún (apud SOARES, 1994, p. 11) ao dizer que a comunicação para o movimento de base, não constituía um fim em si mesmo, mas cumpria papel fundamental como instrumento de organização e educação populares.

Outro exemplo de resistência ao regime militar por parte da sociedade civil vinculada à Igreja foram os esforços realizados pela UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social²¹ junto aos intelectuais, líderes populares e aos estudantes, no debate sobre as políticas de comunicação, em defesa de uma comunicação democrática e dialógica. Por sua vez, as Dioceses ou Regionais da CNBB ingressaram nesse debate através das Campanhas da Fraternidade²² constituídas como um verdadeiro programa de comunicação e educação, uma das quais (realizada em 1989) teve o tema da comunicação como seu mote específico.

²¹Sociedade civil sem fins lucrativos, a UCBC foi fundada em São Paulo, em 1969, por participantes do IV Congresso Latino-Americano de imprensa Católica (ver: MARQUES DE MELO, 1976). Em 1980, o Congresso Brasileiro de Comunicação Social, promovido pela UCBC no Instituto Metodista de Ensino Superior, em São Bernardo do Campo, sob a coordenação de Ismar de Oliveira Soares, teve como tema “A comunicação popular de resistência”, contando com a presença de Paulo Freire, em seu retorno ao Brasil.

²²É interessante notar que a própria campanha desenvolveu-se e ganhou força em decorrência de um projeto alimentado às sombras do Concílio Vaticano II: o Primeiro Plano de Pastoral de Conjunto (1962-64). Coube a Dom Helder Camara distribuir o primeiro documento oficial da Campanha da Fraternidade (SOARES, 1989, p.37).

A inserção de instituições como a Igreja nos movimentos populares atribuiu, portanto, sentido político à comunicação popular na medida em que as práticas e experiências comunicativas cumpriam um papel instrumental na defesa dos interesses e na expressão das reivindicações dos grupos populares. A comunicação popular estava, assim, relacionada às necessidades dos movimentos de resistência e de reivindicação e, em cada um deles, ia ganhando significado e identidade próprios (SOARES, 1994, p. 10).

Como vimos, no Brasil de 68 a 78, entre o AI5 e a abertura política, a comunicação alternativa e popular passou por um processo de comunicação de resistência, denúncia e acumulação de força por parte das oposições (FESTA apud FESTA; SILVA, 1986, p. 10). Neste mesmo período, a crise internacional atingiu duramente o sistema econômico do globo levando a intensos debates sobre o movimento internacional por uma nova Ordem Econômica (NOEI) iniciada pelos países do então chamado terceiro mundo, com o propósito de reduzir as brechas existentes entre os países ricos e pobres como veremos mais adiante.

Pesquisadores da comunicação do continente acompanharam estas experiências com seus estudos de campo e reflexões teóricas. Luis Ramiro Beltrán, em numerosas publicações, redefine o conceito de desenvolvimento, demonstra a falácia da metodologia de pesquisa usada na América Latina pelos norte-americanos ou sob a sua influência, desmascarando as premissas em que essa metodologia se apoia, liderando o movimento dos comunicadores latino-americanos em prol de novas políticas de comunicação (MARTINEZ TERRERO, 1988, p. 165).

Portanto, as experiências de comunicação popular emergem no interior dos movimentos e das organizações sociais em meio a uma conjuntura de grande insatisfação por parte do povo latino-americano devido principalmente às profundas restrições à liberdade de expressão (SOARES, 1994, p. 10).

Esse é o motivo pelo qual Soares identifica o nascedouro do pensamento educ comunicativo no continente à luta social pelo direito de expressão, mais do que às recentes facilidades provenientes do acesso à tecnologia de Informação.

CAPÍTULO 5

POR UMA NOVA ORDEM DA COMUNICAÇÃO

Os caminhos descritos no capítulo anterior garantiram para a América Latina a vanguarda do debate sobre o rompimento dos modelos verticalizantes que haviam marcado, em todo o mundo, as práticas da comunicação, até meados do século XX. Acreditava-se, até então, que a incorporação dos meios de comunicação e das tecnologias a partir dos modelos hegemônicos em voga no denominado Primeiro Mundo seria capaz de produzir uma passagem das sociedades tradicionais (“latino-americanas”) para uma sociedade modernizada, homogeneizada, global, baseada no modelo norte-americano. No Brasil, por exemplo, “os meios de comunicação de massa, se bem que estivessem sob rigorosa censura, recebiam extraordinários incentivos econômicos e fiscais favorecendo uma rápida modernização de suas instalações” (FESTA; SILVA, 1986, p. 16).

Num sentido oposto e crítico a esta visão desenvolvimentista, obras como as de Paulo Freire - especialmente o paradigmático livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1970 - ganharam repercussão entre os agentes da comunicação, transformando, de forma latente, as estratégias de educação popular, generalizando e legitimando, por outro lado, a expressão “comunicação alternativa”, devido, sobretudo, ao reconhecimento desse conceito pela UNESCO, no marco dos debates ocorridos, a partir de então, a respeito de uma possível e desejável Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (NOMIC).²³

5.1 - A América Latina e a NOMIC

Dessa forma, no início dos anos de 1970, o que era próprio do mundo da

²³ Ainda que a UNESCO tenha reconhecido o movimento pela NOMIC, ela estaria longe de ser a incentivadora desta nova ordem pela comunicação livre atuando mais como uma arena de confrontação e negociação entre os países membros.

“resistência”, configurando-se como “alternativo”, ganhava status de tema socialmente legitimado, politicamente correto, ao menos na América Latina.

Não é fácil definir a NOMIC, porque ela se caracterizou como um projeto em debate envolvendo diferentes segmentos da sociedade, do local ao global. Segundo o pesquisador Peruano Rafael Roncagliolo (SILVA, 1982, p. 193), a discussão internacional referente à NOMIC, iniciou-se com a Declaração do Movimento dos Países Não Alinhados, realizada em Argel, em 1973²⁴, quando se instituiu a necessidade dos países em via de desenvolvimento de empreenderem uma ação concentrada no campo das comunicações. Aliás, três anos antes, em 1970, os países não alinhados haviam participado da XVI Conferência Geral da UNESCO, queixando-se do desequilíbrio no campo da Informação, e da destruição, por parte das redes noticiosas sediadas nas capitais dos países do Hemisfério Norte, das suas identidades culturais. Em 1972, com a mesma preocupação, esses países pedem novamente apoio à UNESCO para criação de políticas de comunicação e planos para o desenvolvimento dos meios de comunicação.

O debate sobre uma Nova Ordem da Informação e Comunicação estava, por outro lado, diretamente ligado às discussões sobre o movimento internacional por uma nova Ordem Econômica (NOEI) e começou com a iniciativa dos países, do então chamado Terceiro Mundo, com o propósito de reduzir as brechas existentes entre os países ricos e pobres. Havia certa convicção entre os consultores dos organismos interestatais de que nem o crescimento econômico por si só seria solução para um desenvolvimento adequado desses países, nem o mercado livre seria o mecanismo mais eficaz para produzir a distribuição adequada dos recursos.

Nesse contexto, é importante ressaltar o nascimento do “Grupo dos 77”, formado na

²⁴ Na conferência, de 73, definiu-se a necessidade de se desenvolver “uma análise mais científica do imperialismo cultural e uma estratégia mais específica para resistir a ele”, partindo do princípio de que “é um fato estabelecido que as atividades do imperialismo não estão confinadas somente aos campos político e econômico, mas que cobrem também os campos cultural e social”. Disto desdobrou-se a “necessidade de reafirmar a identidade cultural nacional e eliminar as perspectivas conseqüências da era colonial”, razão pela qual, entre outras coisas, se recomendava “uma ação orquestrada no campo da comunicação de massas”, a qual implicaria, por sua vez, na “reorganização dos atuais canais de informação”, qualificados como legados de um passado colonial”, que têm “obstaculizado a comunicação livre, direta e rápida entre eles (os países não alinhados)”. Ver Tran Van Dinh, 'Non Alignment and cultural imperialism' em *The Black Schollar*, dez. 1976, p 39-49.

ocasião da primeira conferência da UNCTAD, em 1964. Esse grupo constituiu um dos maiores defensores da necessidade da NOMIC, entendendo que uma nova ordem econômica internacional deveria ser acompanhada por uma nova ordem da comunicação.

Carlos Valle, então secretário geral da Associação Mundial para a Comunicação Cristã - WACC, destaca ao menos quatro elementos básicos na busca desta nova ordem mundial: a) a denúncia do caráter injusto do sistema econômico internacional e a necessidade de sua modificação que leva à intenção política de proteger os estados e controlar a ação das multinacionais nos países pobres; b) a busca pela apropriação nacional de uma maior parte da renda da produção agrícola e mineral; c) um novo impulso à industrialização do Terceiro Mundo mediante a transferência de recursos financeiros e tecnológicos, controlando as atividades das empresas transnacionais e impulsionando um intercâmbio maior entre os países do Sul, e, finalmente; d) o fortalecimento e desenvolvimento da soberania dos países do terceiro mundo, garantido no papel central do Estado. Para que essas metas fossem alcançadas, era necessário uma nova modalidade de comunicação no mundo (VALLE apud BARROS et al; 1994).

Repercutia, por essas razões, na América Latina, os debates em torno da NOMIC, tornando o continente um lugar central nos debates internacionais, envolvendo governos, organismos especializados, centros de pesquisas, movimentos políticos, associações profissionais, meios de comunicação, organizações comerciais e a própria Igreja.

É preciso ressaltar que tais debates não se davam sem provocar constrangimentos e conflitos. Conta-nos Clarêncio Neotti, diretor da Revista Vozes e presidente da UCLAP, que, no início do embate em torno da NOMIC, por volta de 1972, houve uma enorme tumulto no interior da UNESCO, no momento em que a Rússia apresentou ao presidente uma solicitação de se colocar em pauta alguns princípios fundamentais que orientassem o uso dos meios massivos, no sentido de “fortalecer a paz e a compreensão internacional, além de combater a propaganda da guerra, do racismo e do apartheid” (NEOTTI, 1986, p. 32).

A proposta da Rússia foi finalmente acolhida, levando a UNESCO a estabelecer como política a realização de série de seminários e conferências, nos vários continentes, para

debater o tema. A reunião referente à América Latina, preparada por dois encontros prévios (Bogotá, 1974 e Quito, 1975), foi realizada na Costa Rica, em 1976. A conferência foi um marco no desenvolvimento da NOMIC levando em conta que os técnicos da instituição acabaram por:

- a) reconhecer que os países latino-americanos sofriam a injustiça do desequilíbrio informativo;
- b) adotar a necessidade de se procurar restabelecer este equilíbrio;
- c) aprovar uma política de Comunicação para se conseguir o equilíbrio;
- d) formar conselhos para estudar a política de comunicação;
- e) enfatizar a responsabilidade social dos meios de comunicação;
- f) decidir fundar uma nova agência latino-americana e caribenha de informação;

O texto preparado na Costa Rica, em 1976, desencadeou uma guerra interna na UNESCO, até mesmo antes de chegar à assembleia subsequente para tratar do assunto, prevista para ocorrer em Nairobi, em outubro de 1976. Nessa ocasião, os EUA ameaçaram retirar-se da UNESCO, caso o texto fosse aprovado. Diante das resistências, na conferência de Nairobi, na África, decidiu-se nomear uma comissão para fazer um estudo global dos problemas da Comunicação na sociedade atual. O presidente da comissão foi o jornalista, jurista e político irlandês Sean MacBride, prêmio Nobel e prêmio Lenin da Paz. Da comissão, fizeram parte 16 membros das diferentes regiões do mundo, sendo a América Latina representada por Gabriel Garcia Márquez, colombiano, e Juan Somavía, chileno.

A comissão da UNESCO trabalhou por longos anos até aprovar o documento intitulado *Um mundo e muitas vozes – comunicação e informação em nossa época*, conhecido também como Informe McBride. O texto foi levado à Conferência Geral da UNESCO realizada em Belgrado, em 1981. Contudo, como um documento que tenta abarcar diferentes pontos de vista e fazer justiça à pluralidade cultural dos subscreventes, o texto da UNESCO acabou sendo criticado por suas ambiguidades, contradições e deficiências.

Como resposta a esse movimento, realizou-se, em 1981, em Talloires, na França, uma

reunião chamada “The Voices of Freedom Conference of Independent News Media”²⁵, que resultou na maior orquestração internacional de forças opostas à NOMIC. Nesse sentido, Talloires²⁶ sintetiza uma leitura do debate Internacional que se situava no extremo oposto ao adotado pelos países do Terceiro Mundo, incluindo os da América Latina.²⁷ Alegava-se, entre outras coisas, que a NOMIC representaria um atentado à liberdade de imprensa e à liberdade privada. Com o mesmo discurso, ao final de 1984, os EUA resolvem finalmente se retirar da UNESCO, seguidos da Grã-Bretanha e de Singapura.

Segundo Reyes Matta (1983), a intenção estadunidense era a de enfraquecer as conquistas da NOMIC ao desqualificar os esforços da UNESCO e dos países do Terceiro Mundo.

Nessa luta, envolveu-se também o mundo corporativo da mídia através de duas associações continentais: a Sociedade Interamericana de Imprensa – SIP e a Associação Interamericana de Radiodifusão – AIR.

A SIP era uma associação de empresários composta em mais de 50% de seus

²⁵ A conferência foi organizada pelo World Press Freedom Committee (WPFC) pretendendo falar em nome de 21 países dos cinco continentes, sendo que do total de participantes, 26 eram dos Estados Unidos, 25 da Europa Ocidental, 3 da Ásia, 3 da América Latina, 2 do Caribe (Jamaica) e um, respectivamente, do Canadá, Japão, Países Árabes (Egito), e África Negra (Nigéria). A grande maioria, portanto, era proveniente do mundo central e também eram proprietários de grandes meios de comunicação, ou mesmo dirigentes de organizações patronais. Apenas uma ínfima minoria de participantes era constituída de representantes do Terceiro Mundo e do mundo acadêmico (The Declaration of Talloires, publicado pela WPFC Rex Rand Fund, Miami, 1981. Ver também Voices of freedom, a World Conference of Independent News Media, Working Papers. The Edward R. Murrow Center of Public diplomacy, Tufts College, 1981).

²⁶ A Declaração foi assinada por instituições vinculadas ao sistema internacional de informação: Frence Press, Reuter, etc... Ver REYES MATTA; SOMAVIA, 1979.

²⁷ A NOMIC deve ser estudada tendo em conta o caráter da economia e da política internacionais na segunda metade do século XX, além do caráter global das reivindicações do Terceiro Mundo, articuladas (ainda que não exclusivamente) pelos países não alinhados. Devem ser levada em conta também a pluralidade dos atores que intervinham nas relações internacionais, o duplo nível discursivo e prático em que se processavam as defesas da NOMIC e, finalmente, a natureza política da maioria dos documentos oficiais referentes à NOMIC. Pesquisas econômicas do Instituto Latino Americano de Estudos Transnacionais apontavam para uma nova fase da história do capitalismo: a fase transnacional, caracterizada por um novo salto a frente no processo de concentração do capital. Este fenômeno transnacional não era um processo puramente econômico. Provocava também uma internacionalização das lutas de classe. Os Estados passaram a atuar dentro das contradições entre a política externa e interna e deixava de ser o único ator e o sujeito principais dentro das negociações. Organizações de acadêmicos, profissionais e grupos de base, organismos intergovernamentais atuavam, nesta fase, com capacidade de influir inclusive nas políticas estatais e interestatais através de foros de confrontação, análogos, aos parlamentos nacionais.

membros por norte americanos. Foi fundada, em 1926, para articular a liberdade de imprensa no Continente e a defesa dos intelectuais das empresas de comunicação e combater a ingerência dos Estados especialmente através da censura. A AIR foi fundada no México, em 1964, com objetivos semelhantes aos da SIP, contando entre seus membros, no Brasil, com a ABERT - Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e de Televisão. Na década de 70, essas associações combateram os movimentos para uma nova Ordem da Comunicação, fixando-se contra políticas públicas de comunicação (NEOTTI, 1986).

Em contrapartida, e ideologicamente na direção oposta, surgem, no continente, envolvendo intelectuais da esquerda, ao longo da década de 70, importantes entidades interessadas no estudo da Comunicação e em suas incidências político-econômicas, como a Federação Latino-Americana de Periodistas (FELAP), com núcleos em todos os países; a Associação Latino-Americana de Periodistas para o Desenvolvimento (ALACODE); a Associação Latino-Americana para a Pesquisa em Comunicação (ALAIC); a Associação Latino-Americana de Rádios Educativas (ALER). Tais organizações, além de cumprirem suas funções associativas, lideraram o debate em torno de uma nova ordem da comunicação na América Latina, convertendo-se em apoio político e estratégico para o movimento popular que lutava pelas mesmas causas.

No campo da luta política, desenvolveram-se, por outro lado, redes informativas contrárias à transnacionalização. Foi o caso da Agência Nova Nicarágua (ANN) e da Agência SALPRESS, esta criada pelos revolucionários salvadorenhos. Apareceu também a Agência Latino-Americana de Serviços Especiais (ALASEI), lançada pelo Sistema Econômico Latino-Americano (SELA) com o expresse propósito de socializar seu trabalho junto tanto aos proprietários quanto aos trabalhadores da imprensa latino-americana, o que ilustra a natureza combativa dos esforços iniciados dentro do marco da NOMIC” (SILVA, 1982, p. 197).

Como lembra Mattelart, a diversidade das instituições envolvidas estava refletida no documento produzido pela ALASEI, onde é possível captar o espírito que animava tais iniciativas. Reafirmava-se a especificidade cultural latino-americana como berço de uma pluralidade de expressões próprias que correspondiam à heterogeneidade do continente: “A

América latina não pode ser um prolongamento da Europa, nem um apêndice do Ocidente, mas é outra realidade que, a cada instante, surpreende por seus novos testemunhos e uma originalidade irreduzível”²⁸ (MATTELART, 1987, p. 25).

O confronto ideológico e político em torno às ideias que, somadas, constituíram a proposta da NOMIC, acabou – segundo Neotti – gerando, nos fóruns internacionais, quatro grandes “inimigos” das potências ocidentais: 1) os países não alinhados; 2) a América Latina e mais especificamente, 3) a Igreja Católica e 4) a UNESCO, todos articulados em favor de uma nova maneira de se estabelecer políticas de comunicação a favor dos direitos humanos, em nível internacional.

5.2 - A maneira latino-americana de se promover os direitos humanos

Como temos visto na sequência dos conteúdos apresentados até o momento, existia, na perspectiva das lideranças latino-americanas, uma articulação absoluta e coerente entre os propósitos de se implantar uma nova ordem da comunicação e a utopia de se construir um mundo a partir da promoção e do respeito aos direitos humanos.

Para reforçar a tese que defendemos, recorreremos, inicialmente, ao pesquisador e radialista popular Mario Kaplún. Em 1983, esse autor realizou uma pesquisa sobre as principais tendências assim como as novas propostas, perspectivas e estratégias da comunicação nos programas de educação a distância na América Latina, publicando o documento “Hacia nuevas estrategias de comunicacion en la educacion de adultos”, apresentado na IV Conferencia Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, em Havana, Cuba, no contexto do chamado “Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe”. Afirmava, então, Kaplún:

“Se puede afirmar que la verticalidad y la manipulación del mensaje, la falsa creencia en la omnipotencia de los medios así como la ausencia de una

²⁸ Ver UNESCO, proyecto de criação de la agencia latino-americana de serviços especiales de informacion, ALASEI, Paris, 1979.

educación o actitud crítica para la comunicación, son factores que impiden el uso educativo de los medios de comunicación. De estos factores el más pernicioso y deseducativo es el de la manipulación y la verticalidad en el uso de estos medios; la crítica fundamental sobre él se concentra en el hecho de que a través de la “mass media” se pretende dar al hombre identidad, aspiraciones y mecanismos para alcanzarlos y hasta proveerle de escapes alienantes” (KAPLÚN, 1983, p. 5)

A questão colocada por Kaplún ia além de uma preocupação educativa. Apontava para uma condição desumana e insustentável: o abuso pelo sistema político vigente em relação ao uso dos recursos de comunicação. Enfim, a comunicação hegemônica era por ele identificada como um ponto central na luta pelos direitos humanos através da comunicação alternativa.

Na verdade, para Mário Kaplún, a Comunicação alternativa era a maneira latino-americana de se promover os direitos humanos.

Por aqui, a questão da comunicação foi levantada como bandeira dos direitos humanos, no início dos anos de 1980. Foi em 1982, por exemplo, que se realizou, no México, um Seminário continental sobre “Comunicação e pluralismo: alternativas para a década”. Este encontro foi organizado pela ILET (Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales) voltado especificamente à análise de projetos de comunicação e desenvolvimento. O propósito central do evento foi reunir representantes de diversas experiências de comunicação alternativa e representantes de organizações sociais, assim como setores de base, com o objetivo de criar um intercâmbio de pontos de vista sobre a validade e a vigência da comunicação alternativa, como prática do direito à expressão, e suas perspectivas de desenvolvimento da América Latina.

Segundo Reyes Matta (1983), então diretor da Divisão de Comunicação e Desenvolvimento da ILET, a comunicação alternativa não era um fenômeno em si mesmo, constituindo-se, na verdade, num espaço de busca para a democracia e para a participação cidadã. Nessa direção, este tipo de comunicação tem seu papel nos processos de abertura e na própria redemocratização dos governos latino-americanos. O fato levava os comunicadores alternativos a questionarem o seu papel, neste novo contexto social.

As diversas experiências nessas áreas eram objeto dos eventos da ILET, demonstrando que o embate em torno do domínio de espaços comunicativos havia se transformado numa realidade em permanente crescimento, incentivando transformações políticas e sociais ao longo dos anos 80. Fundamentalmente, a comunicação alternativa se manifestava como uma prática que confrontava aquelas formas autoritárias que atentavam contra um modelo de desenvolvimento solidário e plenamente compartilhado.

Por este confronto, enquanto as lideranças do poder, estabelecidos nos congressos e nas representações em organismos internacionais, como a UNESCO, se moviam para criar uma aldeia global, culturalmente homogenizada, onde a chamada democracia do consumo determinasse as relações sociais, o movimento social que falava em “comunicação alternativa” entendia que essa possibilidade só seria viável se fosse assumida como um processo solidário, compartilhado e de ampla participação. Oposta fundamentalmente ao individualismo estreito, a comunicação alternativa deixava aflorar as profundas raízes populares que caracterizavam a realidade latina.

Foi dentro deste marco político que algumas perguntas passaram a ser apresentadas aos participantes dos eventos que tratavam do tema, no continente, tais como:

a) Quais são as formas de organização, produção e participação na comunicação que permitem uma mudança efetiva nas estruturas vigentes dentro da realidade latino-americana, para superar os fenômenos de concentração de poder?

b) Quais são os elementos constantes da comunicação alternativa nos quais se deve fundamentar a construção de uma comunicação autenticamente participativa?

c) As diversas experiências da chamada comunicação alternativa constituem efetivamente um espaço de criação de formas renovadas de participação e democratização da comunicação, válido para ser apresentado em termos de paradigmas para projetos nacionais, de mais abrangência?

d) Que formas deve a comunicação alternativa adotar para atingir verdadeiros níveis de eficiência e influencia nas grandes massas da sociedade latino-americanas?

e) Quais são os desafios que envolvem os processos de produção, especialmente os que contam com as novas tecnologias, em condições que contribuir para o diálogo social, em oposição à tendência de atomização que generaliza o modelo dominante na região?

Essas foram apenas algumas das perguntas que rondaram o seminário mexicano ao qual nos referimos. Elas não pressupunham, na verdade, respostas imediatas, mas se apresentavam como pontos de partida para uma busca comum, em nível continental.

CAPÍTULO 6

DEFININDO O CONCEITO, RADICALIZANDO AS PRÁTICAS: A CONFLUÊNCIA DO RELIGIOSO, DO IDEOLÓGICO E DO PARADIGMÁTICO

Afinal, como podemos definir a comunicação que na América Latina buscava espaços de promoção dos direitos humanos? Quem responde é o chileno Reyes Matta, quando afirma:

“O que se convencionou chamar de *comunicação alternativa* era, em síntese, um conjunto heterogêneo de práticas desenvolvidas por instituições, grupos diversificados, em contextos precisos e diferentes utilizando os mais variados meios. A diversidade das práticas dificultava falar em um modelo único de comunicação alternativa. Esta passou a ser compreendida mais como um processo animado pela ação dos comunicadores que, a partir de uma opção definida dentro dos espaços de conflito sociais, emerge como respostas diversas ante as formas dominantes criadas pelo capitalismo em sua fase transnacional” (REYES MATTA, 1983, p. 240, tradução nossa).

Essa foi a mesma conclusão a que chegou, em 1979, outro grupo articulador de experiências alternativas – o CELADEC (Comissão Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana) para o qual as sistematizações das experiências evidenciaram que não existia uma conceituação única, mas uma variedade de pensamentos e de práticas que apontava para uma fecunda inter-relação entre teoria e prática, com a intencionalidade de se alcançar um campo de ação histórico, democrático e cultural. Essa comunicação seria, em si, uma prática social. Ou ainda, uma ferramenta que promoveria a consciência política no movimento popular.

Se não havia uma definição universalmente aceita para o que genericamente se entendia, na América Latina, como comunicação alternativa, reconhecia-se o perfil dos que buscavam legitimar a sua prática. Existiam praticamente dois tipos fundamentais de

protagonistas: por um lado, os próprios membros das classes populares (operários e camponeses), somados aos grupos que sofriam algum tipo de marginalização ou dominação (mulheres, minorias étnicas, moradores das comunidades periféricas, etc); por outro lado, grupos ou instituições que, sem pertencer às classes populares, realizavam uma opção política nítida que os conduzia a somar esforços junto aos pioneiros na construção de um projeto de sociedade nova, livre e solidária. Eram, em sua maioria, intelectuais e profissionais comprometidos com o processo de transformação social. A ação dos grupos populares organizados trabalhava mais em âmbitos locais e específicos bem determinados (o sindicato, a organização de bairro, o grupo de mulheres, a comunidade de base, os grupos culturais, etc...). Já a ação dos mediadores acabava alcançando âmbitos mais amplos (regionais, nacionais ou continentais/globais). Isso graças às instâncias mais articuladas de organização e coordenação.

Estabelecia-se, pois, uma relação de aliança entre as bases comunitárias e os “intelectuais orgânicos”, na expressão de Gramsci, cuja ideologia estaria mais perto do espaço religioso de produção simbólica, com origem na cultura local (latino-americana) que dos espaços simbólicos de caráter expressamente político, como o marxismo. Isso explica, por exemplo, o conceito de “comunicação grupal libertadora”, em uso por comunitários e intelectuais, tendo sido apropriado pelos documentos da UNESCO em torno da NOMIC.

É, por exemplo, do sacerdote jesuíta José Martinez Terrero, o livro *“Comunicação Grupal Libertadora”*, publicado em Buenos Aires, em 1988, convertendo-se em sistematização pioneira do tema. Para este autor, o termo é a tradução de uma construção conjunta e - na prática real da vida - de um novo tipo de relação humana: a relação do diálogo fraternal que orienta a luta por uma vida melhor.

Pela análise histórica da “comunicação grupal libertadora” e pelas experiências observadas por Terrero, foram os líderes cristãos os que, vinculados à Teologia da Libertação, tiveram especial interesse na prática, o que levou o autor a analisar a relação entre o cristianismo e a comunicação grupal. Foi, surpreendentemente, pela forte presença deste pensamento no continente que o termo acabou aparecendo no Relatório Mac Bride (UNESCO, 1983). Seu emprego, segundo o autor, provocou uma série de perguntas entre as

quais:

- Como se relaciona a comunicação grupal com a mudança estrutural em benefício das maiorias? Como este conceito se alinha com as propostas por uma Nova Ordem Mundial de Informação e Comunicação?

As respostas não chegaram a ser formuladas, entre outros motivos, pelo desmantelamento, por parte da estrutura eclesial, ao longo dos anos de 1980, do aguerrido grupo dos Teólogos da Libertação, que contavam em suas fileiras com nomes como Francisco Gutierrez, do Peru, e Leonardo Boff, do Brasil, apoiados num cenário que identificava, só no Brasil, a existência de mais de 2 milhões de pessoas vinculadas às CEBs, entre os meados dos anos 70 e os inícios de 1980.

Não se pode, contudo, desconsiderar que a proximidade entre o discurso religioso da libertação (corporificado em Gutierrez e Boff) e a mística ideológica da luta contra-hegemônica (esta alimentada nos textos de Antonio Gramsci e no discurso poético/pedagógico de Freire) acabou por alimentar o imaginário de centenas e milhares de agentes culturais e de comunidades inteiras, em todo o continente, em torno da utopia da comunicação alternativa, dialógica e libertadora.

Na verdade, na perspectiva dos intelectuais e profissionais que se somaram à prática da comunicação alternativa na América Latina, encontramos quem desconsidere a influência do discurso religioso libertário. Poucos, contudo, negariam as claras contribuições de Antonio Gramsci e de Paulo Freire, dando densidade a duas grandes correntes de pensamento e práxis de comunicação que se confrontaram com o modelo difusionista que havia marcado as décadas anteriores a 1960, a saber:

1) a corrente representada pela praxis da *comunicação alternativa* – enquanto uma visão política sobre o desenvolvimento, que criticava a hegemônica do difusionismo da comunicação, impedindo que os grupos se auto-definissem como autores de seus destinos;

2) a corrente representada pelos *estudos de recepção* – enquanto uma visão do

processo comunicativo decorrente dos estudos culturais ingleses, realizados sobretudo a partir da metade dos anos 80, que entendia que as pessoas não apenas podem se integrar aos processos de produção como também deles participarem pela simples condição de receber e ressemantizar as mensagens midiáticas.

A contribuição teórica de Gramsci para o rompimento com a corrente difusionista tem base no desenvolvimento do conceito de *hegemonia* entendido como a capacidade de um grupo social de assumir a direção intelectual e moral sobre a sociedade, construir novas alianças sociais e produzir consenso em torno de seu projeto:

“A hegemonia é um conceito que inclui imediatamente - e ultrapassa - dois poderosos conceitos anteriores: o de cultura como todo um processo social, no qual os homens definem e modelam todas as suas vidas, e o de ideologia, em qualquer de seus sentidos marxistas, no qual um sistema de significados e valores é a expressão ou projeção de um determinado interesse de classe”. (WILLIAMS, 1977, p. 111 e CHAUÍ, 1988, p. 21).

Sendo assim, as análises realizadas a partir da concepção gramsciniana passam a levar em conta a existência de negociações, interações e mediações entre os grupos sociais, opondo-se à ideia de que as questões culturais e ideológicas estão automaticamente subordinadas às questões de classe e à economia. A forma de ver e de ser de determinado grupo, suas representações simbólicas, sua cultura, passam a ser ponto-chave da análise da comunicação. Partindo do pressuposto de que não existe uma subordinação absoluta de uma classe perante a outra, o problema colocado é o de como se dá a resistência à ordem hegemônica e como se concretiza a possibilidade de instituição de uma nova hegemonia. No caso específico da comunicação, como se dá a utilização marginal (fora dos circuitos de mercado) dos meios e a ocupação dos espaços e brechas, ou seja, a utilização política conforme as possibilidades oferecidas em cada situação específica.

Já a contribuição de Freire é representada pela ruptura do educador com a visão difusionista vigente na comunicação educativa de sua época. É o que se percebe com a leitura da obra *Pedagogia do Oprimido*, pela qual Paulo Freire influenciou estratégias de

educação popular alcançando repercussão mundial. Freire argumentava que, na prática, o modelo difusionista implicava na transmissão e na transferência de conhecimentos e não na co-participação no ato de conhecer e de comunicar. Fundamentalmente criticava a educação tradicional, bancária, vertical e anti-dialógica enquanto “depósito de conhecimentos”, considerando-a manipuladora e mantenedora do *status quo*. Em seu lugar, propunha uma “pedagogia do oprimido” que considerasse a cultura e a realidade concreta de cada educando. Acreditava que em permanente diálogo com o educador, o educando caminharia em direção à sua conscientização, projetando-se, assim, a mudança de sua realidade e sua própria emancipação. Educação, para Freire, é a autoconstituição do sujeito; é diálogo, é a construção coletiva do conhecimento. Ou seja, a comunicação deve estar na base de uma prática educativa que se pretende democrática e emancipadora. (SILVA, 2008, p. 23).

Em Freire, reúnem-se as fontes religiosas e ideológicas de inspiração para a promoção de uma comunicação voltada à prática cidadã prevista em todo ideário de relações humanas comprometidas com o respeito e a construção dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação e ao diálogo.

Os anos que compõem a década de 1980 e de 1990 ganhariam, contudo, um novo reforço à elucidação do fenômeno representado pela relação entre o que se entende por comunicação oligárquica e/ou massiva e a comunicação dos grupos populares, no contexto da luta pelos direitos de expressão: a teoria que tem como paradigma as mediações culturais.

Entramos, no caso, no terceiro elemento da tríade formada pelo religioso, pelo ideológico e pelo paradigmático.

Na verdade, em termos de reflexão teórica, a década de 1980 representou um momento muito especial de sistematização, sendo que boa parte destas ações foram desenvolvidas nos espaços abertos pelos programas de Pós-graduação das universidades da região. No campo dos estudos da comunicação, trata-se do período da divulgação das ideias de Martín-Barbero e Canclini. Avançou-se, inclusive, no estabelecimento de novas metodologias de pesquisa. Aliás, o conceito da pesquisa - especialmente a participativa e a

fenomenológica - passou a representar uma opção de engajamento intelectual. A objetividade das pesquisas na área era garantida pelos procedimentos inerentes a este tipo de investigação.

Jesus Martín-Barbero, por exemplo, revelando uma opção paradigmática, entende que muitos pensadores vislumbraram como necessário e urgente ampliar o campo de investigação da área da comunicação e criar ferramentas metodológicas que permitissem ir além do que já estava posto. Era preciso descobrir o que era possível pesquisar naquele momento, ultrapassando os limites impostos aos pensadores latino-americano pelos recortes teóricos que as escolas de pensamento americana e francesa ofereciam (MARTÍN-BARBERO apud VASSALO DE LOPES, 2009 p. 145):

Recorda, ainda, esse autor, o impacto no pensamento do continente com o retorno - a partir do final das ditaduras e do início de redemocratização (década de 1980) - de grandes pesquisadores latino-americanos que se encontravam, até então, exilados. O fato representou, segundo ele, um momento estratégico de ação e construção coletiva, momento para traçar os rumos do campo da comunicação. Recorda, contudo, Martín-Barbero, que naquele momento, fazia-se presente, na academia, uma forte resistência por parte da maioria dos intelectuais de esquerda no sentido de se quebrar a rigidez proposta por certa perspectiva marxista e materialista. Apesar disso, o pensamento latino-americano conseguiu produzir novas ferramentas, rompendo a dependência intelectual dos países latinos para com o pensamento oriundo do então considerado mundo desenvolvido.

Acreditava, o autor, que as respostas vindas de outros contextos não ajudaria a entender a realidade latino-americana. Seria necessário, pois, conhecer as condições de pobreza e a descontinuidade do desenvolvimento no continente para se chegar a uma teoria da comunicação que tivesse a ver com essa realidade” (SILVA, 2008, p. 56).

De acordo com Marques de Melo (2003), as ideias importadas naturalmente se confrontavam com as embrionárias construções autóctones, sintetizadas por instigantes pensadores como o venezuelano Antoni Pasquali, o brasileiro Luiz Beltrão, o boliviano Luis Ramiro Beltrán, o argentino Eliseo Verón, o equatoriano Jorge Fernandez, o belga/chileno

Armand Mattelart, o uruguaio Mário Kaplun e o paraguaio Juan Diaz Bordenave, e, no campo da comunicação popular no âmbito ou sob influência da Igreja, os brasileiros Regina Festa e Ismar de Oliveira Soares.

A marca distintiva de todas essas elaborações científicas é o hibridismo teórico e a superposição metodológica, plasmando uma singular investigação mestiça, representativa da fisionomia cultural latino-americana. De todas as teorias defendidas por esses autores, nenhuma teve maior alcance do que a teoria das mediações culturais²⁹, que reconhece a quebra na prática cotidiana das relações funcionalistas da comunicação: os meios hegemônicos não se sobrepõem às consciências devido a alto grau das mediações que se interpõem entre os meios massivos e suas audiências.

Segundo Terezinha Silva, “diversos estudos sobre comunicação de massa realizados na América Latina, sobretudo a partir dos anos 80, têm revelado que a complexidade dos processos de comunicação vai muito além da relação entre meios manipuladores e audiências passivas. Mostram que hegemonia cultural não se realiza através de ações verticais e impositivas, mas através de mediações: instâncias culturais a partir de onde os receptores dos meios produzem e se apropriam do significado e do sentido do processo comunicativo. Assim, entre emissores e receptores há agentes mediadores como a família, o bairro, a escola, o grupo de trabalho, de amigos, etc” (SILVA, 2008, p. 34).

²⁹ A teoria das mediações culturais foi elaborada pelo pesquisador espanhol Manuel Martín Serrano. A favor de uma atitude científica interdisciplinar, este autor garante que a Teoria da Comunicação é resultado de uma vontade de encontro entre as Ciências da Natureza e da Cultura. Ao delimitar, nesse sentido, a problemática científica geral da comunicação, enfoca a cultura como *problema/objeto*, situando-a nos processos de contradição e de conflito (*dominação, transculturação, controle*). Com isso, procurou investigar os “objetos de referência da realidade para representá-los, apresentando os meios de comunicação como instituições mediadoras, no caso, entre o mundo e suas audiências. (MARTÍN SERRANO, 1982, p. 68). A partir de Serrano, Martin-Barbero, espanhol radicado na Colômbia, autor do livro *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*, irá deslocar a análise dos meios de comunicação para o das mediações culturais, tendo como foco a reflexão e o problema da comunicação e da cultura na América Latina. O referencial das mediações sociais e culturais será tomado para analisar a comunicação popular na América Latina por Martha Dubravcic na dissertação “Comunicación popular: del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales y culturales” (Universidad Andina Simon Bolivar, Equador, 1999), publicada em 2002.

No contexto da disseminação da teoria das mediações culturais, ao longo dos anos 80, ocorreu, no Brasil, a implantação do projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC), promovido pela União Católica Brasileira de Comunicação (UCBC), com o apoio da World Association for Christian Communication (WACC), a partir de ações onde se

Figura 1 - Dom Helder Câmara e Prof. Ismar de Oliveira Soares, presidente da UCBC em Congresso realizado em Florianópolis, em 1982 (arquivo NCE)

envolveram especialmente pesquisadores e professores da Faculdade de Comunicação do Instituto Metodista Ensino Superior e da Escola de Comunicações e Artes da USP³⁰. O projeto de Leitura Crítica da Comunicação experienciou, sucessivamente, as três vertentes segundo as quais SOARES classifica os projetos de educação frente aos meios, nos anos 80: a vertente *moralista* (a preocupação com os valores passados pelos programas massivos levava a uma condenação dos meios de informação, sob a perspectiva da teoria dos efeitos), a vertente *culturalista* (o reconhecimento de que os meios de comunicação fazem parte inerente da cultura legitimava que os educadores tratassem de sua presença na sociedade, sob a perspectiva da sociologia, da psicologia e da semiótica) e a vertente *dialética* (A visão política de que a mídia faz parte da sociedade e é produzida e recebida por agentes sociais situados no contexto das mediações culturais levava à pergunta sobre a relação dos receptores com a mídia, mais do que à pergunta em torno do impacto da mídia sobre os sujeitos consumidores. Ao optar, especialmente a partir da segunda metade década de 1980, pela vertente dialética, o projeto LCC passou a levar aos setores populares tanto a discussão sobre a relação entre as audiências e os meios massivos, quanto o debate sobre a necessidade de se democratizar os procesos de comunicação implementados pela sociedade (SOARES, 1990). Em função deste projeto uma série de livros foi publicada pelas Edições Paulinas³¹.

³⁰ - Participaram deste projeto Attílio Ignácio Hartmann, Ismar de Oliveira Soares, João Luis van Tilburg, Jose Manoel Moran, Joana Puntel, Reinaldo Brose, Maria Felismina de Rezende Fusari e Pedro Gil Gomes, entre outros.

³¹ - Em destaque: SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica dos jornais* (1982) e *Para uma leitura crítica da publicidade* (1984) e TILBURG, João Luis, *Para uma leitura crítica da televisão* (1984).

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvidas, que o impacto do projeto LCC fez-se sentir em três âmbitos da vida socio-política do país: deu força ao nascimento do movimento pela democratização da comunicação (o primeiro debate sobre esse tema ocorreu no Congresso Brasileiro de Comunicação Social, promovido pela UCBC, em Florianópolis, em 1982³²); despertou o sistema de educação para o tema da educação frente aos meios (o texto da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em elaboração na Câmara dos Deputados, incluiu, em seu artigo 33, a expressão “leitura crítica da comunicação”, determinando que fossem desenvolvidas metodologias para a implementação de programas de leitura crítica dos meios em todo o sistema de ensino; apesar do descarte deste projeto de lei, substituído pela proposta do Senador Darci Ribeiro, o tema da recepção crítica acabou sendo contemplado, ainda que de forma implícita, no documento da LDB, finalmente aprovado em 1996) e, finalmente, inspirou o desenvolvimento de outros projetos na interface comunicação/educação, o mais importante dos quais foi o SEPAC – Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas, entidade que até o presente momento (2012) mantém uma tradição de trabalho na área da educação para a mídia (Sobre o papel da UCBC na área da educação para a comunicação, (MACHADO apud LIMA, 2006, p. 239-243).

Em termos de América Latina, os anos 80 trouxeram, também, sob os auspícios da UNESCO, os Encontros Latino-Americanos de Educação para a Televisão, ocorridos entre 1984 e 1990, em Santiago, Curitiba, Buenos Aires e Las Vertientes (Chile), facilitando a sistematização e atualização dos programas de educação para a comunicação no continente. A partir desses encontros foi possível sistematizar, teoricamente, os fundamentos epistemológicos e metodológico de proposta latino-americana de educação para a comunicação, diferenciando-o das propostas de “Media Education” e “Media Literacy” em vigor em outras partes do mundo, como Europa e Estados Unidos.

³² - Os sucessivos Congressos Brasileiros de Comunicação Social, ligados à UCBC, ao longo das décadas de 1980 e 1990, conseguiram reunir, em diferentes capitais do país, milhares de jovens e de lideranças do movimento social, bem como pesquisadores e estudantes discutindo temas como “Comunicação de Resistência” (São Bernardo, 1980), “Comunicação e Direitos Humanos” (São Paulo, 1981), “Comunicação e Juventude” (Florianópolis, 1982), “Comunicação e Segurança Nacional” (Recife, 1983), entre tantos, com participação de lideranças como o sociólogo Hebert de Sousa, o jurista Tomas Bastos e o arcebispo de Recife, D. Helder Câmara, entre tantos outros. Essa mesma organização – a UCBC – criou e manteve, por duas décadas, o projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação, responsável pela atualização das metodologias em uso na pedagogia da recepção.

Na América Latina era o movimento social e não a escola que se encarregava de discutir a mídia. Por outro lado, por aqui, pesava mais o coeficiente político das análises, a prática e o sentido de militância em favor do direito à comunicação, em todos os níveis da sociedade. É que se pode depreender da obra-síntese dos Encontros Latino-americanos de Educação para a Televisão, coordenada pela CENECA (-ONG chilena envolvida com o processo) e que teve como título: “Educación para la Comunicación, Manual Latino Americano” (UNESCO/CENECA, 1991).

Já a partir de 1995, o pensamento latino-americano foi levado à Europa, através dos Congressos internacionais de Pedagogia da Imagem, promovidos em La Coruña, Espanha, sendo o continente representado por Roberto Aparici (Argentina), Guilherme Orozco (México), Ismar de Oliveira Soares (Brasil) e Mário Kaplún (Uruguai). Em sucessivos encontros, promovia-se, pela primeira vez, um diálogo entre o pensamento latino e o pensamento europeu sobre o tema.

Estava lançada, na verdade, a plataforma teórica que no final dos anos de 1990 permitiria ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP definir o campo interdisciplinar e mediático da Educomunicação, como revemos mais adiante.

CAPÍTULO 7

A REARTICULAÇÃO SOCIAL POR UMA NOVA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS PRIVILEGIA A EDUCOMUNICAÇÃO, A PARTIR DOS ANOS 2000

A utopia de Kaplún relacionada aos meios massivos (a construção de “itinerários identificantes”) acabou sendo cumprida especialmente pelas emissoras de TV, através do gênero de ficção. É o que apontam os estudos de recepção, a partir da teoria das mediações culturais, ao se referirem especialmente às telenovelas (VASSALO DE LOPES, 2009).

O que a utopia kapluniana pretendia era construir identidade gestada desde uma nova ordem midiática. A questão era a de saber como isso se daria e se a força hegemônica havia cooptado o que se entendia por alternativo. O caminho seguido pelo movimento social foi o de luta política, levando em conta que a nova fase que se abria com o retorno formal dos sistemas democráticos (ao redor de 1985) impactava os movimentos populares, assim como, as experiências de comunicação alternativa que estavam ligadas à luta pela redemocratização e socialização dos meios.

O período correspondia, na verdade, ao da forte pressão que os países desenvolvidos, como os Estados Unidos e boa parte das nações europeias, exerciam sobre a UNESCO, fato que praticamente riscou da agenda dos governos e das universidades temas ligados à prática da comunicação alternativa e, com isso, assuntos de crescente importância - como a dimensão pública e massiva da comunicação, a questão da opinião pública, o impacto social das novas tecnologias de comunicação praticamente desaparecem dos debates oficiais. No entanto, como vimos anteriormente, o movimento de resistência continuava latente.

7.1 - Políticas de comunicação como direito humano, na pauta da sociedade

Foi através da força que vinha do movimento social que agentes culturais conseguiram manter em pauta, à margem dos grandes grupos e dos fóruns oficiais, reflexões sobre as principais barreiras que dificultavam o pleno exercício da liberdade de expressão e, em consequência, o desenvolvimento efetivamente democrático da sociedade³³. A “educação para os meios” desenvolvida ao longo das décadas passadas, junto a comunidades e lideranças populares, havia facilitado uma abertura das mentes sobre a necessidade de mudanças das próprias políticas de comunicação. Tal apelo se fez sentir nos diversos países da América Latina o que levou a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) a reconhecer, em 1997, a importância central da diversidade e da pluralidade para as democracias da região, sugerindo amplos debates públicos sobre o tema e mudanças das normas e leis no campo da comunicação através da criação da Relatoria Especial para a Liberdade de Expressão.

Esse apelo também consta na Declaração de Princípios sobre Liberdade de Expressão (aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em seu 108º período ordinário de sessões, celebrado de 16 a 27 de outubro de 2000) que, no princípio do artigo 12º estabelece: “Os monopólios ou oligopólios na propriedade e controle dos meios de comunicação devem estar sujeitos a leis anti-monopólios uma vez que conspiram contra a democracia, ao restringir a pluralidade e diversidade que assegura o pleno exercício do direito à informação dos cidadãos”.

Tal tipo de denúncia visitou a publicação editorial no continente. No livro “Los Amos de la prensa en América Latina”, o jornalista chileno Carmona Ulloa nos mostra com inúmeros exemplos, como os grandes proprietários dos meios de comunicação mantêm uma ligação estreita com os poderes e a política, usando os meios como instrumento de dominação ideológica e política. Entende o autor que o pluralismo informativo é

³³ - Ver especialmente DUBRAVCIC, Martha “La comunicación popular alternativa desde las mediaciones sociales y culturales”, in *Comunicación popular. Del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales e culturales*. 2002, pg. 43-58.

praticamente ignorado, e que o monopólio de ideias e informações favorece a elite política dos países: “Hoje, as pessoas consomem informações como se fossem outro bem qualquer, mas ao contrário de certos produtos, não existe parâmetro sério para averiguar a qualidade desse tipo de bem. Não existem normas que controlem a sua produção. O jornalismo e os diferentes programas ficaram à mercê do lucro e da ‘mão invisível’ que regula o mercado. O que é mais vendido se mantém. No entanto, não há muitas opções de escolha. O consumidor fica preso a uma grade com determinadas ideias que minimizam os conflitos sociais e ridicularizam ou discriminam as minorias étnicas, a relação entre os gêneros, etc... É como se os meios fossem regulados pelo mercado e portanto ‘neutros’ em sua posição ideológica, o que não é necessariamente verdade” (CARMONA ULLOA, 2004).

No Brasil, o grupo mais representativo de resistência a esta ordem de conceitos e de práticas foi articulado, em 1984, tendo um grupo de jornalistas vinculados à FENAJ (Federação Nacional dos Jornalistas) como articuladores, sob a denominação de Frente Nacional por Políticas Democráticas de Comunicação. O grande sucesso da FNPDC foi ter obtido uma regulamentação para o funcionamento da TV a Cabo, garantindo a abertura de espaço para que cada novo sistema abrigasse uma emissora comunitária e outra educativa, com participação da comunidade local e do mundo acadêmico.

A FNPDC transformou-se em Fórum por Políticas Democráticas de Comunicação, em 1991, vindo a reunir, em 1994, 44 Comitês Regionais e Comissões pró-Comitês, além de 32 entidades nacionais e 364 entidades regionais, demonstrando o interesse de muitos agentes culturais sobre o tema. Mais aberto ao contexto da luta das forças políticas, o Fórum procura ampliar os interlocutores e manter o debate na busca das conquistas possíveis. Um dos novos interlocutores é a Intervozes.

7.2 Pauta sobre direitos civis na sociedade da informação avança em direção à primeira década do século XXI

A INTERVOZES – Coletivo Brail de Comunicação Social, foi formada em 2002 por profissionais e estudiosos de comunicação vindos do movimento estudantil dos anos 90 e que, a partir de 2004, passou a promover articulações internacionais destinadas a buscar a criação de bases teóricas e ferramentas práticas para subsidiar a luta pelo direito à comunicação. Foi neste ano que o coletivo protagonizou o relatório brasileiro do Global Governance Project, campanha coordenado pelo movimento internacional denominado CRIS (*Communication Rights in the Information Society*), sintonizando a luta brasileira por políticas democráticas de comunicação com a luta de outros países do mundo.

A pesquisa do CRIS foi realizada entre 2004 e 2005 em cinco países: Brasil e Colômbia, na América Latina; Filipinas, na Ásia; Itália, na União Européia e Quênia, na África. Foram analisadas quatro questões: 1ª. Base constitucional e legal nos diferentes países sobre os direitos à comunicação; 2ª. Implementação desses direitos; 3ª. Diferentes atores e tendências na área do direito de expressão, em cada país (incluindo temas como liberdade de expressão, pluralidade dos meios, propriedade intelectual, respeito à diversidade cultural, privacidade nas comunicações, acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), entre outros; 4ª. Participação da sociedade civil nas decisões sobre todas essas questões.

A pesquisa evidenciou, ao final, a falta de referências sólidas sobre esses temas nos diferentes países e a necessidade de qualificar os dados e informações utilizados por aqueles que, no mundo, lutam pelo direito à comunicação. Em decorrência dessas conclusões, em setembro de 2005, teve início, no Brasil, sob a liderança da Intervozes, o projeto do Centro de Referência para o Direito à Comunicação, que tinha no desenvolvimento de indicadores sua estratégia principal.

Em 2007, quando o projeto já estava em sua fase final, foi noticiado que a UNESCO, estava trabalhando em âmbito internacional na preparação de um documento justamente sobre “indicadores do desenvolvimento da mídia”. Pela proximidade do tema, a opção dos

brasileiros foi a de iniciar um diálogo com a própria UNESCO, buscando uma troca que legitimasse o esforço nacional em torno do assunto.

Esse diálogo gerou uma parceria que, além da Unesco no Brasil, envolve três universidades, representadas, respectivamente, pelo Laboratório de Políticas de Comunicação (LaPCom) da UnB, pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares de Comunicação e Consciência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NETCCON.UFRJ) e pelo Núcleo de Estudos do Futuro-NEF, da PUC-SP.

A estratégia dos parceiros foi a de somar ao discurso filosófico, jurídico ou ideológico, o discurso pedagógico e político construído por consenso, junto à sociedade civil. Partiu-se da constatação de que uma metodologia participativa e ampla se fazia necessária diante da ausência de referências objetivas para mensurar o grau de desenvolvimento da mídia e de efetivação do direito humano à comunicação no Brasil.

Nesse sentido, o grupo de organizações iniciou a promoção de debates públicos sobre o tema, buscando identificar os desafios de implementação de políticas mais abertas de comunicação social, mapeando, com essa estratégia, as possíveis instituições parceiras de um amplo movimento nesta direção, envolvendo o poder público, a universidade, o empresariado, os trabalhadores da comunicação e os organismos da sociedade civil organizada.

Acreditavam os promotores da iniciativa que, através de definição de “indicadores”, seria possível mais facilmente medir se, em determinada cidade, estado ou país, o direito de expressão estava avançado, havia retroagido ou tinha determinados problemas a superar. Para facilitar o debate, tanto a Intervozes quanto a UNESCO tomaram a iniciativa de liderar as discussões apresentando, em seminários nacionais, os estudos elaborados sob a coordenação de especialistas.

Na proposta da UNESCO, os “indicadores” tomam como referência o desenvolvimento da mídia, tendo como seus possíveis usuários finais os jornalistas, as organizações de mídia e os grupos estratégicos de cidadãos envolvidos com o fortalecimento

da mídia e do direito à comunicação. A UNESCO classifica sua proposta de indicadores de acordo com as áreas prioritárias do Programa Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação (IPDC-UNESCO), quais sejam:

1º. a liberdade de expressão: Existe no país um marco jurídico, político e regulatório que proteja e promova a liberdade de expressão e de informação, na base das normas internacionais?;

2º. o pluralismo da mídia: O Estado promove ativamente o desenvolvimento do setor midiático de maneira a evitar uma indevida concentração e assegurar a pluralidade e a transparência da propriedade dos conteúdos entre os meios públicos, privados e comunitários?;

3º. os meios de comunicação como plataforma para o discurso democrático: Os meios de comunicação social, dentro de um clima geral de auto-regulação e respeito ao jornalismo como profissão, refletem e representam a diversidade de critérios e de interesses na sociedade? Por outro lado, Existe, na sociedade algum nível de alfabetização em matéria de informação sobre os meios de comunicação sociais?;

4º. Formação profissional: O pessoal envolvido com a produção midiática possui formação adequada, tanto prática quanto acadêmica?;

5º. Tipo de infra-estrutura: A infra-estrutura do país no atendimento à área da comunicação é suficientemente organizada e eficaz para dar o apoio necessário aos meios de informação independentes e pluralistas?

Já a Intervozes apresenta uma proposta com sete dimensões de avaliação:

1ª. Perfil do sistema midiático com os indicadores: Quantidade de veículos existentes no sistema; Grau de complementaridade entre os sistemas e concentração de mercado;

2º. Mídia e poder político: Número de concessões outorgadas a detentores de cargos

eletivos; Número de detentores de cargos eletivos que são concessionários;

3º. Diversidade de conteúdo: Programação regional; Programação independente; Concessões de rádio e TV; Diversidade de tipos de programa/formato; Origem dos programas veiculados;

4º. Acesso aos meios de comunicação: Acesso privado aos meios de comunicação; Acesso público à internet; Preços e tarifas dos serviços de comunicação;

5º. Participação social, monitoramento e gestão democrática: Mecanismos de monitoramento ativo do conteúdo; Gestão democrática dos veículos públicos e comunitários; Participação social nos processos sobre as outorgas; Participação social na definição das políticas de comunicação;

6º. Financiamento da comunicação: Recursos públicos para comunicação; Investimentos em publicidade; Investimentos no sistema público de comunicação;

7º. Percepção da representação e do direito à comunicação: Percepção geral do direito à comunicação; Percepção da representação de grupos sobre a mídia.

É interessante observar que na Argentina (que não foi objeto da pesquisa sobre a CRIS, coordenada pela UNESCO) o tema não deixou de ser debatido, se não pela sociedade civil, de forma mais ofensiva, ao menos por grupos de intelectuais. Como já registramos, foi, contudo, a partir do debate aberto pela presidente Cristina Kirchner, em 2008, que o assunto se tornou um tema-chave da agenda pública do país do qual resultou a Lei 26.522, de 10 de outubro de 2009 - Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Os aspectos sobressalentes da lei dizem respeito à infância e à pluralidade cultural. Essa lei organiza uma série de dispositivos para garantir o exercício do direito da criança à liberdade de expressão, diagnosticando as necessidades culturais e educativas das crianças e adolescente e também criando instrumentos jurídicos para evitar os monopólios decorrentes da concentração de empresas na área, permitindo, por outro lado, ao setor público a obtenção de licença para meios de comunicação audiovisuais. Também incorpora, neste novo cenário, as organizações

sociais livres, como sindicatos e outras organizações que não visam lucro.

No Brasil, ainda não temos um dispositivo legal semelhante ao da Argentina. No entanto, os Indicadores do Direito à Comunicação, já explicitados devem servir como elemento central para acompanhar o grau de desenvolvimento da democracia no país, garantindo o diagnóstico, o monitoramento e a avaliação do funcionamento do setor e das políticas públicas, servindo de referência segura para ações da Sociedade Civil e do Estado.

Outro tema que se associa ao da busca de indicadores e ao da consolidação de dispositivos legais é da formação dos comunicadores. Na verdade, a capacitação ou educação dos recursos humanos na área sempre acompanhou a luta por políticas democráticas de comunicação. Todos os organismos latino-americanos relacionados neste texto mantiveram ou mantêm atividades na área da formação de lideranças ou da educação política em torno dos direitos humanos.

No campo da “educação sobre o direito à expressão”, os indicadores se preocupam não apenas com os profissionais, mas também com os usuários de meios de comunicação. É o que se constata no terceiro item da proposta da UNESCO, quanto pergunta: *Existe, na sociedade, algum nível de alfabetização em matéria de informação sobre os meios de comunicação sociais?* Já nas propostas de indicadores de avaliação da Intervozes, o tema aparece com as perguntas: - *Qual é a percepção geral da população sobre o direito à comunicação?* - *Quais é a percepção da representação de grupos sobre a mídia?*

Em outras palavras, nos critérios de análise sobre políticas de comunicação, os fundamentos e as metodologias de educação de crianças, jovens e adultos, para a convivência com o sistema midiático passam a ser vistos como essenciais.

7.3 - Quatro décadas de Educomunicação, na América Latina

O tema da “educación para los medios”, da “lectura crítica de la comunicación” ou simplesmente da “educación”, considerado como conjunto de ações no âmbito da prática do direito a um conhecimento sobre a comunicação foi objeto de pesquisa de Pablo Ramos, coordenador do projeto “Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano”, com sede em Havana, Cuba. Para ele, tais ações correspondem a compromissos com a educação do receptor midiático independentemente de suas metodologias. A pesquisa de Ramos realizada com o apoio da OCLACC - teve como título “*Três décadas de educación en América Latina. Los caminos desde el PLAN DENI*”. Como a pesquisa foi publicada em 2000, hoje podemos falar em quatro décadas de esforços educacionais no continente.

Ramos inicia sua investigação identificando a proposta do antropólogo cubano Luís Campos Martínez que, no final da década de 60, criava o “*Plan de Educación Cinematográfica para Niños*”, popularizado como *Plan DENI*, aplicado, em seguida, em países como o Equador, o Uruguai e o Brasil (aqui, com o nome de CINEDUC, no Rio de Janeiro). A pesquisa avança, em seguida, até chegar à elaboração de uma síntese do pensamento latino-americano sobre a educação para a comunicação. Simultaneamente, traça caminhos para a criação de políticas cada vez mais democráticas, abertas e participativas de comunicação no caminho da Educomunicação.

Nesse trabalho, Ramos identifica que o conceito da Educomunicação, cunhado por Ismar de Oliverira Soares, no final dos anos 90, no Brasil, afirmando que se trata, hoje, uma realidade viva na América Latina, ao propor novos desafios para as organizações e profissionais que manejam conceitos e práticas de Comunicação e Educação.

Nesse sentido, Para Pablo Ramos, o reconhecimento da emergência do campo da Educomunicação, “representa uma conquista civilizatória”:

“La propia idea de la Educomunicación tomada no solamente como un conjunto

de proyectos de Educación frente a los Medios, sino como un esfuerzo sistémico de planificación de procedimientos y prácticas destinadas a crear ecosistemas comunicacionales abiertos y democráticos en espacios educativos, ilustra y comprueba la hipótesis de que los proyectos tradicionales han cumplido su destino histórico de cambiar mentalidades y de provocar cambios culturales... (RAMOS, 2000, p. 49).

Esse novo campo emergente tem se comprometido, nos países da América Latina, tanto com o planejamento como com a execução de políticas de Comunicação Educativa, através das quais se busca um ambiente propício ao diálogo dos sujeitos envolvidos no conjunto das ações, mediados pelos processos de comunicação e suas tecnologias.

7.4 - Da pesquisa do NCE-ECA/USP às conclusões da Conferência Nacional sobre a Comunicação

O trabalho de sistematização referido por Pablo Ramos ocorreu entre 1997 e 1999, a partir de uma pesquisa promovida pelo Núcleo de Comunicação e Educação – NCE, da qual resultou um mapeamento do perfil dos especialistas nas diversas áreas da inter-relação Comunicação/ Educação que, na América Latina, trabalham com o tema dos direitos humanos.

O trabalho, intitulado *A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana (o perfil dos pesquisadores e dos especialistas na área)* e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo – FAPESP, sob a coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, acabou por promover uma ressemantização do conceito para aproximá-lo da área dos direitos humanos.

Durante os dois anos da pesquisa, a equipe envolvida contatou e entrevistou 176 especialistas de 12 países (da América Latina, de Portugal e da Espanha). Os resultados apontaram para a consolidação de um novo campo de intervenção social,

fundamentado na inter-relação Comunicação/ Educação, ou simplesmente “Educomunicação”, que inaugurava um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas, que tinha na plataforma dos direitos humanos sua base existencial (SOARES, 1999, p. 23).

Segundo os pesquisadores, os agentes culturais latino-americanos envolvidos com o tema iniciavam suas ações relacionadas a uma “leitura crítica dos meios de comunicação social”, enveredando rapidamente, em seguida, por outras dimensões da Inter-relação Comunicação e Educação, desenvolvendo práticas cujo objetivo passava ser, finalmente, o de aumentar o grau de participação das pessoas nos processos comunicacionais.

A pesquisa constatou, por outro lado, que o educador Paulo Freire havia sido o grande teórico da questão da Inter-relação Comunicação e Educação na América Latina, na perspectiva dos direitos humanos, ao publicar em 1969, no Chile, seu ensaio “Extensão ou Comunicação?”. Neste e em muitos outros trabalhos, Freire tratou da apropriação dos bens e linguagens comunicacionais, como constituintes da Educação “Cidadã” e “Libertadora”, pela qual militou, tendo influenciado, nessa perspectiva, o contexto mundial da Educação.

Terminada a pesquisa, convites feitos ao NCE, a partir de 2000, por instituições governamentais e privadas, nas áreas tanto da educação formal quanto da não formal, propiciaram a criação de macro-projetos de extensão em torno do conceito, favorecendo aproximadamente 30 mil pessoas, nos dez anos subsequentes. Hoje, por exemplo, o Programa de Educomunicação Socioambiental do Ministério do Meio Ambiente adota o conceito e suas práticas nas 320 Unidades de Conservação em todo o país, enquanto a Prefeitura de São Paulo, através da Lei Educom (lei nº13.941)³⁴, mantém a Educomunicação como paradigma de trabalho no combate à violência nas salas de aula em sua rede de escolas infantis e fundamentais.

O que ocorreu no Brasil tem seus reflexos na América Latina, onde o conceito circula com o mesmo significado. É o que comprova a opção da Rede Salesiana de Escolas da

³⁴ Para saber mais ver: www.cca.eca.usp.br/politica_publicas/sao_paulo/lei_educom

América Latina, a partir de 2001, momento em que a instituição faz opção pela Educomunicação a partir de uma associação de propósitos entre o projeto de formação para a cidadania de suas escolas e a abordagem sistematizada pelo NCE/USP. Tal opção metodológica vem sendo confirmada em cada país, como comprova os resultados do Congresso Nacional sobre Educomunicação promovido pelos salesianos em Medellin, Colômbia, entre 30 de setembro a 2 de outubro de 2011, com a participação de pesquisadores da área (German Reyes, Colômbia; Maria Tereza Queiroz, Peru e Ismar de Oliveira Soares, NCE-USP, Brasil), diretores, professores e alunos de seus colégios, num total de 600 pessoas.

Tais exemplos apontam para uma convergência de propósitos na convergência que desagua na consolidação da prática de intervenção social denominado “educomunicação”. O fato vem sendo reconhecido pelos próprios promotores dos debates em torno da defesa de políticas democráticas de comunicação, como revelam as conclusões da Conferência Nacional de Comunicação – CONFECOM, ocorrida de dezembro de 2009, em Brasília, cujo objetivo foi a construção, por parte da sociedade civil, de propostas em favor de novas políticas de comunicação para o país.

Na verdade, em pelo menos 34 propostas das 672 aprovadas, o termo “educomunicação” aparece explícita ou implicitamente, demonstrando que a sua prática havia ultrapassado o âmbito educativo e os limites acadêmicos, com ressonância, principalmente, junto aos movimentos sociais. Transcrevemos, a título de exemplo, algumas dessas propostas:

- “Através de um diálogo com o Ministério da Educação, criar mecanismos para implantar a Educomunicação em todos os segmentos formais e informais de educação como prática metodológica que favoreça a compreensão da comunicação como um direito humano e o aprendizado da leitura crítica dos meios desde os primeiros anos escolares.” (proposta 492, inserida no eixo temático “Produção de Conteúdo”).
- “Elaborar planos de comunicação participativos e de Educomunicação específicos para setores-chave, identificando e provendo os meios de comunicação com conteúdos e

formatos adequados para a difusão dos temas relacionados à Educação Ambiental, e em especial à mudança do clima, considerando as especificidades locais e regionais.” (proposta 497, inserida no eixo temático “Produção de Conteúdo”).

- “Criar políticas públicas de educação que contemplem os conteúdos da mídia, numa vertente de cidadania e de direitos humanos. Uma dessas políticas é incluir a Educomunicação na grade curricular escolar, utilizando a transversalidade do sistema escolar, e usando a escola como local de formação de cidadãos críticos em relação à mídia e à comunicação social, em todos os seus meios e formas.” (proposta 651, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- “Incluir a formação em Educomunicação dos educadores das escolas estaduais e municipais para ministrarem aulas de leitura crítica da mídia dentro do currículo transversal, com vistas a formar para autonomia da produção de conteúdo e gestão de veículos populares, e que seja estabelecido um plano de diretrizes e metas de seu cumprimento.” (proposta 616, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- “Criar a função de um mediador de comunicação nas escolas públicas e particulares para promover ações de Educomunicação e leitura crítica em sala de aula, articulando as escolas com os veículos de comunicação do seu entorno, visando uma maior integração entre escolas e comunidade, além da criação da disciplina de Educomunicação nos cursos superiores de licenciatura para que o debate da comunicação possa se solidificar na sociedade.” (proposta 456, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- “Estabelecer, através de legislação específica, os Pontos de Cultura como política pública de Estado voltada ao fomento continuado de iniciativas culturais da sociedade civil com foco na formação cidadã; incentivo à gestão compartilhada de conhecimento da informação; garantia, através de ações de inclusão digital, comunicação comunitária e Pontos de Mídia Livre, a produção e circulação em meios públicos de produtos e serviços advindos da diversidade cultural, priorizando espaços e comunidades tradicionais, populações vulneráveis com pouco acesso a equipamentos culturais, garantindo ainda a integração dos telecentros e estruturas de produção das escolas e centros educacionais.” (proposta 263,

inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- “ Criar programas de formação para educadores trabalharem com diversas mídias com conteúdo transversal às disciplinas, envolvendo universidades, centros de pesquisa, organizações da sociedade civil e empresas de comunicação.” (proposta 278, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”)

- “Criação de um Plano Nacional de Comunicação que garanta a democratização da comunicação no país, apoiando as alternativas de comunicação popular, universalizando a Internet, estimulando a produção de conteúdo livre e independente, a leitura crítica da mídia, etc. (proposta 282, inserida no eixo temático 'Cidadania: Direito e Deveres”).

- Que a comunicação social priorize a educação em direitos humanos centrando no aspecto da tolerância, da diversidade e da educação em direitos. (proposta 461, inserida no eixo temático Cidadania: Direito e Deveres).

- Apoiar e financiar projetos de caráter educativo, de autoria de alunos, professores e organizações não governamentais que visem a democratização da comunicação e do audiovisual no âmbito escolar, ampliando e consolidando as tecnologias em comunicação pública do Estado. (proposta 591, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- Implementar educação audiovisual e mídias digitais, inclusão de lógica de programação e desenvolvimento de softwares livres na educação básica e em cursos livres e cursos universitários. (proposta 607, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- Criar núcleo permanente de comunicação popular para informar e orientar os diferentes segmentos da sociedade e movimentos sociais sobre os direitos e deveres e possibilidades que têm na utilização das tecnologias e meios de comunicação e implantação de políticas públicas, para estimular a comunicação popular. (proposta 637, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).

- Com o advento da televisão digital, firmar a criação de canais específicos que priorizem educação, cultura e cidadania. (proposta 657, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”)
- Criação e manutenção de escolas livres de formação multimidiática com núcleos regionais e ou estaduais, reunindo experiências metodológicas já desenvolvidas por instituições de reconhecimento público, com ênfase na formação continuada para o desenvolvimento de novas práticas nas relações de mercado na área do audiovisual, cultura digital, economia solidária e do comércio justo. (proposta 664, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).
- Criar um Fundo Nacional e estimular a criação de um fundo estadual de comunicação que destine cota de recursos para a formação de comunicadores populares em favelas e periferias de cidades e em comunidades tradicionais, como quilombolas, caiçaras, ribeirinhas e indígenas, de modo a garantir a autonomia comunicativa desses segmentos sociais. (proposta 695, inserida no eixo temático “Cidadania: Direito e Deveres”).
- Criar políticas públicas que visem à capacitação da sociedade envolvendo o debate teórico, político e técnico sobre a comunicação, incluindo a leitura crítica da mídia e o debate estético, proporcionando orientações à sociedade para a compreensão e fiscalização de questões atinentes às comunicações e seus reflexos na produção de subjetividades, com destaque para as decorrências sociais na propaganda e da publicidade. (proposta 702, inserida no eixo temático Cidadania: Direito e Deveres).

Uma leitura detalhada das propostas acima leva à compreensão da importância que o conceito adquiriu, no contexto da luta social por direito à comunicação, para além do espaço acadêmico, tendo cabido à universidade o seu papel exclusivo de sistematizar conhecimentos, devolvendo-os para a própria sociedade.

7. 5 - As particularidades e semelhanças entre as políticas públicas de comunicação criadas no Brasil e na Argentina na interface da educação e da comunicação

Segundo Soares (2011), a primeira década do século XXI viu florescer importantes iniciativas educomunicativas no espaço escolar brasileiro mediante ações patrocinadas pelo poder público como contribuição para solucionar determinados problemas, como, por exemplo, a violência nas escolas. Neste contexto ganhou destaque o projeto Educom.rádio – *Educomunicação pelas ondas do rádio*.

O projeto, já citado anteriormente, foi elaborado, entre 2001 e 2004, como resposta a um pedido da Secretaria da Educação da Prefeitura de São Paulo ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP, atendendo, ao seu final, aproximadamente 11 mil agentes educacionais (professores, estudantes, membros da comunidade), vinculados a 455 escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal. Como parte do programa, cada escola polo recebeu um kit de produção radiofônica para a criação de um pequeno estúdio para uso da comunidade escolar e para a produção midiática de forma colaborativa com temáticas variadas criando o que o autor denomina como “ecossistema comunicativo”, no espaço escolar.

O projeto teve tanta repercussão que, em 2004, a prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei Educom, definindo o conceito de Educomunicação como política pública de São Paulo. A lei foi regulamentada em 2005 e quatro anos depois, em 2009, o secretário da educação Alexandre Schneider aprovou portaria orientando a implementação de projetos educomunicativos em escolas do município de São Paulo, contratando, para isso uma equipe de especialistas para formar 900 professores comunicadores. Em relatório sobre as atividades de 2009, a Portal Virtual da Prefeitura de São Paulo apresenta publicamente um balanço sobre os avanços na rede de ensino público, afirmando que:

“O contato dos alunos com o universo midiático ampliou-se por meio do programa de Educomunicação, que tem como carro-chefe o

desenvolvimento do projeto radio escolar e imprensa jovem, possibilitando aos alunos atuarem como repórteres na cobertura de grandes eventos na cidade.”³⁵

Já na Argentina ganhou destaque o Programa “Escuela y Medios”, do Ministério de Educação Argentino, Roxana Morduchowicz (2003; 2004). O projeto foi concebido com o intuito de transformar o campo da “Educação para os Meios” em política pública. Esse programa havia sido criado inicialmente em 1984, pelo Ministério de Educação, para atender a cidade de Buenos Aires. O programa tinha como base fundante a preocupação de recuperar os princípios da democracia, após uma vivência de uma rígida ditadura militar. Havia, portanto, uma necessidade de dialogar com as crianças que haviam crescido nesse período de repressão e ensiná-las o significado da liberdade de expressão, da liberdade de imprensa e do direito à informação.

É nesse sentido que, em 2000, após quase vinte anos de redemocratização, o Programa “Escuela y Medios” chega às escolas da Argentina, adquirindo nível nacional. Segundo a coordenadora, Roxana Morduchowicz, os objetivos do programa seguem os mesmos desde sua fundação:

- 1) Promover a Educação para os Meios em escala nacional nas escolas primárias e secundárias;
- 2) Fortalecer o capital cultural dos alunos, especialmente daqueles mais desfavorecidos economicamente;
- 3) Melhorar a representação dos jovens e adolescentes, oferecendo oportunidades para expressão de suas próprias vozes;
- 4) Sensibilizar os pais sobre as questões da infância e adolescência e oferecer-lhes ferramentas para que orientem os jovens na relação com os meios de comunicação;

Afim de cumprir com estes objetivos, o Programa possui em cada uma das 24 províncias do país, um coordenador que faz a mediação das relações com o Ministério da Educação, a escola, a comunidade, as associações de meios de comunicação e as empresas

³⁵ Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/index.php?p=34458 Acessado em: 10 de novembro de 2011.

privadas. A idéia principal é a de criar alianças, inserindo as crianças e adolescentes numa atuação mais participativa dentro desses espaços anteriormente citados.

Segundo informa a coordenação do programa é difícil pensar numa nova capacidade de inserção dos jovens nos meios de comunicação sem ter a mídia por perto. Por isso, há um trabalho sistemático entre o Ministério de Educação Argentino com os meios para lançar diferentes iniciativas e ações com esses jovens na comunidade em que vivem e na escola que frequentam. A participação das empresas junto aos jovens também possibilita o diálogo e o contato com a lógica empresarial e de mercado, ao mesmo tempo em que pressiona as empresas a criarem uma nova cultura de inclusão e comprometimento com uma educação para os meios. Esse contato também possibilita aos jovens uma visão de todo o processo na medida em que produzem programas de TV, de rádio, revistas, etc... Segundo Roxana, ao final de 2008, mais de 15 empresas nacionais e multinacionais participaram de projetos em parceria com as escolas e o Ministério da Educação.

Outro projeto em desenvolvimento na Argentina e que tem relação com o nosso tema é o “Aprender con la radio”, coordenado por Silvia Bacher. Por tratar-se, de uma proposta centrada na linguagem radiofônica, que atende 450 escolas, como ocorreu com o Educom.rádio, vamos tomá-lo como tema de análise comparativa nos capítulos 9 e 10.

CAPÍTULO 8

UM CAMPO PARA OS DIREITOS HUMANOS: A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO LATINO-AMERICANO

Como vimos nos capítulos anteriores, foi a partir das respostas práticas dadas, na América Latina, no período compreendido entre as décadas de 1960 e 1990, pelos movimentos sociais, às urgências de uso dos recursos midiáticos no encaminhamento de suas propostas de ação frente aos desafios do momento, que a intelectualidade do continente legitimou a investigação científica em matérias situadas na interface entre a comunicação e a educação, possibilitando o surgimento de novas teorias e novas sistematizações.

As urgências de uso dos recursos midiáticos, na interface em questão, estiveram relacionadas, no mesmo período, mais ao tema da defesa dos direitos humanos do que aos assuntos próprios da eficiência dos procedimentos educativos, em si mesmos. Em outras palavras, estavam mais voltados para o encaminhamento de soluções para problemas específicos de caráter social do que para a didática, no espaço da educação formal.

Entre 1997 e 1999, como já adiantamos, o Núcleo de Comunicação e Educação Universidade de São Paulo realizou uma pesquisa com a intenção de saber qual era o imaginário dos coordenadores de projetos e dos investigadores latino-americanos voltados para as relações entre comunicação e educação. O que encontrou foi justamente uma crescente articulação dos movimentos sociais em torno do direito à expressão: a “educar para a comunicação” havia se convertido numa meta política suficientemente forte para garantir a autonomia de um movimento na interface entre dois tradicionais campos do conhecimento e da ação humana.

No caso da pesquisa da USP, na verdade, a meta original da investigação não dizia respeito diretamente ao tema dos direitos humanos. O escopo era, simplesmente, o de identificar como, no mundo contemporâneo, os campos da comunicação e da educação eram vistos e vividos, tanto de forma teórica quanto na prática, na ação dos agentes culturais. Para tanto, os pesquisadores enviaram questionários a uma amostragem representada por 400 nomes de produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores, profissionais da comunicação e da educação, e, especialmente, gestores de projetos na área, no Brasil e em 12 países da América Latina. Examinados os 178 questionários respondidos e realizadas 25 entrevistas em profundidade, o NCE surpreendeu-se com a constatação de que os dados reunidos eram suficientes para identificar que a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação já havia alcançado, àquela altura, densidade própria, superando a fragmentação das ações denominadas como “educação para os meios”, “tecnologia educacional”, “comunicação educativa”, etc. Algo unia essas áreas de intervenção social e isto era representado pela intencionalidade educativa colocada no emprego dos processos comunicativos em torno a um grande objeto e tema: a prática da cidadania. Nesse movimento, reconheciam os pesquisadores que o processo de formação de um campo específico de intervenção social estava em marcha, capaz de aproximar e dar sentido ao conjunto de ações na interface, agora a serviço de uma utopia específica e comum: concretizar, na práxis, o sonho da liberdade da expressão coletiva, somente alcançada pelo esforço educativo organizado.

Para designar esta realidade, o Núcleo de Comunicação e Educação escolheu o neologismo “educomunicação”, já em uso pela UNESCO, ao longo dos anos de 1980, sendo empregado, igualmente, pelo radialista e pesquisador Mario Kaplún, como sinônimo de “educação para os meios”. Nesse sentido, a palavra foi ressignificada ou ressemantizada para designar a radical transversalidade da comunicação nos processos educativos levado a cabo, há pelo menos 40 anos, por inúmeros centros de comunicação e educação popular, por organizações não governamentais voltadas para a comunicação alternativa, bem como por indivíduos engajados em programas que haviam possibilitado ao homem latino-americano mais agilidade e maior abrangência na compreensão da relação entre prática comunicativa e prática educativa, basicamente em torno aos direitos humanos (SOARES, apud MARQUES DE MELO et al; 2006b, p. 177).

Desde então, o Núcleo de Comunicação e Educação de ECA/USP passou a lutar pela construção de uma modalidade de atuação e de formação de um profissional para a área da comunicação/educação. Trata-se de um trabalhador que trafega em novos espaços de agir profissional abertos, a partir das trilhas traçadas historicamente, na América Latina, pelos promotores de um pensamento e de uma prática tidas, à sua época, como alternativas, mas que, no atual momento histórico, ganham cidadania e legitimidade. Falamos essencialmente da contribuição de pensadores como Paulo Freire, Mario Kaplún, Martín Barbero, Guillermo Orozco, Jorge Huergo, além do grupo de pesquisa do NCE-USP.

8.1 - Paulo Freire: Diálogo e Dialogia

Como vínhamos adiantado, retomaremos um dos grandes teóricos brasileiros que ajudou a revolucionar o campo da educação e da comunicação aproximando as duas áreas de conhecimento: Paulo Freire. Ele elaborou, em 1958, a partir de sua tese de concurso como professor de História e Filosofia da Educação da Universidade de Recife, uma pedagogia capaz de transformar a educação em ação crítica, transformadora e libertadora. Paralelamente a isso, elaborou as primeiras experiências de alfabetização de adultos, em 1963, colocando em prática um trabalho que identificaria o letramento como um processo dialógico de conscientização e emancipação do sujeito oprimido pela exclusão social. A alfabetização daria condições ao sujeito de “ler o mundo” e “escrever o mundo”, a partir da sua própria palavra.

Para examinar esse problema, recorreremos ao livro *Pedagogia da Esperança* (1994), quando Freire se propõe investigar, por exemplo, o diálogo entre educador e educando, uma vez que este diálogo é um dos elementos fundamentais para superar a pedagogia autoritária, que impõe determinada visão de mundo e impede a construção da autoria e da autonomia. Diálogo compreendido aqui como encontro de mulheres e homens para “serem mais”, na perspectiva de sua humanização. Afirma Freire que ninguém se educa sozinho e sim em comunhão, e que o diálogo é a forma que nós, seres humanos, historicamente, criamos para

“comunicar o mundo” e, assim, modificá-lo. Segundo o educador pernambucano, o diálogo suscita em nós o aprendizado da escuta, o que só é possível fazer quando se reconhece o outro como sujeito, quando não há discriminação, quando se está aberto a aprender com eles somente escutando é que se aprende a falar “com o outro” e não “para o outro”.

Na perspectiva freiriana, só o diálogo comunica e a comunicação é encontro e troca. Só a partir desta abertura ao outro é que é possível construir conhecimento. Levando o discurso para a área da comunicação massiva, o pesquisador mexicano, Guillermo Orozco, falar do “caráter dialógico” da linguagem que ocorre quando é rompida a noção de recepção individual e descontextualizada das mensagens midiáticas. Segundo ele, a mediação que acompanha a produção midiática permite o florescimento de novos diálogos pedagógicos, em que o receptor se torna sujeito de sua própria comunicação. (OROZCO GÓMEZ, 1998).

Para Martín-Barbero, autor da obra *La educación desde la comunicación* (2002, p. 31), “a porta da comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente essa estrutura dialógica. Porque existe comunicação quando a linguagem dá forma à conflitiva experiência de conviver, quando se constitui em horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo”, ou seja, a comunicação é ruptura e ponte, só se dá nas relações, na alteridade e na distância, no lugar do encontro.

Ainda através das reflexões de Martín-Barbero sobre Freire, percebemos que a incomunicação e o silêncio fazem parte da nossa cultura latino-americana. É uma herança desde os tempos coloniais quando os povos indígenas, os negros, os mestiços e as mulheres foram silenciados à força, através da escravidão e da violência física e simbólica, como reafirma Eduardo Galeno, em seu poema intitulado “A cultura do terror/7”:

“O Colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer e não se pode ser”. (GALEANO, 2008, p. 157)

O discurso de Freire repercute em Mario Kaplún, como veremos a seguir.

8.2 - Mário kaplún: Comunicação educativa

Mario Kaplún nasceu em Buenos Aires, Argentina, em 1923. Coursou o magistério, mas nunca chegou a exercer a profissão como professor primário ou do ensino básico. Um pouco antes de graduar-se em Filosofia e Psicologia descobriu outra maneira de, segundo ele próprio, “fazer educação”: o uso dos meios de comunicação. (MARQUES DE MELO et al., 2006b, p. 22) Foi aos 19 anos, no dia 1º de setembro de 1942, que Kaplún punha no ar, pela Rádio del Estado (emissora oficial) e pela Red Splendid (cadeia privada de cobertura nacional), seu primeiro programa de “rádio educativa”. A partir dessa experiência - como revela a biografia escrita por Maria de Fátima A. Caracristi para a Cátedra UNESCO de Comunicação (UMESP – 2000)³⁶ -, a vida de Kaplun mudou sensivelmente: abandona os estudos superiores e passa a dedicar-se à comunicação popular: “*los comunicadores nos formábamos en la praxis*” declarava ele, mais tarde, a Maria Cristina Gobbi, autora de uma pequena biografia sobre o educador. Em 1951, decide emigrar para o Uruguai onde, em 1962, inaugura o programa “Mi sala de audiencias” no recém-inaugurado Canal 12 de Montevideo. Em 1968 retorna ao rádio, desenvolvendo o programa “Jurado 13”, para os setores populares, a partir do qual lhe foi possível reconhecer, na intimidade, os problemas cruciais da América Latina. Segundo Caracristi, o programa “Jurado 13” foi o que mais recompensa trouxe a Kaplún. Em 1974, vamos encontrá-lo no Peru, a convite de Darcy Ribeiro, que na época dirigia em Lima um programa das Nações Unidas de apoio ao governo peruano, iniciando suas atividades como docente. Nos anos de 1980, trabalhou como professor universitário e assessor de organizações voltadas para o movimento popular, em países como a Colômbia, a Venezuela e Equador, desenvolvendo, neste último, as “Oficinas de Produção de Radiodramas” para jovens escritores de rádio de toda a América Latina.³⁷

³⁶ Maria de Fátima A. Caracristi. “As idéias de “MÁRIO KAPLÚN: fenómeno latino da comunicação educativa”. UMEESP, PCLA - Volume 1 - número 4: julho / agosto / setembro 2000. Acessível em: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista4/perfis%20-2.htm>.

³⁷

Em 1985 publicou uma de suas obras primas: *El Comunicador Popular*. Reafirmava, dessa forma, as ideias, metodologias e incursões na teoria e na prática de promover a educação através dos meios de comunicação. Ver: KAPLÚN, Mário. *El Comunicador Popular*. 1ª ed. Quito: CIESPAL, 1985.

Entre as contribuições mais expressivas de Mario Kaplún está o denominado “Método Cassete-foro”, descrito (KAPLÚN, 1983, p. 64) como um sistema de comunicação para a promoção comunitária da educação de adultos, posto a serviço de organizações populares, rurais e urbanos, centrais cooperativas e centros de educação popular, etc. Mediante o intercâmbio de mensagens gravados em cassetes era possível estabelecer uma comunicação de mão dupla e iniciar um diálogo intergrupar a distancia entre os membros de base de uma organização popular e também entre eles e o núcleo dirigente da mesma.

Segundo Caracristi, a metodologia do C-F tomou como forma referencial as experiências de fóruns em rádios, nascidos na Inglaterra, desenvolvidas no Canadá e aplicados na Índia e em Ghana. A proposta era que o método de comunicação popular permitisse reduzir o isolamento, a falta de interação entre os grupos rurais divididos por fatores geográficos e limitados pela falta de meio adequados de comunicação. Para chegar ao Cassete-foro, Kaplún debruça-se sobre os problemas instrumentais da comunicação. Ao analisar o modelo emissor-receptor, vertical, o autor demonstra que tal modelo serve apenas para ilustrar o processo de informação, mas não é capaz de atender às exigências da comunicação. Ao longo dos seus 56 anos de profissão, Kaplún pode ser considerado um teórico que preconiza a “práxis”. Foi comunicador prático (rádio, televisão, meios grupais), publicitário, docente e pesquisador.

Segundo Soares, Kaplún falava em *Comunicação Educativa*, tomando-a como um processo de construção de conhecimento a partir da reflexão dialética sobre a realidade vivida comunitariamente, chamando a atenção de seus leitores e seguidores para a necessidade urgente de se potencializar a ação do educador, assegurando condições para que, superando uma visão mecanicista das tecnologias da informação, se transformassem em *comunicador*. Um comunicador voltado para a transformação da pessoa e da comunidade.³⁸ Falava, essencialmente, da necessidade de se deslocar o eixo do mercado para o da cidadania, garantindo o protagonismo do povo na produção da comunicação.³⁹ Para tanto, partia ora do campo da Educação, buscando reformá-la à luz do conceito da

³⁸ Mario Kaplún. “Processos educativos e canais de comunicação”. In: *Comunicação e Educação*, jan/abr. 1999, p 68-75.

³⁹ Kaplún defendia Comunicação popular como “una comunicación libertadora, transformadora, que tiene al pueblo como generador y protagonista”. Ver seu livro *El comunicador Popular*, p.7.

dialogicidade, da matriz freiriana, ora da Comunicação, ressaltando sua função formadora da comunicação educativa” (SOARES, apud MARQUES DE MELO et al., 2006b, p. 178).

As discussões em torno da relação comunicação/educação, qualquer que seja a vertente defendida pelos grupos de pesquisadores, reconhecem, por unanimidade, o legado de Kaplún, para quem a relação entre os dois campos não pode ser reduzida a uma visão instrumentalista dos processos educativos, ou seja, a comunicação como provedora de recursos didáticos e tecnológicos, mas deve, antes de tudo, preocupar-se com a formação das “competência comunicativa” dos sujeitos presentes no processo educativo (KAPLÚN, 1999, p. 68-75).

Segundo Kaplún, aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e necessitam-se reciprocamente. Sem expressão não há comunicação. Nesse sentido, para que ocorra um ambiente de comunicação e de interação torna-se fundamental que haja um grupo de aprendizagem atento às práticas de cooperação e de solidariedade, práticas essas por ele consideradas como base para uma autogestão do conhecimento e da educação. No caso, para ele, o modelo de ensino individualista baseada em estudantes solitários e isolados gera, pela carência de fluxos, uma situação pedagogicamente menos propícia à internalização do conhecimento (KAPLUN, apud APARICI, 2010, p. 55).

Para Soares,

“é oportuno retomar Mario Kaplun, para quem a Comunicação Educativa existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando. Assim, não se trata de educar o educando usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação” (SOARES apud CITELLI; COSTA, 2011, p. 23).

Sobre a relação entre comunicação e educação, Kaplún (1983, p. 24), irá distinguir três modelos metodológicos: 1) o modelo transmissor, 2) o modelo persuasivo-condutivista; 3) o modelo problematizador. A partir de Díaz Bordenave (1976, p. 8-10) Kaplún reconhece três pedagogias disitintas: a primeira com ênfase nos conteúdos; a segunda com ênfase nos

efeitos e a terceira com ênfase no processo educativo. As duas primeiras são caracterizadas como *exógenas*, ou seja, concebidas do lado de fora do educando, externas a ele e a última caracterizada como *endógena*, concebida a partir do sujeito educando. Assim sendo, trataremos de analisar, a seguir, cada um dos três modelos:

1) No **modelo transmissor**, o educador coloca *ênfase no conteúdo*, o que corresponderia ao *modelo bancário* desenvolvido por Paulo Freire em se tratando da educação tradicional, onde a pedagogia adotada é baseada essencialmente na transmissão de conhecimentos e valores de uma geração. O objetivo aqui é que o aluno aprenda.

Assim, a educação transmissora sustenta um padrão comunicacional baseado no envio de mensagem educativo (m) do emissor (E) ao receptor (R) .

2) No **modelo persuasivo-condutivista**, o educador dá *ênfase aos efeitos*, o que corresponderia a uma visão comportamental, onde o educador irá moldar a conduta das pessoas de acordo com objetivos previamente estabelecidos e desejados na crença da mudança de comportamento.

No modelo condutivista se mantém a concepção unidirecional, no entanto, acredita-se que a comunicação será realizada a partir de outra instância, do *feedback* ou retroalimentação (r) procendente do receptor, vista como resposta, como uma forma primitiva

de participação. No entanto, neste modelo a participação não é real, os efeitos são adquiridos através de mecanismos reguladores e de controle.

3) No **modelo de educação problematizadora**, o educador coloca *ênfase no processo educativo*. Aqui, o educador irá destacar a importância do processo de transformação social da pessoa e da comunidade em que vive. Não está necessariamente preocupado com o conteúdo em si, nem mesmo com os efeitos comportamentais causados nos estudantes, mas com a interação dialética entre as pessoas, sua realidade e seu entorno, no desenvolvimento de habilidades intelectuais e de consciência social. É um tipo de educação que está focada na ação transformadora do educando na sua realidade, para que ele desenvolva habilidades críticas e questionadoras. A participação encontra-se no centro do processo educativo. E a pedagogia esta voltada para práticas que fomentem valores de solidariedade e participação social.

Neste processo, a unidirecionalidade e a verticalidade são rompidas, assim como a persuasão e a conformação de condutas e comportamentos. Aqui, os grupos e a comunidade intervêm diretamente no processo comunicacional, ER1 e ER2 estão trocando mensagens. A participação é vista como um direito a intervir e a tomar decisões. Neste sentido, Kaplún irá enfatizar três dimensões da participação: a educativa, a comunicacional e a sócio-política, tendo como foco a democratização.

Como pontuamos anteriormente, é possível notar, nesta percepção de Kaplún sobre a relação entre a educação e a comunicação, a presença e influência do pensamento freiriano, desenvolvido no final dos anos de 1960. Por isso, no próximo item trataremos de alguns elementos do pensamento de Paulo Freire presentes na concepção da educomunicação.

8.3 – Jesus Martín-Barbero e Guillermo Orozco Gómez: Mediação tecnológica e ecossistema comunicativo

O tema da dialogicidade está imbricado com o tema das relações pessoais e do próprio meio onde as pessoas atuam. Para a educadora Eliany Salvatierra Machado, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, “na educação, criar ecossistemas comunicativos, ou seja, ambientes que propiciem o diálogo é fator fundamental”. Neste sentido, Salvatierra nos faz recordar o pensamento de Jesus Martín-Barbero ao afirmar que o primeiro passo nesta direção acontecerá no momento em que a escola – do primário à universidade - pense menos nos efeitos morais e ideológicos dos meios de comunicação e mais nos “ecossistemas comunicativos” dos quais ela, escola, e os próprios meios de informação, fazem parte (MACHADO, 2009, p. 56-58).

O conceito de “ecossistema comunicativo” é tratado por Jesús Martín-Barbero numa relação direta com a vida social e a aprendizagem. Segundo o filósofo espanhol naturalizado colombiano “a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias” que possibilita “novos modos de perceber o espaço e o tempo, a velocidade e a lentidão, o próximo e distante”. São novas formas de perceber e sentir o mundo que nos cerca e essas novas sensibilidades são mais perceptíveis entre os jovens e as novas gerações. Uma segunda dinâmica, que faz parte desse ecossistema comunicativo no qual vivemos, liga-se ao âmbito da comunicação e dos grandes meios, mas também chega à ultrapassá-los, se concretizando num “ambiente educacional descentrado e difuso” (MARTÍN-BARBERO apud CITELLI; COSTA, 2011, p. 125-126).

No caso desse autor - como no de um de seus seguidores mais próximos, Guillermo Orozco - o tema da relação entre a comunicação e a educação necessita ser visto a partir da nova condição civilizatória trazida pelo estabelecimento da sociedade da informação e do conhecimento. No caso, a preocupação desses teóricos é com o comportamento da educação formal frente aos meios de comunicação e às novas tecnologias. Neste sentido, os autores irão refletir sobre o que deve ser mudado no sistema educacional – do Ministério às

faculdades de educação, do ensino fundamental até a universidade – para que a escola se comunique com o país e para que a escola possibilite às crianças e aos jovens uma compreensão de seu país que os capacite para ajudar a mudá-lo (MARTIN-BARBERO, apud CITELLI; COSTA, 2011, p. 122).

Nessa linha, Martín-Barbero chama a atenção de seus leitores para a mutação social e cultural configurada pelas tecnologias da comunicação e informação já inscritas nas gerações mais novas que já convivem com linguagens, escrituras e narrativas com as quais dizem, cantam, escrevem e compõem seus medos, incertezas, inquietudes, buscas, e as profundas transformações de seu próprio tecido que atravessam nossas sociedades (MARTÍN-BARBERO, apud BACHER, 2009, p. 14).

Tal mutação social converge para o que o autor identifica como sendo um verdadeiro “ecossistema comunicativo” que se constitui, na verdade, como o entorno que nos envolve, caracterizado por ser difuso e descentrado. É difuso porque formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; e é descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros (SOARES, 2011, p. 43).

Neste mesmo sentido, Guillermo Orozco afirma que, “a escola deve parar de defender-se dos processos de comunicação que dinamizam a sociedade, desorganizam a linearidade que ela impõe e competem com o livro: eixo técnico-pedagógico em que a instituição sempre se apoiou. A escola não pode mais ignorar que a sociedade conta com outros tipos de aprendizado que, sem a substituir – pois ela continuará a ser sempre em espaço de reflexão crítica – deverá coexistir com ela, intercambiando saberes, informações, fundando espaços de intersecção entre Comunicação/Educação” (OROZCO GÓMEZ, 1998).

Poderíamos falar, então - a partir de Martín Barbero e de Orozco – da necessidade de uma pluralização de alfabetos e de leituras. Mas, o que entender por alfabetização, hoje, quando a informação que dá acesso ao saber passa, de uma a outra forma, por diversas

redes e tramas de imagens e sonoridades eletrônicas? E o que entender sobre alfabetização aqui, em países cuja escola incompleta e atrasada convive com uma intensa conexão possibilitada pelo mundo audiovisual de massa e cujas maiorias, mesma tendo apreendido a ler, não têm acesso social nem cultural a esses textos? Infelizmente, o mundo da educação tem caminhado lentamente para uma ação voltada a alfabetizar seus alunos para as múltiplas escrituras que comportam o mundo audiovisual e o texto eletrônico.

Martín-Barbero entende que a formação de leitores para a complexidade trazida pelos novos meios faz parte da prática cidadã. Para ele, mudança nos protocolos e processos de leitura não significa, não deve e não pode significar a substituição de um modo de ler por outro, senão a completa articulação de um por outro, da recíproca inserção de um em outro, entre livros, quadrinhos, vídeos e hipertextos, com tudo o que isso implica de rupturas e de continuidades entre os modos canônicos de ler livros e os modos anárquicos de navegar os textos. Para o autor, um mínimo de continuidade e conversação entre eles vai depender, em boa medida, não só do futuro da civilização ocidental senão do sentido social da vida e do porvir da democracia, que são as forças que estão exigindo que a educação seja capaz de formar cidadãos que saibam ler tanto periódicos como noticiários de televisão. Videogames, videoclips e hipertextos (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 52).

Por entender que o ecossistema comunicativo é compreendido como uma atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais estamos conectados, Martín-Barbero defende, por exemplo, uma urgente mudança do pensamento pedagógico através da inserção e da apropriação de novas tecnologias no cotidiano escolar. Este é, em suma, o desafio que o ecossistema comunicativo coloca para a educação: compreender o surgimento dessa nova cultura e trabalhar juntamente com ela. É o que defendem os pesquisadores da Educomunicação, fundamentando-se na ideia inicial de Martín-Barbero: a partir dessa perspectiva, compreendem que as relações, nos diferentes espaços educativos, não são baseadas nas tecnologias adotadas, mas, sim, no uso que delas se faz.

Segundo Ismar Soares⁴⁰ uma das contribuições mais importantes de Martín Barbero

⁴⁰ Este artigo intitulado: *Gestão Comunicativa e educação: caminhos da educomunicação* dá continuidade ao artigo *Educomunicação: um campo de mediações*, publicado em **Comunicação & Educação** n. 20; além de apresentar e sistematizar dados e conclusões de pesquisas realizadas pelo autor, na América Latina e nos

para a definição do campo da Educomunicação encontra-se no entendimento da importância das mediações que as tecnológicas exercem nos ecossistemas comunicativos onde se insere a educação. No caso, Soares identifica a *mediação tecnológica nos espaços educativos* como uma das áreas de intervenção do próprio campo da Educomunicação. Essa área de estudo e de prática contempla a análise das mudanças decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação processos educativos, sejam os presenciais sejam os a distância. Por isso, passa a ser igualmente fundamental a área da *gestão da comunicação nestes mesmos espaços educativos*, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a tornar os *ecossistemas comunicativos* abertos e criativos.

8.4 – Nestor Garcia Canclini e Daniel Prieto Castillo: É possível falar em Educomunicação?

Se é certo que a utopia latino-americana em torno da liberdade de expressão como expectativa universal de direito acabou por arregimentar trabalhadores do setor social, especialmente comunicadores e educadores, gerando um pensamento original no continente, ainda não está suficiente esclarecido o que pensam os teóricos da América Latina sobre a natureza da interface onde os fenômenos se registram. Falamos, especificamente, da formação do campo da Educomunicação e de sua legitimidade.

Então, como saber quando uma disciplina ou um campo de conhecimento se transformam, desaparecem ou emergem? Essa é uma das reflexões propostas pelo antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini, logo no início de sua obra *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Para Canclini, um campo emerge “quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros, ou exigem reformulá-los” (GARCÍA CANCLINI, 2008: 17). Nesse sentido, acreditamos que a “educomunicação” seja um desses “termos detonantes” como nos alerta Canclini que modifica a nossa forma de olhar e de atuar sobre a comunicação e a educação, ultrapassando um modelo disciplinar e fragmentado de perceber a realidade.

Estados Unidos, entre 1997 e 2000, em projetos financiados pela FAPESP.

A Educomunicação seria compreendida neste trabalho como um conceito híbrido, uma ideia que o antropólogo define como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para girar novas estruturas, objetos e práticas”. Nessa perspectiva o debate em torno da “educomunicação” ganha peso, na atualidade, ao ser legitimado, em

2011, como um novo curso de licenciatura na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Contudo, o debate encontra-se aberto e em constante processo de formação (GARCÍA CANCLINI, 2008, p. 19).

Figura 2 - Prof. Roberto Aparici, Prof. Daniel Prieto Castillo, Prof. Ismar Soares e Prof. Guillermo Orozco Gómez, na UNED (Universidade Nacional de Educação à Distância) da Espanha, durante Congresso Internacional em outubro 2011.

Assim, ao serem indagados, em recente congresso internacional sobre Educação Midiática, ocorrido em Segóvia, Espanha, em outubro de 2011, sobre a natureza do nexo entre comunicação “e” educação, tanto o educador brasileiro Prof. Ismar Soares, quanto o filósofo e educador argentino Prof. Daniel Prieto Castillho, concordaram que na aproximação entre os campos não há subordinação de um em relação ao outro. Pelo contrário, existe um entrecruzamento complexo dos saberes. No entanto, pelas expressões de ambos não se pode afirmar que exista um consenso entre os pioneiros latinoamericanos sobre a natureza da interface comunicação/educação. O que, sim, existe são debates sobre as identidades e as especificidades de cada campo do saber e da articulação entre eles. Essa falta de consenso já havia sido manifesta pelo argentino Jorge A. Huergo, da Universidade de La Plata, em texto do ano 2000. Para ele não haveria argumentos suficientes para se considerar a existência de um “novo campo” mas, sim, para se identificar confluências estratégicas entre eles, presentes em três diferentes situações: 1ª. nas relações entre as instituições educativas e os horizontes culturais; 2ª. nos vínculos entre educação e os meios de comunicação, e, finalmente, 3ª. nos possíveis laços entre educação e as novas tecnologias (HUERGO, apud VALDERRAMA, 2000, p. 4).

Por sua vez, Daniel Prieto Castillo, ainda que a ele não se oponha ao termo “educomunicação”, entende ser real a dificuldade em se romper com o discurso e o pensamento cartesiano presente no mundo universitário. Sobre o assunto, afirmou a Adilson Citelli e Roseli Fígaro, da revista *Comunicação & Educação* (2011): “O termo ainda causa grande alvoroço fato que justifica não ter sido adotado com mais frequência, ao menos no espaço acadêmico da Argentina”.⁴¹

Quanto à origem do conceito, no sentido em que passou a ser usado depois de 2000, Prieto Castillo não o encontra em Mário Kaplún, seu contemporâneo e um dos primeiros a tratar do tema da comunicação e educação na Argentina. Relatou - na referida entrevista - que, apesar de ter desenvolvido uma metodologia própria na interface entre estes dois campos, e de ter usado pela primeira vez o neologismo “educomunicação”, Mário não se autodenominava um “educador”. Nesse sentido, segundo ele, ficava claro que havia uma filosofia em torno do conceito desenvolvido por Kaplún, mas, ele mesmo, não chegou a impulsionar um movimento dentro da educação formal em torno do campo, pois tinha como área de atuação especificamente os movimentos sociais fora do âmbito escolar. Para Pietro Castillo, esse movimento foi encabeçado pela UNESCO e por pesquisadores do NCE/ECA/USP, tendo estes identificado na Educomunicação um novo campo de intervenção social dentro e fora dos sistemas formais de educação. Reconhece, desta forma, que “o grupo da ECA-USP vem desenvolvendo um papel importante ao criar a licenciatura em Educomunicação e ao propor novos caminhos com uma sólida preocupação epistemológica”.

8.5 - NCE-USP: a definição do campo

Como afirmamos no início deste capítulo, a tese segundo a qual um novo campo de intervenção social vem se firmando, na interface entre a comunicação e educação vem sendo defendida pelo NCE-ECA/USP desde 1997 e 1999 e fundamentada através de uma literatura latino- americana circundante.

⁴¹ Entrevista cedida aos Profs Adilson Citelli, Roseli Figaro e a jornalista Maria Izabel Leão durante o Congresso de Educação Mediática: Competência Digital, em Segóvia, Espanha (13 a 15 de outubro, 2011). Disponível nos arquivos da revista *Comunicação e Educação*.

Conforme Soares (1999), a pesquisa do NCE-ECA/USP identificou, ademais, que a ação educomunicativa realizava-se através do trabalho exercido pelos agentes sociais a partir das denominadas *áreas de intervenção*⁴² do novo campo, assim descritas:

1ª Área da educação para a comunicação: constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação (emissores-receptores), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios. Foi identificada a existência de diversas vertentes, desde posturas mais defensivas, de cunho moralista, que buscam proteger as crianças e jovens dos efeitos nocivos dos meios massivos, até projetos voltados para apropriação dos meios e das linguagens da comunicação por parte das crianças e jovens como forma de promover a autoconsciência habilitando os mesmos a criar critérios de análise e consumo dos meios massivos.

2ª Área da mediação tecnológica na educação: volta-se para análise do sentido dos múltiplos usos das tecnologias na educação deslocando a problematização sobre a excelência das tecnologias como recursos a serviço do educador, para a comunidade educativa como um todo. O foco já não é mais o professor e sua performance mas a comunidade e sua criatividade comunicativa.

3ª Área da gestão comunicativa: voltada para o planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação/cultura/educação incluindo entre elas o esforço de implementar a educação para os meios, a mediação tecnológica e a expressão comunicativa através das artes. A gestão comunicativa encontra-se presente na educação formal e informal.

⁴² Uma pesquisa complementar realizada em Salvador, Brasil, por Angela Schaum, em 1999, deu conta da existência de uma quinta área do novo campo denominada como: **5ª Área da expressão comunicativa através das artes:** designa todo o esforço de produção cultural, como meio de auto-expressão de pessoas e grupos. A escola em muitos casos reconhece o espaço da arte-educação. Nesse sentido, a arte acaba por unir as ações comunicativas, constituindo-se numa ponte entre os dois campos de atividade humana.

4ª Área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação: corresponde ao conjunto de estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço. Entende-se como pertencente a esta área tanto um projeto de pesquisa voltado para o entendimento e a legitimação do novo campo quanto todos os programas de investigação sobre cada uma das vertentes que compõe a inter-relação em apreço.

A confirmação da hipótese de que a Educomunicação configura-se como um campo de trabalho que exige habilidades específicas passa ser facilitada pelos elementos que conformam a aproximação entre as distintas áreas. Ainda que atuando em áreas diferentes, o educador mantém o mesmo sentido sócio-político de sua ação. Por outro lado, é importante lembrar que as referidas cinco áreas não são excludentes nem únicas, podendo o pesquisador, os agentes culturais, etc, entrecruzá-las. Na verdade, apresentam-se como um esforço de síntese uma vez que aglutinam as várias opções possíveis no espaço da inter-relação em estudo:

“A educomunicação, assim concebida, absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, e que leva em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo” (SOARES, apud VALDERRAMA, 2000, p. 27- 48).

Na América Latina, a multiplicação de projetos definidos como educacionais, tendo como escopo a ampliação do direito humano das comunidades, especialmente das mais excluídas, à comunicação e à expressão, garante a sobrevivência e a reafirmação de uma luta social de mais de 50 anos. Uma herança cultural que se transmite às novas gerações, como comprovam os projetos de uso de rádio nas escolas públicas, no Brasil e na Argentina.

CAPÍTULO 9

A EDUCOMUNICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL

Como lembrado no início da dissertação, a atual evolução dos embates políticos e sociais por uma sociedade mais justa pressupõe que comunicação, educação e cidadania permaneçam muito próximas, em diálogo permanente; um bom exemplo de legitimação desse diálogo foi dado pelo acolhimento, por parte da Secretaria de

Figura 3 - Secretaria do NCE/USP, que centralizava a coordenação do trabalho junto aos polos do Educom.rádio.

Educação do Município de São Paulo, de uma proposta elaborada pelo NCE/USP, em 2001, identificada como “Educomunicação pelas ondas o rádio - projeto *Educom.rádio*”⁴³, que aplicada a membros da comunidade educativa de 455 escolas, converteu-se em projeto de lei 556/2, de autoria do vereador Carlos Néder (PT), com a intenção de instituir, de forma permanente, na administração pública, a prática educ comunicativa.

É importante considerar que a instituição de políticas públicas exige negociações e, sobretudo, demandas concretas a serem atendidas. Segundo Patrícia Horta Alves (2007), uma política pública inclui definições de metas, eleição de procedimentos, alocação de recursos, formação de mão de obra e colocação em marcha de programas específicos. O sucesso ou o fracasso de políticas públicas como a que consagrou o Educom.rádio dependeu, pois, de inúmeros fatores, de natureza organizacional, financeira e pedagógica. Dependeu, sobretudo, da motivação dos envolvidos, sejam estes as autoridades municipais, a rede de escolas, ou mesmo o próprio NCE-ECA/USP, responsável imediato pelo desenho e direção da proposta, assim como pela formação das comunidades educativas na incorporação dos

⁴³ - Antes da elaboração do Educom.rádio, o Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP já havia desenvolvido uma experiência com o uso do rádio no espaço escolar, através de uma iniciativa da Profa. Dra. Dilma de Melo e Silva junto a uma das escolas da rede municipal, a EMEF Teodomiro Dias.

conceitos e suas práticas da educomunicação no cotidiano escolar” (SOARES apud Boletim “O educador”, nº 15, p. 1).

Pela documentação consultada na sede do NCE/USP, constatamos que a vivência comunitária dos educandos (professores e alunos da rede de ensino) e o entusiasmo dos agentes promotores (equipes do NCE/USP) deram a necessária sustentação política à proposta. Segundo uma das articuladoras do projeto, a jornalista Maria Izabel Leão, em cada canto da cidade tínhamos escolas envolvidas, mostrando como era sua prática educacional, rádios comunitárias contando sua história e suas perspectivas junto à comunidade, Ongs trabalhando com a Educomunicação, muitas vezes em parceria com as escolas e os representantes do poder público (LEÃO apud Boletim “O Educador nº17”, p. 4).

O projeto de lei de Carlos Neder previa que o município deveria ir além do trabalho nas escolas, incluindo, entre suas ações, a capacitação de servidores públicos nas atividades integradas, além da formação da comunidade escolar em atividades educacionais, incorporando a comunicação nas ações dos equipamentos públicos como parques e centros de cultura. Também apoiava ações intersetoriais na esfera das subprefeituras destinadas ao desenvolvimento de práticas comunicativas dirigidas aos jovens, facilitando a prevenção da violência nas escolas.

A lei Educom foi, finalmente, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pela Prefeita Marta Suplicy, em 28 de dezembro de 2004, sob o número 13.941. De acordo com a nova lei caberá ao poder municipal criar programas para

“desenvolver e articular práticas de educação, 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”, devendo também incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos”. (SÃO PAULO, 2004).

Impõe, por outro lado, ao governo municipal, o dever de “capacitar, em atividades de educação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do município” (SOARES, apud MARQUES DE MELO et al., 2006b, p. 187).

Segundo a educadora Patricia Horta Alves,

“o processo dinâmico de implementação de uma política pública, que traz em seu cerne a Educomunicação expressa em processos que envolvem a mediação tecnológica, a educação para a comunicação e a gestão participativa, converge para resignificação do ambiente escolar como um espaço comprometido com a prática da cidadania” (ALVES, 2007, p. 174).

9.1 - O projeto Educom.rádio:

O projeto batizado como *Educomunicação pelas ondas do rádio – Construindo a Paz pela Comunicação*, ou simplesmente, Educom.Rádio, teve suas diretrizes e eixos temáticos formulados pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares em parceria com colaboradores, como suas orientandas Patricia Horta e Gracia Lopes, e a orientanda do Prof. Adilson Citelli, Mácia Coutinho. Foi criado para atender a uma demanda da Secretaria Municipal de Educação, em 2001, por uma ação que desse conta de reduzir a violência nas escolas públicas municipais.

Devido à sua natureza, o projeto foi alocado inicialmente na instância de um programa especial, vinculado ao Gabinete da Secretaria de Educação, com o título de Projeto Vida, coordenado pelas Professoras Dirce Gomes e Sônia Almeida. A proposta visava atender a 455 escolas, formando uma equipe de 25 pessoas em cada uma delas, compreendendo 12 professores, 10 alunos e cinco membros da comunidade. Ao final, foram atendidos aproximadamente 11 mil, entre professores, alunos e membros da comunidade escolar, no período compreendido entre agosto de 2001 e dezembro de 2004 (ALVES, 2007, p. 164).

A proposta do Projeto Vida decorria da aplicação da lei nº 13.096, de 08 de dezembro de 2000, destinado à prevenção da violência nas escolas, tendo como base os fundamentos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente no que tange o artigo 5º, segundo o qual “nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”⁴⁴

⁴⁴ Disponível em internet: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acessado em : 11 de novembro de 2011.

O diferencial do Educom.rádio foi o fato de ter levado para o espaço da educação formal (uma rede de ensino) uma proposta de trabalho muito próxima ao que realizava no âmbito da educação não formal, no tratamento das questões que relacionavam criança, mídia e educação.

Realizou-se, na verdade, uma experiência inovadora de socializar metodologias e procedimentos, transferindo de um âmbito a outro uma maneira nova de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem. No caso, o conteúdo a ser ensinado era a cultura da paz e a metodologia era educ comunicativa, isto é, construtivista, mediática e dialética. Construtivista, porque, o processo da aprendizagem decorreria de uma ação conjunta de professores, alunos e membros da comunidade educativa, a partir de ações solidárias, contando com a mediação de especialistas em

Educomunicação. Mediática, porque tinha nos processos comunicativos e nas linguagens da comunicação o eixo transversal de todos os procedimentos (para tanto, escolheu-se a linguagem radiofônica como recurso imediato e universalmente empregado ao longo de todo o programa de formação). Finalmente, dialética porque se entendia que era a partir do conflito, assumido e discutido, que se alcançaria o escopo almejado: promover o diálogo no espaço escolar, de forma a reduzir o índice de violência. Para tanto, o uso do conceito de “ecossistema comunicativo”, classificado como participativo, aberto e democrático, superando as relações hierárquicas que posicionam professores e alunos em lugares diferentes muitas vezes antagônicos.

O fato foi finalmente percebido pela própria gestão municipal: no início do 2º

Figura 4 - 1º Boletim 'o educunicador', nº 0, 2001.

semestre de 2004, a Secretaria de Educação transferiu o Educom da área dos projetos especiais (de combate a violência) para a área de currículo, sob responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), elevando, pela primeira vez, a condição do programa, que passava a ser entendido como uma prática de interesse na área da *educação formal*. Tratava-se, na verdade, do primeiro sinal de que o projeto passaria a ser considerado de interesse para as políticas públicas municipais (TAVARES JÚNIOR, 2007, p. 98).

A profa. Marívia Torelli, responsável, na época, pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação, ela mesma cursista do Educom durante a 1ª fase do projeto, foi uma das pessoas do poder público que constatou a importância do Educom.rádio para o dia-a-dia das escolas. Essa constatação fez parte do movimento levado a cabo pela DOT que tinha por objetivo trazer os projetos de interesse mais abrangente para dentro do currículo, e segundo Marívia, “a grande contribuição do Educom foi trazer para o espaço escolar a gestão democrática da comunicação, garantindo o protagonismo do professor, do aluno e dos membros da comunidade”(Boletim “o Educomunicador”, nº24, p.1) relacionando assim, os conteúdos com a vida e com saberes não escolares.

Para a diretora do DOT, a grande contribuição do Educom havia sido trazer para o espaço escolar a gestão democrática da comunicação, garantindo, em condições de igualdade, o protagonismo do professor, do aluno e dos membros da comunidade. Segundo ela, a maior contribuição do Educom era sua proposta de discutir a gestão, levando em conta que “a horizontalidade das relações não era uma realidade no espaço escolar” (O Boletim “O Educomunicador”, nº 22, p. 4).

De acordo com Soares, criador e supervisor geral do projeto, “o Educom.rádio veio, na verdade, para reforçar os pontos do plano pedagógico da escola que se aproximavam do campo da comunicação e suas tecnologias, possibilitando a melhoria do processo de ensino aprendizagem; favorecendo, por outro lado, os docentes dispostos a usar os recursos da comunicação (entre os quais o rádio) para potencializar seu trabalho didático, de acordo com as recomendações dos PCNs. Além do mais facilitou a criatividade dos alunos, reduzindo tensões, melhorando a disciplina e ampliando a capacidade de expressão de todos os membros da comunidade envolvidos no processo” (SOARES, apud MARQUES DE MELO et al;

2006b: 170-171). No caso, todos os elementos relacionados com a gestão do processo educativo, como propunha e operava a própria secretaria de Educação, através do DOT.

Para que o projeto cumprisse sua meta, nos três anos e meio de sua duração, o Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/USP) contou com uma equipe de especialistas, entre profissionais de rádio, docentes e alunos da ECA/USP e de outras universidades da região metropolitana de São Paulo. Esses especialistas cumpriram funções de gestores, articuladores, assistentes de direção, mediadores e palestrantes⁴⁵.

Figura 5 - Profa. Dilma de Melo e Silva (coordenadora da equipe de palestrantes sobre a temática da diversidade cultural) e educadores no grupo Mariazinha Fuzari - Boletim "o educador", nº 2, 2001.

O Educom.rádio foi implementado em articulação com os 13 NAEs – Núcleos de Ação Pedagógica em que se aglutinavam as escolas da Prefeitura por regiões geográficas, no caso, o diálogo do NCE/USP se dava em diferentes instâncias, envolvendo o Gabinete de Secretaria de Educação, a coordenação do Projeto Vida (da 1ª até a 6ª fase); a coordenação dos NAEs onde os polos (escolas que recebiam os matriculados das diferentes unidades escolares do respectivo polo) se situavam e, finalmente, os dirigentes de cada polo (diretores e coordenadores pedagógicos).

⁴⁵ O número de integrantes das equipes do NCE variou a cada fase do projeto. Nas primeiras fases (2º semestre de 2001), o NCE disponibilizou, além da equipe gestora e dos coordenadores de formação, um total de 5 “articuladores” (com nível de especialização e mestrado) assistidos por um colaborador para funções operacionais (“assistente de direção”) e tudo sob o seu comando, cada um deles, um grupo de “mediadores”, isto é, de jovens universitários ou de educadores com experiência no tratamento com grupos, à vazão de um mediador para cada grupo de 10 cursistas, fossem eles professores da rede municipal, além de membros da comunidade educativa. No caso da 1ª fase, foram formados 5 pólos (cada um funcionando numa escola pública) reunindo, cada um deles, representantes de cinco escolas. Levando em conta que cada escola poderia estar matriculando 12 professores, 10 alunos e 3 membros da comunidade, compondo uma equipe de até 25 pessoas, cada pólo reabria uma média de 125 cursistas, o que representou, nesse início de projeto, um total de 725 pessoas atendidas. Ao longo de 7 semestres em que o curso foi desenvolvido, o número de pólos foi sendo ampliado: de 5 na primeira etapa (2º semestre de 2001), passou a 11, na segunda etapa (1º semestre de 2002); a 13 entre a terceira e sexta etapas, chegando a 17, na sétima etapa, para retornar a 13 polos, na última (2º semestre de 2004). No auge do projeto (1º semestre de 2004), o NCE atendeu um total de 136 escolas, em 12 polos, convivendo e formando aproximadamente 3.400 cursistas. Ao todo foram atendidos 11 mil cursistas, envolvendo aproximadamente 800 especialistas do NCE/USP.

No caso, as articulações se davam em diferentes níveis e com a intermediação de membros específicos das equipes. A relação com o Gabinete e com o Projeto Vida cabia ao Supervisor Geral (Prof. Ismar de Oliveira Soares); a relação com as instâncias definidoras dos procedimentos que garantiam o funcionamento do projeto nos NAES e nas Escolas, assim como com a Secretaria de Finanças, ficava a cargo da Coordenadora Geral (Patrícia Horta). A relação com as autoridades dos polos cabia a cargo dos articuladores das equipes de atendimento. A relação nos polos, com diretores e coordenadores pedagógicos, em tudo o que dizia respeito ao funcionamento do serviço de formação, incluindo o suporte tecnológico, cabia aos assistentes de direção. Já o contato com os cursistas era um trabalho de equipe que envolvia o Articulador, o assistente de direção e cada um dos mediadores. Em cada uma das sete fases do projeto, o atendimento se realizou mediante 12 encontros semanais de 8 horas cada um, totalizando 96 horas de curso. Ao todo, nos sete semestres de presença na rede, o NCE/USP promoveu 1008 encontros de oito horas cada um, sem qualquer interrupção ou redução dos membros de suas equipes.

Além dos membros permanentes da equipe (articuladores, assistente e mediadores), o NCE contava com uma equipe de palestrantes, subdivididos por área de conteúdos, cobrindo temas como: “comunicação”, “diversidade cultural”, “meio ambiente”, “saúde”, “democracia”, entre outros.

Para que todo o trabalho fosse realizado de uma forma coerente com os objetivos propostos, a equipe recebia intensa formação. Para as 94 horas semestrais passadas na periferia da cidade, atendendo os cursistas nos polos, a equipe passava por 60 horas de formação na ECA/USP (o que correspondia a 4 sábados inteiros e três horas semanais de planejamento e avaliação).

Através da regularidade dos contatos, numa operação complexa e singular era possível à gestão do projeto uma avaliação do andamento dos trabalhos, facilitando possíveis correções de rumo. (SOARES apud MARQUES DE MELO et al., 2006b, p. 170-171)

9.2 - Depoimento

A pesquisadora desta dissertação exerceu, na 6ª e 7ª etapas do programa, a função de mediadora no NAE Celestin Freinet, sob a coordenação da Articuladora Mirna Festa. É nesta condição que agrega a memória desta pesquisa sua própria experiência:

Para atender as funções acima descritas tanto os articuladores, quanto nós, mediadores do projeto, éramos preparados, ao longo do período de formação do curso, para convivemos com situações conflituosas e a partir delas era possível sugerir soluções educomunicativas. Sabíamos que estávamos trabalhando em áreas periféricas e carentes do município de São Paulo com alto índice de vulnerabilidade e de violência. Tínhamos um compromisso com as pessoas da comunidade escolar na tentativa de contribuir para a melhoria do ecossistema comunicativo e, com isso, acreditávamos conseguir diminuir a violência dentro e fora da escola.

Para tanto, antes de cada encontro, nos reuníamos - os articuladores, assistentes e mediadores - para debater a agenda com as atividades a serem cumpridas naquela semana. Refletíamos sobre as necessidades do grupo em seu conjunto. Sabíamos que não existia um modelo fixo de trabalho, pois, cada grupo era único e cada escola também vivenciava uma realidade diferente. Nesse contexto, sabíamos que, como mediadores, nosso objetivo era o de criar um ambiente de confiança, de abertura e de segurança assegurando. Com isso, facilitávamos a participação dos estudantes na tomada de decisões no ambiente escolar em conjunto com os professores e membros da comunidade. Nossa meta, antes de falar de rádio, era de criar um ecossistema comunicativo mediado por uma gestão participativa dos espaços e das atividades.

Frente a este propósito, para criar um ambiente acolhedor, no nosso polo, desenvolvemos um esquema de trabalho flexível, porém planejado. Assim que chegávamos à escola-polo, por volta das 8h00 da manhã do sábado, preparávamos junto com os estudantes o lugar da reunião. Normalmente dispúnhamos as cadeiras em círculo para facilitar a troca e o compartilhamento de ideias. Tomávamos o cuidado de deixar todos os equipamentos necessários à mão, facilitando a execução das atividades do dia. Procurávamos fazer com que todos os membros do grupo participassem

igualmente. Propúnhamos jogos, brincadeiras e atividades em grupo buscando uma integração entre os participantes. Normalmente, quando trabalhávamos a criação dos programas de rádio, solicitávamos a colaboração de diferentes estudantes para cada uma das funções previstas, mantendo um esquema de rodízio entre o grupo. Quando ocorria algum tipo de discórdia, procurávamos expor o conflito e tentávamos, em conjunto, buscar soluções para resolução do problema. Repassávamos, com o grupo, o que havíamos combinado desde o primeiro encontro e, se ainda era válido aquele acordo, buscávamos o consenso do grupo, mesmo que modificando o jeito de trabalhar, caso isso fosse necessário, mas sempre de comum acordo para o grupo. Com isso, conseguíamos manter o espírito de grupo, a concentração e a energia focada no que estávamos produzindo.

Até aqui o nosso testemunho enquanto mediadora do Educom.rádio. A seguir, retomamos a análise do processo formativo do projeto⁴⁶.

9.3 - O rádio

Para tornar o aprendizado mais lúdico e com isso facilitar a criação de ecossistemas comunicativos mais abertos, a estratégia do projeto foi a de utilizar a linguagem radiofônica. Segundo o depoimento da articuladora de um dos NAEs do Projeto, Eliany Salvatierra Machado, “a linguagem radiofônica foi escolhida como central por permitir o resgate da oralidade do

Figura 6 - Educom.rádio na EMEF Roberto Mange, 2002. (foto dos arquivos do NCE-USP)

aluno, aspecto que tem se mostrado fundamental para ajudar a ampliar a sua auto-estima. Durante o programa, as escolas deveriam adquirir uma rádio de caracter restrito, operando

⁴⁶ Lembramos que uma dissertação de mestrado foi produzida justamente sobre o papel, o perfil e as funções do mediador do Educom. A autora foi Claudia Vicenzo FUNARI. O trabalho que leva o título “A prática da mediação em processos educacionais: o caso do projeto Educom.rádio.” foi concluído em 2007 e pode ser encontrada no sistema de biblioteca virtual das teses da USP (www.teses.usp.br)

em faixa específica do *dial*, situada entre 225 e 270 Mhz, intramuros escolares, não colidindo, portanto, com a legislação sobre rádios comunitárias” (MACHADO apud LIMA, 2006, p.248).

Em termos técnicos, o sistema de rádio do projeto constava de três componentes essenciais à produção radiofônica, quais sejam: transmissores (mesa de som, microfones, tape-duplo cassete, gravador/reprodutor de disco e áudio digital, rack para a acomodação dos componentes, fone do espaço escolar sem o uso de fiação) e caixas receptoras (cada escola recebia 10 caixas). Após a entrega e a devida instalação dos equipamentos, um membro da equipe do Educom.rádio oferecia uma capacitação técnica, em cada escola, para o seu devido uso. Também estava prevista a entrega de 10 exemplares do “Manual do Equipamento - Educom.rádio” (Boletim “O Educomunciador”, nº 9, 2002, p. 7).

Infelizmente, por razões administrativas vinculadas ao processo de licitação, os equipamentos acabavam chegando de seis a doze meses após o fim das capacitações. Enquanto os equipamentos não chegavam, improvisava-se a formação com o uso de um pequeno gravador e fita K7. Os conteúdos gravados eram editados, digitalizados e disponibilizados, por uma equipe do NCE coordenado pela Profa. Márcia Coutinho, no site do projeto, criando um grande acervo para futuras pesquisas⁴⁷.

A carência dos equipamentos exigia criatividade e esforço redobrado da equipe para superar as expectativas e as frustrações dos estudantes e dos professores do curso. Esta foi a razão do sucesso do empreendimento, pois as dinâmicas e o envolvimento de todos não permitia espaço para o desânimo. Sabemos, hoje, que muitas escolas deram continuidade ao projeto que gerou o Educom. Infelizmente, apesar da disponibilidade de verba, a gestão que sucedeu a da Prefeita que havia criado o projeto não deu sequência à aquisição dos equipamentos, deixando todas as 200 escolas que receberam a formação em 2004 sem o suporte técnico para a consolidação da formação e a prática da produção radiofônica. Apesar disso, a coordenação que assumiu o projeto a partir de 2006 encontrou no uso do computador a forma de superar a carência dos equipamentos garantindo a continuidade do

⁴⁷ O acervo disponibilizado no site do Educom foi objeto de dissertação de Renato Tavares Jr. Realizado em 2007 e intitulado: “Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio”, acessível em: www.teses.usp.br. Em seu trabalho, Tavares analisou e comparou os programas de rádio produzidos na primeira e na última fase do projeto.

trabalho. O fato veio comprovar que a Educomunicação se fez presente superando uma visão tecnicista reinante segundo a qual os equipamentos por si só trariam transformações ao ambiente escolar. No caso, a criatividade superou as carências graças à sólida formação educ comunicativa compartilhada.

9.4 - Estrutura do curso

O projeto previa capacitar para uma prática educ comunicativa de grupos de professores, alunos e membros das comunidades educativas de 455 escolas da prefeitura de São Paulo, a partir de um processo formativo que incluiu 100 horas de palestras, *workshops* e oficinas de produção (SOARES, apud PERUZZO; ALMEIDA, 2003, p. 279).

Além dos encontros temáticos, o projeto previa três atividades coletivas:

- o “dia do rádio”, após um mês de processo formativo, que incluía convites para que profissionais da área comparecessem aos polos para socializar suas experiências com os cursistas;
- a elaboração, ao longo do curso, de um planejamento, produzido conjuntamente pelos professores/alunos/membros comunitários, sobre como aplicar a educ comunicação em cada unidade escolar;
- o Simpósio Brasileiro de Educomunicação, realizado, no mesmo dia, em cada polo, no final do curso (no quarto mês de atividade), numa ação que previa painéis e relatos de experiências, envolvendo não apenas as escolas que realizavam a formação no polo, mas também os cursistas que já haviam passado pelo projeto na mesma área onde se localizava o polo, assim como membros das comunidades dos arredores interessados na temática proposta.

Previamente foi elaborado um cronograma, que foi sofrendo modificações ao longo

de sua execução, incluindo-se entre as modificações o aumento do número de cursitas. Vejamos os dados referentes à previsão no começo do processo. (ALVES, 2007, p. 77-79) ⁴⁸:

Fases do Programa	Duração	Total de Escolas	Total de Participantes
1ª Fase	2º semestre 2001	26	520
2ª Fase	1º semestre 2002	39	780
3ª Fase	2º semestre 2002	55	1.040
4ª Fase	1º semestre 2003	65	1.300
5ª Fase	2º semestre 2003	78	1.560
6ª Fase	1º semestre 2004	91	1.820
7ª Fase	2º semestre 2004	104	2.080
7 fases	7 semestres	455	9.100

Tabela 1: Fases do Programa Educom.rádio e Nº de Participantes imaginado no início do projeto.

Abaixo, segue outra tabela já com dados referentes aos estudos realizados pela equipe do NCE/USP no final do projeto (ALVES, 2007, p. 175-177).

FASES	NAES	ESCOLAS	ESTUDANTES	PROFESSORES	COMUNIDADE	TOTAL
1ª Fase	5	26	260	338	52	650
2ª Fase	13	40	400	520	80	1.000
3ª Fase	13	55	550	715	110	1.375
4ª Fase	13	65	650	845	130	1.625
5ª Fase	13	78	780	1.014	156	1.915
6ª Fase	17	131	1.230	1.599	246	3.075
7ª Fase	10	68	680	884	136	1.700
TOTAL	84	463	4.550	5.915	910	11.375

Tabela 2: Fases do Programa Educom.rádio e Nº de Participantes computado no final do projeto.

⁴⁸ O *educador* nº 3 - Boletim Informativo do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP e da Editora Salesiana, ano 2, fevereiro de 2002, p. 1 (ver anexo).

9.5 As fases do Educom.rádio:

9.5.1 - 1ª fase (2º semestre 2001): 26 escolas

Conforme as Tabelas 1 e 2, a 1ª fase do Educom.rádio foi iniciada em agosto de 2001 atendendo um grupo de 26 escolas do ensino fundamental, à razão de cinco escolas, aproximadamente, por NAE. Cada NAE era orientado por uma equipe pedagógica e cada escola era formada por uma equipe do NCE composta por: 1 articulador, 1 assistente e 1 mediador para cada equipe 10 professores e 1 mediador do NCE/USP (entre professores doutores, radialistas, mestrandos, alunos de graduação de comunicação e de áreas afins) para cada equipe de 10 estudantes. Participaram desta fase inicial: 338 professores, 52 pais de alunos e/ou funcionários, 260 estudantes, totalizando 650 membros da comunidade educativa.

Segundo os depoimentos colhidos na EMEF Theodomiro Monteiro do Amaral (NAE5), durante a 1ª fase do projeto, os participantes do Educom.rádio, ressaltam a liberdade criativa, o caráter participativo do projeto e do aprendizado propiciado durante a pré-produção dos programas de rádio.” Transcrevemos impressões registradas no boletim “O educador” n° 2, 2001, p. 6):

“A motivação demonstrada pelos alunos foi crucial na criação radiofônica. Eles opinaram na organização, sabiam muito bem o que fazer. Isso é reflexo do trabalho sério e dedicado desenvolvido por toda a equipe do Projeto. Outro ponto a ser destacado é o processo de pré-produção. Foram em média, três horas para se ter cinco minutos gravados de produto final. Tiveram toda a discussão do processo de criação, das pautas até a edição e como deveriam ser abordados nos programas. Tudo isso foi praticado e percebido no laboratório de uma rádio produzida pela comunidade escolar. A aprendizagem foi crucial.” (Prof. NAE 5).

“Foi um processo democrático, impulsionado desde a divisão dos grupos nas escolas para a produção dos programas que esboçou as discussões sobre os temas abordados.” (Estudante NAE 5).

“Senti que essa experiência foi muito importante para mim, mas

muito mais para o meu filho, que também participou do processo democrático de produção de um programa de rádio, partindo e iniciando tudo o que queriam para um programa. Tudo surgiu, nasceu, a partir deles. Eu? Eu compartilhei a experiência de participar de uma escola educ comunicativa, que é muito enriquecedor.”(Pai de aluno NAE 5).

As falas acima transcritas nos dão uma noção das visões e das experiências de diferentes participantes de um mesmo espaço colaborativo. A leitura dos depoimentos disponíveis permite perceber que, apesar dos desafios, alcançou-se a superação das dificuldades iniciais de se trabalhar com a concepção da gestão participativa dos processos de comunicação em ambientes complexos como o da escola.

Ao final de cada fase, o NCE/USP realizava uma avaliação junto aos participantes, no intuito de coletar dados que ajudassem suas equipes a refletir sobre a prática, reformulando, quando necessário, o atendimento às escolas participantes.

Na análise dos gráficos e tabelas construídos a partir dos questionários de avaliação da 1ª fase do projeto, a equipe concluiu que 97% das pessoas que trabalharam com eles (mediadores do NCE-USP e palestrantes) foram “excelentes” e “muito bom”; 82 % gostaram dos programas realizados sozinhos, tendo sido este o índice alcançado na avaliação dos programas realizados com professores. Já para 71% dos professores e membros da comunidade, a equipe do NCE/USP foi “excelente” ou “muito boa”. As palestras sobre Educomunicação e sobre rádio receberam aproximadamente 70% de aprovação nos níveis “excelente” e “muito bom”, enquanto as palestras sobre os eixos temáticos receberam estas avaliações para 57% dos professores e demais participantes” (Boletim “O educ comunicador” nº4, 2002, p. 2). Seguem as tabelas demonstrativas:

Avaliação/Tópico	Avaliação dos		Alunos (%)		
	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente
O que achou das pessoas que trabalharam com você?	0	3	0	17	80
O que achou dos programas que fizeram sozinhos?	1	16	0	51	32
O que achou dos programas que fizeram com os professores?	1	15	0	41	43

Tabela 3: Avaliação dos Alunos após 1ª fase do projeto Educom.rádio.

	Avaliação	dos	Professores e	Adultos	
Avaliação/Tópicos	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Excelente
Equipe NCE	1	6	22	30	41
Palestras sobre Educomunicação	0	5	25	36	33
Palestras sobre rádio	0	7	22	38	33
Palestras sobre eixos temáticos	2	7	31	35	22
Atividades de Planejamento da Educomunicação	2	10	31	39	18
Interação entre os membros da comunidade escola	1	10	25	35	29
Práticas laboratoriais em rádio	12	17	17	33	21
Atividades com estudantes	4	7	22	34	33
Visitas às escolas para Oficinas Técnicas	10	19	22	26	23

Tabela 4: Avaliação dos Professores e Adultos após 1ª fase do projeto Educom.rádio.

Os indicadores foram menores, mas nem por isso pouco significativos, na avaliação das atividades de planejamento (57%, para “excelente” e “muito bom”; 54%, nas mesmas categorias, para “interação” entre os membros de comunidade; 52%, para os laboratórios;

67%, para as atividades do reforço de aprendizagem). Todos esses dados ajudaram a melhorar as fases posteriores do Educom.

Como já informamos, cada fase do projeto Educom.rádio era finalizada com a entrega de um planejamento proposto conjuntamente pelos cursistas (professores, alunos, funcionários e membros da comunidade). De acordo com o Boletim “O Educomunicador”, nº 11, p. 2, “Um planejamento bem elaborado tem a finalidade de subsidiar e alinhar todas as ações e práticas a serem desenvolvidas na formação da rádio na escola”.

9.5.2 - A 2ª fase (1º semestre 2002): 40 escolas.

Na 2ª fase do Projeto, o Educom.rádio atendeu 40 escolas da rede de ensino fundamental, divididas em 13 polos, à razão de três escolas por NAE. Por conta do aumento do número de escolas inscritas, houve também o aumento do quadro da equipe de formação. Essa equipe foi dividida em grupos de formação encontrando-se quinzenalmente com seus respectivos orientadores/coordenadores supervisionados pelo Prof Ismar de Oliveira Soares.

É interessante lembrar que, nesta etapa do projeto, o raio de ação foi ampliado, ao integrar-se aos conteúdos temáticos a proposta do Fundo das Nações Unidas para a infância - UNICEF de se promover um debate internacional acerca dos olhares das crianças de todo o mundo sobre questões

Figura 7 - Boletim O educamunicador nº 7, agosto de 2002.

que deviam ser assumidas como prioridade até 2012 pelos governos e pela sociedade. Nesse sentido, no mês de abril de 2002, estudantes das 66 escolas dedicaram um dia de atividade para a produção de material de divulgação da Campanha da UNICEF - *Diga sim pela Criança* (Boletim “O Educomunicador”, nº4). Esta campanha faz parte de um movimento global sendo que as ações prioritárias foram sugeridas e votadas pelas crianças. Neste contexto, as crianças do Educom se somaram a outras crianças do Brasil, tendo sido votadas três propostas de ações a serem implementadas pela ONU, a saber:

Acabar com a exploração sexual de crianças e adolescentes (20.964 votos - 17% do total); Proteger meninas e meninos de toda forma de violência (18.604 votos, 14% do total); Garantir a todas as crianças o estudo em uma boa escola (15.601 votos, 12% do total).

No final de abril, 13 jovens do Educom.rádio representando os 13 polos do Educom, foram a Brasília levar os resultados da votação. Aproveitando a visita ao Senado, à Câmara dos Deputados e à Andi (Agência Nacional dos Direitos da Infância), a equipe de estudantes colheu entrevistas com as autoridades para seus programas de rádio, desempenhando com o sucesso o que aprenderam nos encontros do Educom, em São Paulo.

Os cartazes e *spots* produzidos durante a campanha do UNICEF *Diga Sim pela Criança* foram digitalizados e disponibilizados juntamente com os boletins *O educamunicador*, sendo divulgados em um livro eletrônico, passando a ser utilizados nas fases posteriores do projeto.

9.5.3 - A 3ª fase (2º semestre 2002): 55 escolas

A abertura da 3ª fase do projeto, no 2º semestre de 2002, atendendo 55 escolas, em todos os quadrantes da cidade, à razão de aproximadamente 4 escolas por NAE, foi marcado por outro momento muito especial, o encontro dos participantes desta fase com os participantes das fases anteriores do projeto Educom.rádio, no I Simpósio Brasileiro de Educomunicação. O evento ocorreu no Colégio Salesiano Santa Teresinha, localizado na região norte da capital, que garantiu um espaço para integração e lazer capaz de acolher

1.375 pessoas. Os participantes do evento contaram com uma palestra, no período da manhã, três workshops, no período da tarde, e 56 oficinas, no final do dia, realizados com o intuito de esclarecer o que é, como surgiu e como vem se firmando junto às escolas o conceito da educomunicação.

O Educomunicador nº 9, lançado durante a 3ª fase do projeto também chama atenção para a chegada dos equipamentos em algumas das escolas.

9.5.4 - A 4ª fase (1º semestre 2003): 65 escolas.

Durante a 4ª fase do programa, realizada de março a julho de 2003, o NCE mobilizou um total de quase 1625 pessoas das 65 escolas (cinco escolas por NAE), incluindo 845 professores, 650 estudantes inscritos, e 130 membros da comunidade atendidos.

Um acontecimento importante para o projeto, nessa fase, foi a visita surpresa da então prefeita Marta Suplicy à escola polo do NAE 4, da região de Pirituba, no dia 12 de abril de 2003. As cinco escolas que compunham a representação do NAE receberam a prefeita, que, por sua vez, participou durante toda a tarde das atividades desenvolvidas com cerca de 50 estudantes e acompanhou com interesse a palestra sobre Política da Comunicação, proferida para professores e membros da comunidade. Segundo Marta Suplicy, sua visita foi uma forma de conferir o projeto de perto: “Ele é um dos mais bem mais avaliados na Prefeitura. Queria ver como acontece e como os participantes se relacionam com o Educom.rádio” (Boletim “o Educomunicador”, nº14, 2003, p.1). Marta fez perguntas e também foi entrevistada pelos alunos do Educom.

A principal novidade da 4ª fase foi, contudo, a implementação do site www.educomradio.com.br. Através desse recurso, o NCE buscou manter os participantes a par do andamento do projeto em cada um dos NAEs, além de garantir maior visibilidade para a produção cultural radiofônica de cada escola envolvida com o projeto.

O site foi criado pelo Núcleo em parceria com a empresa WWBusiness Informática, responsável pela plataforma digital do Projeto Educom.TV, pelo qual o NCE desenvolveu um curso a distância, em 2002, para 2.250 professores de 1024 escolas do Estado de São Paulo. No caso, o site do projeto Educom.rádio foi planejado para difundir, no espaço virtual, o modelo de formação em comunicação implantado pelo Educom. Através dele ficavam disponíveis, para os cursistas, informações sobre o projeto além dos programas de rádio produzidos nas escolas. Havia espaço para que os participantes relatassem experiências e veiculassem trabalhos literários (poesias, crônicas) e debatessem questões. O site também oferecia o cronograma do semestre e os mapas indicativos da distribuição das escolas, segundo cada NAE (Boletim "o Educomunicador" nº 13, 2003, p.3).

Para chegar ao site e ficar acessíveis para todos os cursistas e para os interessados, os programas de rádio elaborados pelos professores e alunos passaram por um processo de tratamento técnico. No número 15 do boletim "o Educomunicador", Márcia Coutinho, coordenadora da Equipe de Memória Audiovisual do NCE-ECA/USP, informa que os programas deviam ser gravados em fita K7, com gravador de mão. Para o programa ser facilmente localizado, em cada gravação, deveria constar a data, bem como os nomes dos participantes e da escola. As fitas deveriam ser entregues à equipe de Memória Audiovisual que iria digitalizá-las, transferindo seu conteúdo para outro suporte, o CD, e depois para MP3, padrão que servia a internet. Digitalizados, os programas eram hospedados no servidor do Centro de Computação Eletrônica da USP. O material também permanecia arquivado no NCE-USP, constituindo um acervo a serviço de futuras pesquisas acadêmicas. (O educamunicador, nº 15, 2003, p. 4).

Na rotina de seu trabalho, a equipe de Memória Audiovisual recuperou e disponibilizou programas das fases anteriores. É importante lembrar que o serviço desta equipe garantiu o material que serviu de base, como objeto de pesquisa, para a dissertação de Renato Tavares, defendida em 2006, que leva o título: *"Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio."*

Segundo Maria Izabel Leão, jornalista a serviço do Educom, autora de outra dissertação sobre os sites produzidos pelo NCE em função de seus projetos, antes de surgir o

site era boletim impresso – O Educomunicador - o único veículo responsável pela divulgação do projeto. Com a criação do site, contudo, surgiu um recurso mais ágil e dinâmico de divulgação e que foi providencial levando em conta o crescimento do número de escolas e de cursistas envolvidos a cada novo semestre com o projeto (LEÃO, 2008).

Como nas fases anteriores, também nessa realizou-se, no mês de setembro, o Simpósio Brasileiro sobre Comunicação.

9.5.5 - A 5ª (2º semestre 2003): 78 escolas.

O projeto passou por um período de mudanças relacionada às transformações administrativas da Secretaria da Educação, com a extinção dos 13 NAES para a constituição de 31 Coordenadorias de Ensino. O fato trouxe um complicador para a administração do projeto, pois, em vez de um diálogo permanente com 13 dirigentes, passou-se a uma conversa com 31 autoridades, a quem caberia a designação das escolas que fariam o restante das fases do projeto.

A partir da 5ª fase, o NCE/USP tornou semestral uma importante estratégia de promoção: a realização dos Simpósios Brasileiros de Educomunicação, um no primeiro semestre e outro, no segundo semestre.

9.5.6 A 6ª (1º semestre 2004): 123 escolas

O Educom.rádio iniciou, em março de 2004, a sexta e penúltima fase do projeto. A princípio, foi acordado que o número de escolas atendidas seria de 91 unidades. No entanto a 6ª fase envolveu 123 escolas, com a antecipação do atendimento a 45 unidades. O fato ocorreu pela grande procura pelo curso junto às Coordenadorias de Educação das 31 Subprefeituras Municipais por parte das comunidades educativas. O NCE decidiu aceitar o

acúmulo de trabalhos, no primeiro semestre, levando em conta a necessidade de ampliar e consolidar a capacitação dos professores e alunos no semestre que antecederia o período eleitoral.

Essa fase contemplou uma série de ações em sintonia com os outros projetos da prefeitura como o “Orçamento Participativo Criança”; afirmava-se que onde o Educom.rádio ia bem, o projeto do Orçamento tinha sucesso imediato. O contrário também era verdade. De qualquer modo, durante esse período, o Instituto Paulo Freire convidou membros da equipe do NCE para produzir um documentário em vídeo sobre o projeto do Orçamento, reforçando a complementaridade entre as duas iniciativas públicas.

É importante lembrar que, neste mesmo período, o trabalho do NCE foi ampliado com a implantação do projeto *Educomrádio.Centro-Oeste*, promovido pelo Ministério da Educação, levando a Educomunicação para 70 escolas de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, atendendo 140 professores, 2100 alunos e 280 membros das comunidades rurais, indígenas e quilombolas, além dos núcleos urbanos (Cf. Boletim “o educador”, nº19, 2004)⁴⁹.

No caso, as equipes do NCE passaram a atender simultaneamente a 193 escolas, em quatro estados da federação, durante praticamente seis meses.

Se a este trabalho somarmos a participação do NCE no *IV Summit Media for Children*, ocorrido no Rio de Janeiro, em abril de 2004, tendo o Núcleo assumido a coordenação do fórum sobre *Media Education*, pode-se chegar à conclusão de que este período representou o espaço de tempo com maior mobilização da USP em torno da disseminação do conceito da educação.

E tudo ocorria com os primeiros reflexos de uma crise que se fazia presente a partir de junho de 2004: a descontinuidade no pagamento da execução do projeto por parte da

⁴⁹ No Centro-Oeste, como em São Paulo, cada escola beneficiada recebeu equipamentos para montar sua rádio. Os participantes também tiveram acesso a uma plataforma virtual para discutir as questões teóricas do curso, além de serem favorecidos por encontros presenciais divididos em seminários de fundamentação teórica e workshops de produção radiofônica.

prefeitura.

9.5.7 - 7ª (2º semestre 2004): 68 escolas.

No dia 31 de julho de 2004 foi dado o início à 7ª fase e última fase do projeto, destinada a atender a 68 unidades escolares, em dez polos localizados nas diferentes áreas da cidade. As turbulências devido ao encerramento/prestação de contas da gestão da Prefeita que havia dado início ao projeto e o período eleitoral correspondente ao 2º semestre de 2004 afetaram, golpearam de forma profunda, o projeto Educom.rádio: a Secretaria de Finanças deixou de pagar que era devido ao projeto para cobrir os custos que não eram pequenos. Em consequência, todos os integrantes do projeto passaram a trabalhar sem remuneração, acumulando-

se no caixa do projeto todos os custos decorrentes do transporte semanal, durante 12 semanas, de 10 equipes e de todo o pessoal de apoio, além da produção do material pedagógico.

Outro problema grave ocorrido foi o cancelamento das licitações para a aquisição dos equipamentos, o que acarretou a não entrega dos equipamentos devidos tanto às 123 escolas da 6ª fase quanto às 68, da segunda.

Figura 8 - Último Bomletim "o educamunicador", nº 24, 2004.

Apesar da crise financeira e do descuido das autoridades, em nenhum dos 10 polos faltou um só dos integrantes das equipes ou dos palestrantes! Nenhuma das escolas desistiu do programa e o semestre terminou como havia começado, com muito entusiasmo e muita esperança. No editorial do boletim *O Educomunicador* nº 23, o coordenador do projeto

Figura 9 - Estudantes do Educom na 12ª Bienal do Livro, em São Paulo, 2010.
(foto: site do Projeto Nas Ondas do Rádio)

assinalava para três acontecimentos ocorridos nos segundo semestre de 2004 – precisamente em setembro - e que colocaram a educomunicação nos centros das atenções: a “Semana Cultural sobre a Educomunicação nos 70 anos da USP”, promovido pelo NCE no espaço da Estação Ciência, na Lapa; o “III Simpósio Brasileiro de Educomunicação”, implementado simultaneamente nos dez polos do projeto e o “Encontro de Articulação”, realizado, em São Paulo, sob os auspícios da UNICEF, para que o jornalista Fernando Rossetti apresentasse o resultado de sua pesquisa sobre as práticas educacionais em organizações não governamentais em todo país, incluindo entre os projetos analisados, o Educom.rádio. O mesmo editorial lembrava que, em outubro daquele ano, era conferido, pela primeira vez, o “Prêmio Internacional SIGNIS-UCIP de Educomunicação”, em Bangkok, Tailândia, contemplando a Philippine Association for Media Education e ONG brasileira ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância. O editorial finalizava seu texto, afirmando: *Os 17 mil educadores formados pelo NCE, nos últimos cinco anos estão em festa. De nossa parte, estamos muito esperançosos com o lançamento da Rede Brasileira de Educadores, que certamente nos ajudará a manter a chama acesa, em 2005!*

9.6 - O Educom.rádio, de 2005 a 2011.

Sob o pretexto de avaliar os resultados para esboçar um programa de continuação, a administração de José Serra acabou por impor um freio ao projeto. Isso ficou claro com a decisão pessoal do prefeito em não adquirir os equipamentos devidos às 206 escolas atendidas nas fases 6 e 7 do projeto, apesar da existência de verba específica para as compras. No entanto, graças ao esforço de professores como Regina Célia Lico Suzuki e Jarbas Mazzariello que, a partir da Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação, continuaram apoiando o projeto, o *Educom.rádio* – *Educomunicação pelas Ondas do Rádio* sobreviveu os anos de 2005 e de 2006, com alguns resultados efetivos, como constatou Renato Tavares, em sua

dissertação sobre a produção radiofônica dos cursistas, durante o projeto e nos dois anos subsequentes à formação oferecida pela USP, numa demonstração de aprovação ao projeto por parte da rede e de uma velada resistência cultural. (TAVARES JÚNIOR, 2007, p. 124-125).

Em 2006, a Secretaria de Educação nomeou o Prof. Carlos Alberto Mendes de Lima, ex-aluno do Educom.rádio, para que assumisse sua articulação, coubendo-lhe buscar caminhos alternativos para dar continuidade ao projeto que, a partir de então, teve seu nome simplificado para *Nas Ondas do Rádio*.

Uma aliança com o setor de tecnologias da educação possibilitou às escolas que não possuíam o kit do Educom desenvolver atividades educacionais através do uso do computador. O projeto *Nas Ondas do Rádio* retomou força, alcançando renovar sua vitalidade. A grande novidade foi a inclusão de escolas de educação infantil no projeto, com crianças de 8 anos produzindo e editando programas de rádio. Uma dezena de pesquisas sobre o projeto, realizadas por pesquisadores vinculados à USP ou mesmo a universidades

Figura 10 - Jovem prepara-se para fazer entrevista para a web rádio durante as comemorações aos dez anos de Educom no CEU Aricanduva, em (foto: arquivo do NCE).

estrangeiras, passou a dar visibilidade acadêmica à prática educacional na prefeitura de São Paulo.

Em 2009, o Secretário de Educação do município, Alexandre Schneider, editou uma portaria, abrindo espaço para a contratação de especialistas em Educação para dar continuidade à formação dos professores. Um total de 16 profissionais foi contratado, 70% dos quais pertencentes aos quadros do NCE-USP, retomando-se um diálogo que permitiu ao Educom chegar ao seu 10º aniversário, em 12 de dezembro de 2011, numa festa ocorrida no CEU Aricanduva, com as presenças do próprio Secretário e do Prof. Ismar Soares junto a um grupo de 400 pessoas, entre professores, alunos e ex-alunos do programa de educação do município. A informação que circulava era a de 300 escolas da prefeitura desenvolviam alguma ação educacional.

9.7 - Certificação:

Ao longo dos quatro anos de existência do projeto, os professores e funcionários cursistas do Educom.rádio foram certificados pela USP. Com isso, o projeto acabou ganhando visibilidade enquanto curso de extensão universitária.

O projeto forneceu três certificados de extensão universitária, correspondentes a três cursos de 32hs entregues àqueles que cumpriam os requisitos exigidos ao longo do curso. Faziam jus aos certificados os participantes que obtiveram a frequência mínima de 75% e aproveitamento comprovado.

9.8 - Pensando no futuro!

Ao final de cada fase, o projeto realizava uma avaliação junto aos participantes na tentativa de compreender o processo e realizar as mudanças que se fizessem necessárias,

melhorando o atendimento aos cursistas nas fases subsequentes. Tais avaliações provocaram, por exemplo, mudanças profundas no gerenciamento do projeto na passagem da quarta para a quinta fase, orientando a produção de novos materiais de apoio e dando maior autonomia aos Articuladores do projeto em cada polo.

Com as avaliações, o projeto buscava também encontrar respostas, ao longo do curso, para as seguintes perguntas: - Como garantir a continuação do projeto nas escolas envolvidas após a saída do NCE do processo de formação? - Como motivar e realimentar, numa perspectiva teórico-prática, os cursistas que haviam passado pelo projeto?

Nesse sentido, uma das estratégias adotadas a partir das avaliações foi a introdução, entre as práticas previstas para as diversas fases, de um tema específico intitulado “planejamento da ação educacional no espaço pedagógico da escola”. O processo fundamental foi o de buscar a criação de um compromisso por parte dos participantes (professores e alunos), no sentido de se estabelecesse uma cultura que visava garantir, após o processo de formação, a aplicabilidade da prática educacional em cada uma das escolas da prefeitura que haviam passado pelo Educom.

Outra estratégia criada para fortalecer a interação entre os formados pelo Educom foi a implementação, pelo NCE, de uma Rede Brasileira de Educadores (RBE), incluindo os professores, estudantes e outros envolvidos que tiveram interesse em participar do compartilhamento das ideias educacionais. A proposta surgiu durante o já referido IV World Summit Media for Children (abril de 2004, no Rio de Janeiro). Uma proposta semelhante à RBE, a Red Latinoamericana de Educación, já existia fora do Brasil, em Quito, Equador, reunindo profissionais da comunicação e educação do continente, representando uma experiência bem sucedida de troca entre os profissionais do campo (Boletim “O Educador” nº22, 2004, p.3).

9.9 - Educom.TV

Durante a promoção do Educom.rádio, o NCE foi convidado a assumir, em 2002, um projeto a distância sobre o audiovisual na educação, num proposta vinculada tanto ao Governo Federal quanto ao Governo Estadual. Dado o volume de pessoas atendidas: 2000 professores de 2024 escolas e os resultados alcançados (900 projetos educacionais a serem implementados nas escolas públicas), incluímos nos Anexos da dissertação uma descrição sumária do Projeto Educom.TV, com o objetivo de demonstrar a coerência epistemológica do NCE no planejamento e desenvolvimento de suas ações formativas.

9.10 - Uma política de disseminação do ideário educacional

Ainda em 2002, o NCE-USP tinha clareza sobre sua estratégia de disseminação do conceito com o qual trabalhava:

“Todos esses projetos (Educom.rádio e Educom.TV) apontam para o fortalecimento da proposta da Educação que visa o incremento de ecossistemas comunicativos democráticos e criativos nas escolas servidas pelos Educams, através do uso dos recursos da comunicação, tanto o rádio quanto a TV, o vídeo e a Internet. Não se trata, apenas, de novas linguagens na sala de aula, mas de novas práticas, privilegiando a capacidade de planejamento de ações educacionais nos espaços escolares.” (SOARES, apud Boletim “o Educador” n° 7, 2002, p. 1).

Em outras palavras, os projetos desenvolvidos pelo NCE não se voltavam apenas para a capacitação de pessoas para o uso de recursos audiovisuais na sala de aula. O propósito era, sobretudo, o de favorecer a reflexão e a problematização do tema das relações comunicação/educação junto aos profissionais e alunos das escolas públicas. Nessa luta, a Educação foi chamada a assumir um papel importante: facilitar aos membros da Sociedade da Informação, o conhecimento sobre como funciona o sistema de meios e converter a escola num espaço para o exercício de uma comunicação aberta, livre e criativa: “A Educação é um caminho a ser percorrido por todos que dialogam com a cultura

contemporânea, marcada pela mídia, sem deixar de lado seus ideais de luta por uma democracia cidadã, plena e participativa” (Boletim “o educador” nº12, 2003, p. 9).

“O Educom.rádio e o Educom.TV, tiveram algo em comum: motivar os professores a reverem suas práticas educativas à luz da teoria da educação. A grande diferença esteve por conta dos recursos utilizados. O projeto da prefeitura de São Paulo contou com uma metodologia presencial, com o envolvimento de especialistas que visitaram os polos instalados pelos Núcleos de Ação Educativa – NAEs, ao longo dos 12 sábados, atendendo, ao final do processo, um total de 455 escolas. Já o projeto realizado no Estado teve como canal condutor a linguagem digital da Internet, através do qual os cursistas tinham acesso aos 10 tópicos do programa, aos exercícios propostos, bem como puderam dialogar com seus tutores. Os dois cursos levaram em conta a presença dos alunos no processo educativo: o Educom.rádio garantiu a presença dos jovens que receberam capacitação específica, enquanto o Educom.TV, realizado exclusivamente para os professores, convidou cursistas a realizarem seu planejamento final a partir da constituição de um grupo de colaboradores, incluindo outros docentes da escola, assim como grupo de estudantes. É importante ressaltar que os dois cursos solicitaram, dos cursistas, a elaboração de projetos de Educação, indicando para o fato de que a introdução da comunicação como um dos eixos principais da atividade educativa deveria ser feita a partir de uma profunda e coerente revisão do trabalho que os docentes vinham executando de forma tradicional em seus espaços educativos” (SOARES, apud Boletim “O educador” nº11, 2002, p. 1).

Os resultados foram sentidos imediatamente (no final de 2002, ainda no começo do projeto, a Secretária de Educação, Profa. Cida Perez confidenciava em entrevista para um documentário de TV, que com o Educom já havia ocorrido uma redução de 50% das violências em escolas municipais, registradas em delegacias de polícia na cidade de São Paulo). Mais do que um dado estatístico como esse, o que contou na avaliação positiva do projeto foi a persistência dos cursistas em permanecer no projeto ao longo de todo o tempo a ele destinado, apesar das dificuldades representadas por uma atividade realizada aos sábados por um período muito longo de tempo.

Finda a presença do NCE nas escolas da prefeitura e do Estado, tendo os projetos

sofridos a desatenção das administrações que se sucederam àquelas que haviam instituído os programas, o que se poderia esperar senão o desaparecimento de tais iniciativas da memória das pessoas nelas envolvidas? Não foi isso o que ocorreu. Quanto ao Educom.rádio, no dia 12 de dezembro de 2011, a própria prefeitura de São Paulo celebrou seu décimo aniversário, num ação quer reuniu, além do Secretário de Educação, e de ex-alunos das escolas públicas, um grupo 400 professores e estudantes de diversas regiões da cidade, no auditório do CEU Aricanduava. Ao longo dos últimos 9 anos (entre 2002 e 2011) também foi possível identificar a presença e influência do curso Educom. TV junto aos professores do Estado. O NCE/USP, convidado para comparecer, se fez presente nas pessoas de seu coordenador e de um grupo de profissionais do próprio Núcleo que atende a formação dos docentes municipais no campo da Educomunicação, mediante contrato com a prefeitura. Os presentes puderam constatar que a proposta iniciada em 2001 havia permanecido e se renovado, devido ao fato de estar sendo vivificada permanentemente pela utopia construída, ao longo das últimas 50 décadas, pelo movimento social: a socialização do direito à expressão como um dos mais importantes direitos humanos, com respeito à infância, tornada protagonista de sua própria formação cidadã.

CAPÍTULO 10

A EDUCOMUNICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NA ARGENTINA

Desde a década de 1980, a Argentina vem impulsionado projetos inovadores no campo da interface Comunicação/Educação, a partir de características que os definem como políticas públicas. Uma das razões que motivaram as autoridades a implementar estas políticas residia na baixa estima dos alunos do país em relação à escola⁵⁰.

Foi assim que, em 1988, a Secretaria da Educação da cidade de Buenos Aires criou, sob a coordenação de pela jornalista Silvia Bacher, o Programa “Producción de Medios en la Escuela”, testando-o em 34 instituições públicas. Dez anos depois, em 1998, o programa já fazia parte da grade curricular de 200 escolas, com participação de cerca de 10 mil alunos e 400 professores, que produziram mais de 600 revistas, 80 vídeos e emitiram mais de 700 horas de rádio. Esse programa foi emblemático e estratégico na medida em que reavivava o interesse dos estudantes pela escola, mediante a redemocratização da palavra, pelo exercício da liberdade de expressão, admitida nos projetos de produção radiofônica no espaço escolar (SOARES, apud PERUZZO; ALMEIDA, 2003, p. 272). Pois bem, desde este momento encontraremos a jornalista Silvia Bacher em diálogo com o poder público, na liderança desta e de outras propostas do poder público de seu país.

A sintonia da jornalista Silvia Bacher com a linguagem radiofônica deu-se no contexto do apoio que o Comitê Federal de Radiofusão (COMFER) e o Ministério da Educação passaram a dar, especialmente entre 2000 e 2001, à implantação de rádios nas escolas públicas da Argentina, oferecendo não apenas as tecnologias necessárias para a instalação dos equipamentos como também a licença para operar a rádio escolar. Apesar das emissoras

⁵⁰ Um estudo realizado, em 2008, pela COMFER - Comitê Federal de Radiofusão, havia revelado que o que exerce maior influência sobre as crianças argentinas seria, em primeiro lugar, a Internet, com 42% dos votos; em seguida, a televisão, com 34,3%; os pais, com 13% e a escola, com 10,2% (BACHER, 2009, p. 33, tradução nossa).

não terem surgido pela iniciativa própria das comunidades escolas, elas foram recebidas com muito entusiasmo. Todavia, depois de certa empolgação inicial veio uma sensação de abandono motivada pelos problemas políticos e econômicos que a Argentina enfrentou naquele instante, como descrito em capítulo anterior. Foi justamente este o momento em que a assessoria de Bacher passou a interessar mais aos governantes e aos diretores/professores mobilizados em programas de atualização da pedagogia nas escolas.

Para pesquisar o trabalho de Bacher, tivemos acesso às suas publicações e realizamos com ela uma entrevista em profundidade, por ocasião de sua permanência em São Paulo, em função do III Encontro Brasileiro de Educomunicação, entre 2 e 3 de dezembro de 2011.

Logo no primeiro contato descobrimos que a preocupação da jornalista e educadora era e tem sido a de garantir a implementação e o desenvolvimento de estratégias voltadas a promover e fortalecer os direitos de comunicação, junto às crianças e aos jovens em todo o país. Bacher nos assegurou, por outro lado, que, e sua

relação tanto com os dirigentes, quanto com os professores e estudantes sempre partiram do pressuposto de que os meios de comunicação de massa podem ajudar a mediar a cultura escolar e a cultura social, rompendo com a cultura do silêncio e criando espaços para prática cidadã.

Hoje, Bacher coordena, um programa nacional denominado "Aprender con la radio. Red nacional de radios escolares", através da ONG "Las otras voces. Comunicación para la Democracia", fundada em 2004, como condição operacional para realizar contratos com o poder público. Coube à ONG revitalizar a proposta governamental, introduzindo procedimentos de caráter educomunicativo (LAS OTRAS VOCES, 2005a).

Figura 11 – A jornalista Silvia Bacher, da Argentina, e Profa. María Teresa Quiróz, do Peru, palestrantes no III Encontro Brasileiro de Educomunicação. São Paulo, outubro de 2011.

Apresentamos, a seguir, uma síntese dos dois maiores projetos coordenados por Silvia Bacher.

10.1 - Programa *Medios en la Escuela*, vencendo a “cultura do silêncio”

Após anos de ditadura militar, a educação comunitária na Argentina sofria as consequências da destruição das possibilidades de liberdade de expressão. Muitos alunos e professores encontravam-se desaparecidos e a tônica ideológica que imperou durante esses longos anos era de que “o silêncio era saúde”. Essa “cultura do silêncio” que, segundo Paulo Freire, foi instituída na América Latina ao longo dos anos, teve seu início durante a colonização e foi mais uma vez firmada durante os diversos anos de ditadura militar instaurada nos países latinos. Aos poucos, essa cultura passou a penetrar os tecidos sociais e interferir nas tramas e nas relações entre os povos, na sua cultura, no seu jeito estar no mundo, no seu modo de vida.

Para explicar esse fenômeno, recorreremos a Martín-Barbero, para quem foi justamente através da educação que a situação de força acabou se transformando, ainda que lentamente, em situação de fato, aceita e legitimada pelos mesmos oprimidos. No caso, somente seria possível subverter os códigos da humilhação e da submissão a partir de algum outro modelo educacional, levando em conta que a escola foi e, em geral, segue sendo o lugar mais sutil de controle da palavra (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 25).

Com a possibilidade de abertura política, originou-se, na Argentina e em outros países do continente, a construção de novos projetos educacionais convictos de que a promoção do direito à palavra e à comunicação garantiriam o exercício de outros direitos, favorecendo, portanto, a emancipação do sujeito e a transformação das sociedades para modelos mais igualitários e mais justos.

Foi neste contexto político e estratégico que, sob a coordenação da Profa. Silvia Bacher, um grupo de pesquisadores e docentes vinculados à coordenação de Jornalismo,

Comunicação e Educação da Secretaria de Educação da cidade de Buenos Aires planejou um programa de trabalho baseado em diferentes oficinas de meios de comunicação (leitura, jornal, rádio e vídeo) destinados a formar educadores e estudantes nas escolas públicas locais, com o propósito de torna-los cidadãos ativos e conscientes.

Na verdade, como já assinalamos, programas de rádio e publicações escolares não eram novidade no ambiente escolar argentino. A inovação não estaria, pois, no produto, mas no desenvolvimento de uma estratégia educativa que levasse em conta o processo de produção comunitária (SOARES apud PERUZZO; ALMEIDA, 2003, p. 273). Nessa perspectiva, o projeto “Produção de Meios na Escola” pretendia superar o ambiente fechado e árido dos anos da ditadura e colaborar com o fortalecimento da democracia no país.

Para entender melhor a natureza do projeto, vamos identificá-lo por suas características. Seus objetivos quanto à formação dos docentes eram:

- 1 - Criar espaços para reflexão e debate dos educadores sobre a comunicação na escola;
- 2 - Criar novas estratégias de ação a partir das reflexões realizadas anteriormente pelos educadores;
- 3 - Fortalecer a ação desses educadores no ambiente escolar como produtores de projetos no âmbito da comunicação e educação;
- 4 - Elaborar uma epistemologia capaz de dar suporte a novas práxis no ambiente escolar;

Quanto à formação dos estudantes, o projeto pretendia refletir sobre a comunicação e exercitar a cidadania através da produção de conhecimentos, permitida pela pesquisa jornalística e pela criação de jornais escolares e programas de rádio;

Aos poucos, os estudantes se transformavam em “repórteres-mirim” e, pela produção coletiva, realizavam atividades conjuntas com os educadores, fortalecendo a relação dialógica nas escolas, aprofundando, como consequência, o diálogo no convívio familiar e na comunidade em que os alunos viviam, numa perspectiva que lembra o conceito

de “ecossistema comunicativo” próprio da terminologia educomunicativa sistematizada, no mesmo período, pelo NCE/USP.

O contato mais próximo dos alunos com os meios informativos também proporcionou uma maior interação das escolas públicas com profissionais da mídia, criando espaços para a convivência entre eles através dos “ciclos de conferência de imprensa”. Num determinado momento do programa, trezentas crianças chegaram a produzir entrevistas com profissionais importantes da mídia Argentina, gerando jornais escolares e programas de rádio a partir do conteúdo explorado pelas entrevistas.

Com relação aos conteúdos abordados, os educadores envolvidos com o “Medios en la Escuela” trabalhavam três grandes temas:

1° Produção midiática: análise das mensagens, assim como análise dos recursos utilizados. Concepções e teorias da comunicação presentes no “produto” analisado.

2° Língua e áreas sociais: análise e leitura das várias formas de textos; compreensão das suas estruturas e capacidade de produzir; além da ampliação da habilidade da busca de informação e entrevistas;

3° Temas transversais: problematização de temas que atravessam diversas áreas de conhecimento incluindo questões como o desemprego, a violência, a ecologia, etc..

O programa se preocupou também em trabalhar com as identidades locais, levando em conta a realidade e a história de cada escola, favorecendo, desta forma, a criação de práticas a partir dessa identidade. Segundo Bacher, a construção desses projetos foi um grande aprendizado relacionado à escolha de ações frente aos múltiplos desafios.

Pelo que foi relatado por Bacher e recuperado na literatura sobre o seu trabalho, o programa “Produção de Meios na Escola” poderia ser reconhecido como uma experiência de educomunicação, pois guarda muitas semelhanças epistemológicas, metodológicas e práticas, se o compararmos com os projetos desenvolvidos pelo NCE/USP, especialmente o

10.2 - Las Otras Voces

Entre 2001 e 2009, vamos encontrar Silvia Bacher implementando, em parceria com Mónica Beltrán, a experiência de coordenação de um programa nacional de rádio, chamado *Cátedra Libre*. Trata-se de um projeto que trabalhava com a temática da comunicação e da educação, alcançando muito impacto em todo o país. Entre as iniciativas deste

Figura 12 - Silvia Bacher e Mónica Beltrán durante gravação do programa *Cátedra Libre* (AM 870 - radio nacional) (foto: CD - *Aprender con la Radio*, 2003).

programa, é importante lembrar os concursos de música *Jovem Toca tu música*, no ar entre 2001 a 2003, e uma convocatória nacional, também a partir de 2001, de programas de rádio escolares denominados *Aprender con la radio*. Comenta Bacher, em sua entrevista com a autora desta dissertação (tradução nossa)⁵¹:

Até esse momento, nunca houve um concurso com tanto impacto, na Argentina. Foi o programa que mais envolveu professores, estudantes e comunidades, contanto com a mobilização de 3 mil participantes. Quando escutamos os programas percebemos duas coisas. A primeira, é que a grande maioria das produções estavam ligadas, basicamente, à conjuntura do país. Num momento em que a Argentina passou por uma crise muito forte, em 2001, e falava-se de situações de sobrevivência... Nesse contexto, um pouquinho depois disso, fizemos a convocatória de programa de rádios, todos feitos pelos adolescentes, jovens e crianças do país. Percebemos que estes jovens liam as notícias das redes nacionais e reproduziam o que se falava na grande mídia. Falavam do câmbio de dólar, falavam de situações que tinham que ver com o contexto, mas nunca falavam das coisas locais que os incomodavam, permanecendo sempre no nível nacional, no macro. Tampouco a música que sugeriam eram deles. Lembro-me de que, nestes anos, havia uma canção muito bonita, mas que foi muito utilizada pela maioria das escolas. Elas elegeram esta canção para uma grande parte dos programas e eu me perguntava: Como desde o norte da Argentina até o sul, as pessoas especialmente os jovens não escutam as músicas locais?! Não existiria uma banda local? Um estilo de música local? Isso foi algo

⁵¹ Entrevista cedida durante o III Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado nos dias 02 a 03 de dezembro de 2011, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

que me incomodou, pois definitivamente, os programas de rádio estavam marcados pela agenda dos grandes meios massivos. E parecia que não existia nenhuma possibilidade de criação alternativa. Os docentes não incentivavam os jovens e eles não viam outra saída a não ser reproduzir o relato imitando os comunicadores mais reconhecidos, copiando as músicas que estavam no top 10 e nada mais. Essa era a onda dos grandes temas. Por outro lado, alguns programas chegavam mais como pedidos de capacitação. Os docentes sentiam-se sozinhos. Foi aí que começou a ser gestada a ideia de se criar uma rede de rádios escolares. Como eu trabalhava no governo da cidade, comecei a pensar como fazer isso em nível nacional. Começo, então, a pensar como fazer, falo com dois organismos, um público e outro internacional, no caso, a Unicef. Eles me disseram que gostariam de ajudar, mas que isso não seria possível sem uma associação. Era tão forte o compromisso, que a ARCO – Asociación Argentina de Radios Comunitarias me apoiou logo no início, antes mesmo de eu haver criado uma associação civil para dar suporte ao projeto que pretendia executar. Em 2004, finalmente, consegui fundar minha própria associação, a ONG “Las otras voces. Comunicación para a democracia”. Começamos, então, a nos comunicar com as escolas de distintas partes do país, convidando os professores e jovens a participar da segunda convocatória de programas de rádio escolares. Começamos este caminho de ir armando primeiro uma rede com essas escolas para, só depois, motivar seus membros a produzir materiais sonoros.

Foi assim que Bacher passou a coordenar a rede "Aprender con la radio" constituída por um conjunto de projetos voltados à expressão de crianças e jovens através da linguagem radiofônica, coordenados a partir da ONG “Las otras voces”.

programa de rádio (foto CD Aprender con la radio, 2003)

Em entrevista recente ao site de Multirios, do Rio de Janeiro,⁵² a própria Silvia Bacher explicava que *Las otras voces* havia sido fundada por três pessoas preocupadas, há mais de duas décadas, com a questão da infância e da juventude em sua relação com os meios de comunicação: a jornalista Mónica Beltrán, a professora e ex-deputada federal Irma Parentella e ela própria, especialista em comunicação e educação. Percorrendo diferentes caminhos, alguns individuais outros compartilhados, a equipe criou um espaço destinado tanto ao atendimento dos jovens quanto à reflexão sobre este processo.

Como ocorria com os projetos do Núcleo de Educação e Comunicação da ECA/USP, vistos anteriormente, as equipes da ONG "Las otras voces" são compostas por grupos de

⁵²Entrevista acessível em:

http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/porta/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&idMenu=4&label=&v_nome_area=Entrevistas&v_id_conteudo=37673. Acessada em 24/06/2011.

profissionais de diversos campos do saber: cientistas sociais, jornalistas, pedagogos, programadores de *web*, produtores de meios, comunicadores sociais, técnicos, escritores, especialistas em temáticas vinculadas à infância, ilustradores e docentes, trabalhando conjuntamente em uma dinâmica interdisciplinar para transformar em realidade os objetivos que guíam os projetos.

A preocupação principal da ONG tem sido - reforça Bacher - a de garantir o desenvolvimento e a implementação de estratégias para promover e fortalecer os direitos de comunicação, participação e educação de crianças e jovens do país, auxiliando muitos professores e outras ONGs voltadas ao mesmo tema. Vale destacar que a Internet vem se revelando como uma grande aliada nesse processo. Por meio dela os participantes dos projetos têm acesso, semana a semana, a milhares de professores, estimulando sua capacitação e promovendo o intercâmbio das experiências, dos ganhos e das dificuldades.

Durante esses anos, diversas instituições, entre elas o Ministério da Educação da Nação, o Governo da Cidade de Buenos Aires, os Ministerios da Educação da província de Tucumán, a Organização do Estados Ibero Americanos (OEI); o Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa (IDIE-OEI), o UNICEF, a Fundação ARCOR, a Fundação Antorchas, a Fundação YPF, a Radio Nacional, a Universidade de Buenos Aires e a Universidade Nacional de Tucumán apoiaram alguns dos projetos desenvolvidos pela ONG.

A pedagogia dos projetos da ONG fica evidenciado no caderno *“Aprender con la radio. Reflexiones y actividades para promover la participación comunitaria”*, produzido em 2005 com a finalidade de ajudar os docentes em suas práticas com rádios em escolas rurais ou em áreas de fronteira. O caderno revela, por exemplo, que a motivação para a criação das rádios nas escolas, na década de 90, não foi apenas de uma natureza. As rádios haviam sido levadas à escola pelo estado como estratégia possível na elaboração de projetos pedagógicos importantes, ou então, pela iniciativa e paixão de um docente, que conseguira ter acesso à tecnologia e a uma frequência oficial para veicular os programas. Nesses casos, o que ficava claro, contudo, era que o objetivo da criação da maioria das rádios convergia para a melhoria da expressão oral e da escrita dos estudantes na busca de tornar o espaço escolar mais lúdico e criativo e reter os estudantes por mais tempo dentro do sistema educativo.

Já em outros casos, as escolas recebiam o equipamento e não sabiam o que fazer com ele. Sem capacitação para o uso das tecnologias disponíveis, sem capacitação docente, e sem construção de projetos institucionais ficava difícil traçar planos para que ocorressem mudanças nas estruturas curriculares escolares e mudanças nos modelos de aula bancários como chamou Paulo Freire. Por isso, Bacher, acredita que a saída para efetuar uma mudança positiva na estrutura escolar seria

“estabelecer uma agenda política educativa que interviesse de maneira eficaz no desenho de estratégias pedagógicas que operem como pretexto para movimentar o pensamento crítico e a participação de novas gerações, pois desenvolver confiança e compromisso dos sujeitos (jovens e adultos) é um ponto chave para a reconstrução de sentido a que nos referimos.” (BACHER, 2009, p. 29).

Segundo Bacher, o desafio consiste em desenvolver condições e oportunidades para que crianças e jovens exerçam seu direito à liberdade de pensamento e de expressão de maneira ativa no processo de comunicação escolar, aprofundando sua capacidade de produção e de análise crítica e fortalecendo seu protagonismo na comunidade. O processo é árduo, e muitas vezes o caminho se torna inóspito. Mas ao comerçarmos a desarticular as dificuldades que as lógicas imperantes instalam como barreiras e, fundamentalmente, ao vermos os frutos do trabalho realizado, a transformação se põe em movimento” ⁵³ (BACHER, 2011).

10.3 - Programa "Red Nacional de Radios Escolares: aprender con las radios "

No momento (2011 e 2012), para alcançar esses objetivos a ONG vêm investindo em três grandes projetos: a *Rede Nacional de Rádios Escolares*, que capacita alunos, professores, líderes comunitários e ONGs na produção de rádio e divulga experiências radiofônicas escolares por todo o país; o *Entre Jovens*, uma rede regional de comunicação e prevenção da AIDS que visa estimular a produção de mídia entre os jovens, garantindo o direito e a informação de qualidade; e a *Rádio nas Escolas Rurais e de Fronteira*, que busca fortalecer

⁵³ Artigo de Silvia Bacher, diretora de Las Otras Voces, publicada no diário: Página/12 del miércoles, día 23 de marzo de 2011. http://www.aprenderconlaradio.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=416&Itemid=68 Acessado em 09 de agosto de 2011.

pedagogicamente a utilização do rádio junto a grupos de jovens que necessitam de cuidados especiais por parte do sistema educativo. Esses projetos contam com o apoio do Unicef e da Unesco.⁵⁴

A Rede Nacional de Rádios Escolares conta, além da Unicef, com o apoio da Fundação Arcor, da Fundação Antorchas e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Formada por mais de 150 instituições e pessoas, a rede promove a exploração de novas linguagens dando espaço para a polifonia das vozes de cada comunidade. Procura essencialmente capacitar estudantes, professores e líderes comunitários e difundir as experiências radiofônicas das escolas de todo o país. O projeto é reconhecido pela Câmara dos Deputados da Argentina e

Figura 14 - Encarte do CD *Viene con ruido*, LAS OTRAS VOCES; UNICEF, 2011.

pela Câmara de Buenos Aires, bem como pelo Ministério da Educação. Hoje o projeto "Red Nacional de radio escolares: aprender com las radios" conta com mais de 450 escolas envolvidas e desde 2004 produz materiais, capacita docentes na área, etc.

Participam do projeto jovens escolarizados, mas também aqueles que foram excluídos de alguma forma pelo sistema escolar, os que vivem nas zonas urbanas centrais ou periféricas, os que vivem em comunidades indígenas, aqueles que estão em conflito com a lei e aqueles que requerem algum tipo de educação especial.

O projeto **Entre Jovens** tece uma rede regional de comunicação e prevenção da Aids que promove a liberdade de expressão e o direito à informação e à saúde. As ações são desenvolvidas a partir da perspectiva dos jovens, por meio de produções de rádio, vídeo, grafismo e web. Os integrantes da rede recebem capacitação para trabalhar com cada um dos meios de comunicação. O projeto conta com o apoio da Unesco.

Já o projeto **Rádio em Escolas Rurais e de Fronteira** promove, com o apoio do UNICEF, a participação de crianças e adolescentes de zonas desfavorecidas do país no dia-a-dia de

⁵⁴ Para saber mais acessar o *web-site*: www.lasotrasvoces.org.ar

suas próprias comunidades. Busca fortalecer pedagogicamente a utilização do rádio na escola como ferramenta de integração comunitária. Utiliza como base as próprias rádios escolares que integram o Programa Rural e de Fronteira do Comitê Federal de Radiodifusão.

Esses projetos foram planejados com a função de educar para o exercício de comunicar, na prática, e assim como o “Educom.rádio”, privilegiou a linguagem radiofônica como meio que permite resgatar a oralidade da comunidade local. Bacher nos conta que para participar do projeto “Aprender con la radio”, não é necesserário – como também ocorre no Educom, do Brasil - que as escolas já tenham emissoras instaladas. O importante é a vivência do processo de produção. No caso, confronta-se a tecnologia, em si, com o projeto para seu uso, privilegiando-se o projeto:

Em muitos casos, nós desestimulamos inicialmente que as escolas tenham rádios com frequência acessíveis à comunidade externa. Melhor não, porquê numa cidade como Buenos Aires ou como São Paulo onde há tantas rádios sem conteúdo... O que propomos é que pensem, “para quê?”. Qual é a missão dessa rádio? Depois que isto já esteja mais claro, tudo vai se acomodando, o formato, como se vai emitir os programas, em que frequência, etc. Têm muitas escolas que possuem autofalantes nas salas de aula, e mandam mensagens, logo cedo, quando as crianças chegam na escola, outras, têm caixas de som, ou têm um estúdio de rádio e os adolescentes escutam a rádio durante o recreio. Mas algumas não têm tecnologia própria e articulam espaços nas rádios comunitárias. Quando as escolas optam primeiro pela tecnologia, do meu ponto de vista, é muito mais difícil trabalhar. Ainda mais, quando a comunidade escolar não tem um projeto claro. O mais difícil é criar um projeto. E o projeto com um olhar puramente instrumental cria uma espécie de “loteamento de espaços” e termina que um professor tem um programa, o diretor tem um programa, outro professor gosta do estilo de música dos anos 60, e a rádio perde um sentido social que para nós é muito importante e vital. Mas se existe um projeto, se está claro para que trabalhar com a rádio, tudo bem que cada um tenha um programa. Mas como um tronco comum e um sentido coletivo para a rádio! Não é simples pensar desta maneira, mas nos parece que este é o caminho (Bacher, 2011, entrevista com a autora)⁵⁵.

Dessa mesma forma, no projeto Educom.rádio, muitas escolas do ensino fundamental não possuíam uma rádio instalada, elas seriam entregues pela prefeitura durante a implementação do projeto, no semestre subsequente, mas a idéia principal do NCE-USP era

⁵⁵ Entrevista cedida durante o III Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado nos dias 02 a 03 de dezembro de 2011, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

justamente a de que a comunidade escolar mediada pela equipe do NCE constrísse um projeto comunitário capaz de dar espaço a todas as vozes da comunidade.

10.4 - *“Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital”*

Descritos os projetos de políticas públicas na Argentina que contaram com a participação de Silvia, trazemos, a seguir, os paradigmas que alimentam seu pensamento e suas estratégias de ação, presentes em seu último livro “Tatuados por los médios”.

Para Bacher, a rádio constitui-se em uma porta de acesso à inclusão, pois, através da produção de programas radiofônicos, “a escola acaba reconhecendo que seus alunos têm algo a dizer e que merecem ser escutados” (Bacher, 2009, p. 134).

Por meio das diversas experiências baseadas na criação, planejamento e implementação de programas de comunicação e educação, ela constata, na prática, que a produção de programas de rádio nas escolas causa um grande impacto na comunidade escolar e em seu entorno, pois são acessíveis à grande maioria das pessoas, na medida em que valoriza a cultura oral.

Segundo a jornalista, a experiência da cultura oral pode ser um caminho que leva à participação e ao acesso ao conhecimento ao mesmo tempo em que pode ser uma ferramenta que também leva à cultura escrita. Assim, os estudantes, ao criar o roteiro de rádio, escrevem, planejam, pesquisam, organizam os saberes de acordo com suas prioridades e produzem conhecimento.

Segundo a coordenadora,

“os jovens buscam priorizar os temas que mais lhes preocupam e que incidem diretamente no desenvolvimento de suas vidas cotidianas. Identificam os atores que têm responsabilidade na tomada de decisões sobre estas preocupações e realizam produções para comunicá-las às suas comunidades. Como é o caso da AIDS, tema abordado no projeto “Entre

Segundo a experiência de Silvia, para muitos jovens, discutir problemas referente à sexualidade, à relação com o próprio corpo e à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, assim como obter apoio e compreensão da família, da escola, e da sociedade ainda é difícil. São assuntos particularmente delicados que muitos adultos preferem evitar. Portanto, criar espaços para a comunicação entre pais e filhos, escola e estudantes, sociedade e jovens e principalmente *entre jovens* é um passo extremamente importante para fortalecer o direito à comunicação, à educação e à saúde e evitar o risco de doenças e de abuso físico e simbólico. O trabalho desenvolvido, nesse projeto, aponta para a capacidade de transformação da proposta ao reconhecer que o exercício da comunicação pode ser uma porta de acesso a outros direitos e as rádios possam ser ferramentas para promover estas mudanças. É o que pensa Andrew Radolf, representante da UNESCO e que apoia o projeto:

Nossa organização considera que o exercício do direito à informação, à liberdade de expressão, assim como o livre acesso à informação a partir da infância e da juventude, são ferramentas essenciais para a participação dos jovens no caminho da construção de sociedades democráticas. Tal como indica o Programa V em Comunicação e Informação, o conhecimento é a principal força para a transformação social. A comunicação e o uso das novas tecnologias da informação abrem novos horizontes para a construção de vias de inclusão. São realizadas através da educação, e do intercâmbio e da possibilidade de compartilhar conhecimento. São modos de promover a criatividade e o diálogo intercultural. Tudo isso indica que a liberdade de expressão é uma condição essencial para o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz. “Entre jóvenes. Comunicación y VIH” é um projeto concebido através dessa perspectiva, com a convicção de que o direito à comunicação é o caminho para a participação nas sociedades democráticas. Consideramos que partir dos recursos jornalísticos e ferramentas de comunicação comunitária para abordar temáticas ligadas ao HIV, permite que os jovens se acerquem da temática com um compromisso que vincula os sentimentos, a análises e a participação, eixos centrais para o desenvolvimento de ações de prevenção (RADOLF, apud Las Otras Voces, 2005b, pg: 9).

No recém-lançado livro intitulado *“Tatuados por los medios. Dilemas de la educación*

⁵⁶ Artigo de Silvia Bacher, diretora de Las Otras Voces, publicada no diário: Página/12 del miércoles, dia 23 de marzo de 2011. http://www.aprenderconlaradio.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=416&Itemid=68 Acessado em 09 de agosto de 2011.

en la era digital”, Silvia Bacher nos mostra os impasses e desafios que as escolas têm vivido na contemporaneidade em plena era digital: uma verdadeira crise que atravessa as relações da escola com sua sociedade. Um descompasso entre o que se vive no cotidiano da nossa sociedade e o que se vive na escola pela incampacidade das estruturas do sistema escolar em dialogar com as distintas vozes culturais, inclusive com as vozes de seus alunos.

Martín Barbero, no prefácio do livro, sugere algumas observações que começam pelo próprio título da obra e nos põem diante de uma primeira aposta (tradução da autora):

Colocar no centro do debate e das políticas educativas a mutação social e cultural configurada pelas tecnologias da comunicação e da informação não é algo que chegue à escola de fora para dentro, senão tatuado nos corpos e sensibilidades dos alunos. Uma tatuagem que é, de um lado, a inscrição na vida dos adolescentes das mudanças que hoje vivem as linguagens, as escrituras, as narrativas em que se dizem, compõem e plasmam os medos, os dissabores, as incertezas e buscas, as profundas transformações de seu próprio tecido que atravessam nossas sociedades, e, de outro, o fato dos meios e das tecnologias serem para os jovens lugares de desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que seja, faz deles um território próprio. (MARTÍN-BARBERO, apud BACHER 2009, p. 14).

Para os coordenadores da ONG Las Otras Voces, as crianças e os adolescentes devem ser considerados por suas particularidades como pessoas em desenvolvimento e por seus direitos frente ao Estado, à família e à comunidade. São sujeitos de direito, capazes de exercê-los e exigí-los. Isto significa que esses adolescentes são cidadãos que progressivamente vão se incorporando à vida democrática. Seus direitos são integrados às legislações nacionais, como ocorreu com a Convenção Internacional sobre os Direitos dos Adolescentes, incorporada à constituição da Argentina, em 1994, como veremos a seguir.

10.5 - As leis

As iniciativas da Organização não Governamental *Las Otras Voces* são baseadas em

quatro diplomas legais, quais sejam: "a Convenção sobre os Direitos da Criança; a Lei nº 26.061 de Proteção Integral, dos direitos das crianças e adolescentes; a Lei de Educação Nacional, de nº 26.206, e a Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual, de nº 26.522. Neste marco, sustenta-se que crianças e adolescentes têm direito a formular suas próprias ideias, expressar sua opinião nos âmbitos de sua vida cotidiana, especialmente na família, na comunidade e na escola e expressar sua opinião como usuários de todos os serviços públicos⁵⁷ (LAS OTRAS VOCES, 2011).

Em especial, a Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual⁵⁸, aprovada pelo Congresso Nacional em outubro de 2009, em substituição ao decreto-lei nº22285, do período militar, assinala a imperiosa necessidade de se abrir novos canais que garantam modelos de comunicação mais democráticas. Nesse contexto, as rádios locais, escolares e comunitárias são assumidas como ferramentas estratégicas, não apenas para viabilizar aqueles temas que preocupam as crianças e os jovens, mas também, para propiciar o debate, promover a formação de sujeitos autônomos com pensamento crítico e para integrar aqueles jovens que não frequentam a escola nem espaços de participação cidadã. Em síntese, estas rádios são peças-chave para o exercício efetivo dos direitos a começar pela infância.

A Lei 26.522, foi sancionada depois de muitos anos de reivindicações, encabeçada por projetos realizados por grupos universitários, partidos políticos, organizações sociais, sindicais, rádios comunitárias, entre outras forças políticas, deixando para trás uma época em que a última ditadura militar comandara os meios de comunicação, na Argentina. Um fato antecedente e relevante para a aprovação da nova lei foi a criação, no ano de 2004, de uma Coalizão por uma Radiofusão Democrática, onde foram elaborados os denominados “21 pontos para uma radiofusão democrática”.⁵⁹

⁵⁷1) Artigo 19 da Lei 26061 de Proteção Integral dos Direitos das crianças e adolescentes. 2) Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da criança. Adotada e aberta a firma e ratificação pela Assembléia General - resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989 Em vigor: 2 de setembro de 1990, de conformidade com o artigo 49.

⁵⁸Para mais informações acesse a página da ‘Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual’ e leia a lei na íntegra.

⁵⁹Baranchuk, Mariana Una historia sobre la promulgación de la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (o el largo camino hacia la democratización de las comunicaciones), PUBLICADO EN: LEY 26522 DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. Historia, antecedentes europeos y principales artículos. Edita: Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual; febrero 2010)

Concluindo, podemos afirmar que a sociedade argentina ganhou um instrumento legal na área da comunicação, conquistado a partir de uma luta social que incluiu ações como as implementadas por Silvia Bacher. Por outro lado, as conquistas legais abrem novos espaços para legitimar e aprofundar tais iniciativas.

CAPÍTULO 11

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi apresentado nos dois últimos capítulos assegura, plenamente, a comprovação da hipótese segundo a qual a Educomunicação surgiu do mesmo canteiro onde nasceu a luta pelos direitos humanos, em especial pelo direito à comunicação, na América Latina. Como foi possível constatar, as conquistas que levaram as metodologias em uso no movimento popular à categoria de políticas públicas, em dois países do continente, foi fruto de uma história de lutas do movimento social, reafirmando o que Soares reivindica ter ocorrido com o próprio fenômeno da Educomunicação na América Latina, plenamente contemplado nas atuações da ONG *Las Otras Voces*, na Argentina e no Projeto *Educom.rádio*, no Brasil.

Foi o que, aliás, buscou-se provar durante toda a dissertação. A presente pesquisa procurou, na verdade, avaliar a presença do pensamento latino-americano na criação de iniciativas vinculadas a um dos direitos fundamentais do ser humano, que é o direito à comunicação, tendo como foco, especificamente, os esforços no âmbito da interface da comunicação/educação implementados ao longo das últimas décadas do século XX. A partir desse contexto, foi possível identidicar a formação do campo da Educomunicação, compreendida aqui, como a síntese da contribuição latino americana para práticas cidadãs.

Ao analisarmos a literatura continental no âmbito da interface comunicação/educação, percebemos que a América Latina vem, de fato, contribuindo de forma sistemática para a criação e implementação de experiências que buscam garantir que o direito fundamental à expressão seja identificado e legitimado, passando a fazer parte do cotidiano de pessoas e grupos humanos.

Nesse esforço histórico por ampliar e aprofundar as liberdades de opinião, expressão, pensamento e informação, mapeamos algumas experiências e os autores que apresentaram propostas inovadoras, evidenciando a natureza dialética da confrontação entre os tradicionais campos da comunicação e da educação.

Falamos dos latino-americanos que, ao se debruçarem sobre a interface da comunicação/educação, nos ajudaram a criar, na expressão do filósofo argentino Jorge Huergo (2000), uma topografia, ou seja, um mapa de sentido a partir de um lugar onde se habita, de onde se fala, de onde se parte e para onde também se pretende chegar. Foi através desse mapa que nos deparamos com as práticas dos movimentos sociais, como pontos de partida e também como espaços de onde se movem os sujeitos da história, carregados de sentidos, resistências e hibridações. Foi decifrando este mapa e acompanhando as rotas e trilhas neles desenhadas que vimos nossa hipótese de que o novo campo havia emergido da própria luta do movimento social em torno dos direitos humanos ser confirmada.

Ao longo do trabalho, assumimos que “os movimentos populares são articulações da sociedade civil constituídas por segmentos da população que se reconhecem como portadores de direitos, mas que, muitas vezes, não foram efetivados na prática. Esses movimentos se organizam na própria dinâmica de ação e tendem a se institucionalizar como forma de consolidação e legitimação social” (PERUZZO, 2009, p: 3).

Por isso abordamos, logo no primeiro momento desta dissertação, as permanentes lutas empreendidas pelos grupos sociais, ao longo da história, pelo reconhecimento de seus direitos à sobrevivência e ao bem estar. Entendemos aqui que “a cidadania é um processo histórico que depende da força organizativa e mobilizadora das articulações e organizações por elas criadas” (PERUZZO, 2009, p: 10). Nesse sentido, traçamos um panorama histórico de como a cidadania foi sendo conquistada na medida em que os indivíduos se organizavam abrindo novos espaços na sociedade tendo a comunicação e a educação como direitos básicos e centrais nesta discussão.

Tendo como base a visão de Thomas Humprey Marshall (1967) sobre o conceito de cidadania, percebemos que sua constituição se encontra na efetivação de direitos da pessoa nas dimensões civil, política e social. Essas dimensões foram conquistadas em períodos distintos da história da humanidade. A dimensão civil, por exemplo, foi validada a partir das idéias políticas liberais propostas durante a Revolução Francesa, em 1789, na luta contra as monarquias absolutistas. A dimensão política surgiu a partir da conquista paulatina do sufrágio universal, a partir do séc XIX, culminando com a Declaração dos Direitos do Homem, no século XX. Já a dimensão social representou uma conquista, ainda mais recente, a partir da Segunda grande Guerra Mundial. Serão os direitos civis, políticos e sociais que irão garantir, respectivamente, a liberdade de expressão (opinião, pensamento e fé); a liberdade de associação e de participação no exercício do poder, assim como os demais direitos relativos ao bem estar, como a educação e a comunicação.

Nesse sentido, do ponto de vista político,

“ser cidadão refere-se tanto àquele individuo situado no tecido das relações sociais, como portador de direitos e deveres, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis, quanto ao membro de uma classe social, definido por sua situação e posição de nessa classe, portador de interesses específicos de seu grupo ou de sua classe, relacionando-se com a esfera pública do poder e das leis.” (CHAUÍ, 1995, p. 118).

Ao longo da história recente, percebemos através do estudo da literatura latino-americana que a participação de lideranças fortes, individuais ou coletivas converteu-se em estratégia de luta pelo direito à liberdade de expressão e de comunicação, demonstrando que a prática comunicativa mediante o uso dos meios de informação para a formação de consciências cidadãs tem representado um excelente caminho a ser percorrido pelas pessoas na busca da formação de comunidades influentes social e politicamente, especialmente no combate às discriminações e à violência, tanto física quanto simbólica.

Assim, a mobilização e articulação popular a que aludimos foi se dando através do que o venezuelano José Martinez Terreno (1988) definiu como *comunicação grupal* e do que depois se convencionou chamar de *comunicação alternativa*, segundo o chileno Reyes Matta (1983). No interior desses debates também surge a proposta de uma *comunicação horizon-*

tal ou *participativa* (BELTRÁN, 1993), ou seja, comunitária, democrática e realizada a partir do envolvimento ativo das pessoas como emissoras e receptoras de mensagens de forma a contemplar outras perspectivas do direito à comunicação.

Em síntese, podemos definir essa articulação como “um conjunto heterogêneo de práticas desenvolvidas por instituições, grupos diversificados, em contextos precisos e diferentes utilizando os mais variados meios. A diversidade das práticas dificultava falar em um modelo único de comunicação alternativa. Essa passou a ser compreendida mais como um processo animado pela ação dos comunicadores que, a partir de uma opção definida dentro dos espaços de conflito sociais, emerge com respostas diversas ante as formas dominantes criadas pelo capitalismo em sua fase transnacional” (REYES MATTA, 1983, p. 240, tradução nossa).

Nesse contexto nos deparamos com as experiências de *comunicação educativa* vivenciadas e explicitadas pelo comunicador popular Mário Kaplún. Entre as contribuições mais expressivas de Kaplún está o denominado “Método Cassete-foro”, descrito como

“um sistema de comunicação para a promoção comunicatória da educação de adultos, posto a serviço de organizações populares, rurais e urbanos, centrais cooperativas e centros de educação popular, etc. Mediante o de mensagens gravados em cassetes era possível estabelecer uma comunicação de mão dupla e iniciar um diálogo intergrupar a distância entre os membros de base de uma organização popular e também entre eles e o núcleo dirigente da mesma” (KAPLÚN, 1983, p 64, tradução nossa).

Experiências como a de Kaplun se confrontaram com a visão liberal de uso da comunicação nos programas voltados ao desenvolvimento. Nessa perspectiva, ao resgatar o contexto socio-político vivido pela América Latina desde os anos 60, identificamos como os meios de comunicação passaram a ser utilizados como instrumentos nas mãos dos regimes militares através de um discurso tecnoburocrático de modernização. Identificamos que a perspectiva desenvolvimentista, no intuito de “educar”, buscava modelar politicamente os hábitos dos trabalhadores rurais, em nome do “progresso”. Este movimento foi denominado, no continente, de *comunicação para o desenvolvimento* (BELTRAN, 1993).

Contraditoriamente, contudo, alguns desses projetos que contavam com o apoio do governo, e possuíam, em seu início um caráter reformista, como no caso do Movimento de Educação de Base do Brasil, passaram por transformações profundas, motivadas justamente pela aproximação que se dava entre os educadores e a realidade da população empobrecida da América Latina. Uma das principais consequências dessa aproximação foi o reconhecimento de que apenas a “alfabetização” não traria mudanças, sendo necessário acompanhar a população em suas reivindicações, no âmbito de suas práticas.

Nesse sentido, surgiu o que ficou comumente denominado como *comunicação de resistência* (DUBRAVIC, 2002), quando os meios de comunicação passaram a ser percebidos como instrumentos políticos para reivindicação e participação da classe subordinada frente a um sistema opressor e de classes. Essa experiência pode ser exemplificada, no Brasil, através do *Movimento de Cultura Popular*, protagonizada por comunidades recifenses com apoio de movimento de esquerda da igreja católica. O MCP não só “alfabetizava” como “mobilizava” jovens para um trabalho de recuperação da “cultura popular”. O ensino era realizado de modo a utilizar a experiência do educando, fazendo a um só tempo alfabetização e conscientização (ANDRADE, 1989). Foi justamente este embate que tornou experiências como o MCP e o MEB vítimas do golpe militar de 1964, levando ao cárcere boa parte de seus promotores e ao exílio o educador Paulo Freire que lhe dava orientação pedagógica e política.

No período de redemocratização, entre os anos 70 e 80, a América Latina e os países do então chamado “Terceiro Mundo” assistiram a um singular debate em torno a uma “Nova Ordem Mundial da Informação para a Comunicação” (NOMIC), patrocinado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), com a cumplicidade das lideranças do movimento social do continente. Entendiam estas lideranças que desenvolvimento e comunicação andavam juntas: “as motivações para tanto estavam no controle dos fluxos internacionais de informação, uma vez inseridos numa ordem econômica internacional favorável aos países centrais”(PERUZZO, 2009, p. 5).

E foi graças à mobilização dos agentes comprometidos com uma visão de desenvolvimento centrada numa ordem justa de Comunicação que a comissão da UNESCO,

trabalha por longos anos, até aprovar o documento intitulado *Um único mundo e muitas vozes – comunicação e informação em nossa época*, conhecido também como informe MacBride (UNESCO, 1983).

Foi um momento propício para o surgimento de instituições voltadas à pesquisa da comunicação no continente, envolvendo intelectuais de esquerda, importantes entidades interessadas no estudo da Comunicação e em suas incidências político-econômicas, como a Federação Latino-Americana de Periodistas (FELAP), com núcleos em todos os países; a Associação Latino-Americana para a Pesquisa em Comunicação (ALAIIC); o Instituto Latino-Americano de Estudos Transnacionais (ILET); a Associação Latino-Americana de Rádios Educativas (ALER); a União Católica Latino-americana de Imprensa (UCLAP) e, no Brasil, a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). Tais organizações, além de cumprirem suas funções associativas, lideraram o debate em torno de uma nova ordem da comunicação na América Latina, convertendo-se em apoio político e estratégico para o movimento popular que lutava pelas mesmas causas.

Apesar do esforço dessas instituições, a proposta inovadora da UNESCO fracassou. Ao longo dos debates, foi levantada a hipótese de que “a comunicação é uma parte tão integral da condição humana que é filosoficamente desnecessário e talvez equivocado descrevê-la como um direito humano” (FICHER, 1982, p.34).

O organismo da ONU também foi deslegitimado pelas grandes potências quando o governo dos Estados Unidos se opôs ao direito de comunicar e denunciou a luta pelo direito à comunicação como artimanha comunista. “O conceito do direito de comunicação é alvo de desconfiança das nações ocidentais que o vêem como parte dos propósitos relativos à NOMIC, sobre os quais eles têm muitas suspeitas...” (ibidem, p.34) Assim, nos anos 90, o direito de comunicar havia praticamente desaparecido da agenda da UNESCO.

No entanto, o movimento social havia alcançado autonomia e continuava a fazer história. E um dos suportes desta vitalidade foi a multiplicação das experiências de uso alternativo e dialógico de comunicação a serviço de propostas de interesse coletivo. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a mobilização social em torno do tema de interesse coletivo

como a preservação do meio ambiente, a democracia social, entre tantos outros.

Contatou-se, na verdade, que os anos que compõem a década de 1980 haviam dado consistência ao entendimento do significado do fenômeno representado pelas práticas de comunicação dos grupos populares, no contexto da luta pelos direitos a expressão:

“os atores sociais passaram a demandar espaços de participação mais amplos para tratar de temas como o racismo, interculturalidade, direitos humanos, liberdade de expressão e outros, exigindo também um novo tipo de comunicação que se identificasse com a abertura, o pluralismo e a democracia, que seja concentradora de opinião de diferentes vertentes e geradora de debates” (DUBRAVCIC, p.110, tradução nossa). Este movimento vinha acompanhado por um novo enfoque de análise de *comunicação popular*, representado pelas teorias das *mediações sociais e culturais*, disseminado por Martín-Barbero (1997).

É justamente nessa encruzilhada socio-político-cultural que emerge o conceito de Educomunicação, entendida por Soares, como uma efetiva herança cultural dos Movimentos Sociais do continente (SOARES, 2011).

Conforme SOARES (1999), o novo campo de intervenção social, que já vinha sendo exercitado na prática. Referia-se ele ao conjunto de ações próprias deste campo que se materializavam em quatro áreas de atuação, a saber:

- 1) Área da educação para a comunicação;
- 2) Área da mediação tecnológica na educação;
- 3) Área da gestão comunicativa;
- 4) Área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação.

A confirmação da hipótese de que a Educomunicação configura-se como um campo complexo e multifacetado de trabalho que exige habilidades específicas passa ser facilitada pelos elementos que conformam a aproximação entre as quatro áreas. Ainda que atuando em áreas distintas, o educador mantém o mesmo sentido socio-político de sua ação. Por outro lado, é importante lembrar que as referidas quatro áreas não são excludentes nem

únicas, podendo o pesquisador, os agentes culturais, etc, entrecruzá-las. Na verdade, apresentam-se como um esforço de síntese uma vez que aglutinam as várias opções possíveis no espaço da inter-relação em estudo:

“A Educomunicação, assim concebida, absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, e que leva em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo” (SOARES, apud VALDERRAMA, 2000, p. 27- 48).

Dentro deste conjunto de ações, a pressão da sociedade civil e das organizações humanas tem conseguido mobilizar as instituições governamentais e, neste sentido, dar continuidade à luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Para entender melhor esse processo, tomamos como objeto de análise dois projetos significativos na interface comunicação/educação, que se converteram em ações de política pública, implementados, respectivamente, na Argentina e no Brasil: “Aprender con la radio” e “Educom.rádio”, com a intenção de entender a correlação de forças que se estabelece entre o alternativo e o socialmente legitimado, dentro de um contexto maior da América Latina.

Esses dois projetos foram planejados com a função de educar para exercício do direito de comunicar, na prática, privilegiando a linguagem radiofônica como meio que permite resgatar a oralidade da comunidade local, ampliando a participação de todos e favorecendo a auto-estima dos participantes. Nesse sentido, as experiências do “Educom.rádio” e do “Aprender con la radio” não se apresentam como meramente instrumentais, tecnológicos. Ao contrário, seu objetivo, é criar, através da rádio escolar, um “ecossistema comunicativo” proporcionado pela construção de um projeto comum. Bacher nos conta que para participar do projeto “Aprender con la radio”, não é nem mesmo necessário que as escolas já tenham emissoras instaladas!

A importância da escolha desses dois projetos reside no fato de facilitar o entendimento da natureza das quatro áreas de intervenção do campo da educomunicação. Os dois projetos apresentam-se como esforço de 1) “educar para a comunicação” (possibilitam pela sua prática e formação de uma consciência sobre os sistema de meios de informação; 2) acolher a tecnologia como mediação cultural nos processos de aprendizagem das crianças e jovens (a rádio não é simplesmente uma tecnologia a serviço da educação, mas é um espaço de intercâmbio de culturas – a do adulto e a juvenil – mediada pelas especialidades da linguagem radiofônica); 3) promove o exercício da gestão democrática e participativa da própria produção radiofônica, envolvendo toda a comunidade educativa; 4) finalmente, os dois projetos partem de reflexões sobre a trajetória latino-americana em torno ao uso democrático dos meios e propiciam pesquisas e reflexões sobre a natureza da própria experiência.

É importante lembrar o sentido político dos dois projetos: tanto da ONG Argentina Las Otras Voces quanto o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, coordenados, respectivamente, pela Jornalista Silvia Bacher e pelo Prof. Ismar de Oliveira Soares, participaram de debates junto aos governos de seus respectivos países, impulsionando políticas públicas importantes para a democratização dos meios de comunicação e, portanto, para o exercício do direito à comunicação.

Neste cenário, não pudemos nos esquecer da recém-conquistada aprovação da lei do audiovisual, na Argentina (2009), e da lei sobre a prática educomunicativa, na cidade de São Paulo, no Brasil (2004). Ambas são resultado das práticas vividas através dos projetos de comunicação/educação que tiveram seu fundamento teórico na experiência da comunicação alternativa da América Latina dos anos de 1970 a 2000.

Definitivamente, como vimos demonstrando, a multiplicação de projetos definidos como educomunicativos, tendo como escopo a ampliação do direito humano das comunidades, especialmente das mais excluídas, à comunicação e à expressão, garante a sobrevivência e a reafirmação de uma luta social de mais de 50 anos, na América Latina. Trata-se de uma herança cultural que se transmite às novas gerações, como comprovam estes dois projetos de uso de rádio nas escolas públicas, na Argentina e no Brasil.

Com relação à trajetória do direito de comunicar na lei internacional formal, segundo Cees J. Hamelink⁶⁰ (apud MARQUES DE MELO; SATHLER, 2005), a partir de 2000, assistimos à uma retomada dos debates em torno do tema da comunicação como direito humano relembrando a comunidade internacional sobre a importância desse direito através das Conferencias Intergovernamentais, por parte da UNESCO e da Cúpula Mundial da Sociedade da Informação (WSIS)⁶¹.

O propósito dessas Conferencias Intergovernamentais, realizadas em duas fases (a primeira em Genebra, em 2003, e a segunda em Túnez, em 2005) foi o de desenvolver uma melhor compreensão sobre a sociedade da informação e seus impactos na comunidade internacional. Este debate conseguiu tocar numa questão chave: os interesses especulativos e mercantis sobre a comunicação na sociedade da informação (BURCH; LEON, TAMAYO, 2004, p.10). Isso ocorreu, devido particularmente às atividades da Campanha dos Direitos à Comunicação na Sociedade de Informação (CRIS)⁶².

A Campanha CRIS foi lançada em 2002, no marco do II Fórum Social Internacional, em Porto Alegre, através do impulso de diversas entidades da sociedade civil, a partir de uma linha de “questionamentos ao status-quo corporativo”, apontando para a construção de um “mundo em que uma outra comunicação, por e para as gentes, seja possível” (BURCH; LEÓN; TAMAYO, 2004, p.10, tradução nossa).

Foi neste mesmo ano que o Coletivo Brasil de Comunicação Social (INTERVOZES)⁶³ formou-se protagonizando o relatório brasileiro do Global Governance Project, campanha coordenada pelo CRIS, sintonizando a luta do país por políticas democráticas de comunicação com a luta de outros países do mundo.

⁶⁰ Cees J. Hamelink é professor de Comunicação Internacional na Universiteit van Amsterdam.

⁶¹ WSIS – World Summit on the Information Society, em inglês.

⁶² CRIS - Communication Rights in the Information Society, em inglês. Mais informações disponíveis em: www.genebra2003.org/WSIS; www.crisinfo.org.

⁶³ “Somos um coletivo. Lutamos para transformar a comunicação em um bem público; para efetivá-la como um direito humano, sem o qual não há realização plena da cidadania e da democracia. Comunicação é direito. Um processo social fundamental, uma necessidade humana básica. É fundamento de toda organização social”. INTERVOZES, Carta de Princípios, disponível em: www.intervozes.org.br Acessado: 12 março de 2011.

Entre 2004 e 2005, a CRIS evidência através de uma pesquisa em cinco países: Brasil e Comlolia, na America Latina; Filipinas, na Ásia; Itália, na União Européia e Quênia, na África, que há uma necessidade de qualificar os dados e informações utilizados por aqueles que, no mundo, lutam pelo direito à comunicação. Em decorrência disso, sob a liderança da Intervozes, cria-se um Centro de Referência para o Direito à Comunicação. Em 2007, este Centro forma uma parceira com a UNESCO buscando realizar a promoção de debates públicos em torno do tema do direito à comunicação.

Tais exemplos apontam para a convergência de propósitos que desaguam na consolidação da luta por uma prática democrática de intervenção social, no qual a educomunicação vem se desenvolvendo, como revelam as conclusões dos debates da Conferência Nacional de Comunicação (CONFECOM)⁶⁴, ocorrida em 2009, em Brasília, em torno da desafa de políticas públicas democráticas da comunicação. Como vimos no capítulo 7, item 4, desta dissertação, pelo menos 34, das 674 propostas aprovadas apontavam a prática de educomunicação como fundamental neste processo junto aos movimentos sociais.

As questões de democratização da comunicação relacionadas à cidadania refletem, na verdade, um contexto propício ao avanço da democratização das sociedades, na primeria década do século XXI, sob a liderança de instituições do movimento social (PERUZZO, 2005). Foi nesse mesmo contexto de democratização das sociedades, que nos deparamos com uma rede articulada de ações onde a Educomunicação apresenta-se como novo campo de conhecimento capaz de contribuir para a construção de um mundo mais justo através do diálogo e da participação coletiva.

A realidade vivida pelos agentes promotores de mudanças apresenta-se, contudo, no contexto de um cenário complexo. Por esse motivo, percebemos, em termos epistemológicos, a necessidade de seguir as trilhas culturais percorridas por estes agentes e suas instituições, na busca de ultrapassar os limites estreitos da especialização para se

⁶⁴ A CONFECOM é uma articulação composta por entidades da sociedade civil, universidades, representantes da Câmara de Deputados e movimentos sociais, construída a partir do movimento Pró-Conferência, criado em 2007 ao final do Encontro Nacional de Comunicação mediante iniciativas, à época da Comissão de Direitos Humanos (CDHM) e da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática (CCTCI) da Câmara. Hoje, a Comissão é composta por mais de 30 entidades da sociedade civil, da CDHM e do Ministério Público Federal. Para saber mais ver: www.proconferencia.org.br Acessado em: 07 de fevereiro de 2012.

situarem numa perspectiva de prática social transdisciplinar, apontando para o reconhecimento de áreas fronteiriças de saberes (envolvendo, simultaneamente, práticas sociais, políticas, educacionais e comunicacionais). Foi, na verdade, pelo reconhecimento da existência de um diálogo epistemológico entre estes saberes que foi possível o reconhecimento de um campo emergente - a educomunicação - do qual nos aproximamos, nessa dissertação.

Urge ressaltar a importância da própria comunidade acadêmica no reconhecimento, legitimação e produção das ações dentro das atuais transformações no campo da comunicação e educação. Gostaríamos de concluir esta dissertação com uma reflexão de Martín- Barbero que parece sintetizar a discussão aqui proposta. Hoje, segundo ele, o futuro da pesquisa científica já não está no centro de cada disciplina, mas nas zonas de fronteira, entre elas. No caso, a extrema especialização estaria impedindo o avanço de uma pesquisa mais humana, capaz de lidar com a compreensão do humano, do social e do real: *“Para pensar a transdisciplinaridade é necessário superar o dualismo, pois o dualismo é, em termos epistemológicos, a simplificação máxima do complexo e, portanto, a impossibilidade de pensar a ambigüidade e as contradições”* (MARTÍN-BARBERO apud VASSALO DE LOPES, 2009, p.157).

REFERÊNCIAS

12.1 – DOCUMENTOS BIBLIOGRÁFICOS:

ALMEIDA, Paulo Roberto de. “OCDE, UNCTAD e OMC: Uma perspectiva comparada sobre a macroestrutura das relações econômicas internacionais”, In: CASELLA, Paulo B.; MERCADANTE, Araminta de (Coord.). *Guerra Comercial ou integração mundial pelo comércio? a OMC e o Brasil*. São Paulo: LTr, 1998. p. 149 - 198.

ALVES, Patrícia Horta. *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação Educação /ECA-USP*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação e Artes) ECA/USP, São Paulo: 2002.

_____. *Educom.rádio. Uma política em Educomunicação*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação e Artes) ECA/USP, São Paulo: 2007.

AMADO, Antônio Augusto Oliveira. *Planejamento operativo anual e orçamento do setor público*. Brasília: IPEA INOR, 1976.

AMARAL JÚNIOR, Alberto. “O Mercosul e a Integração Latino-Americana”, In: AMARAL JÚNIOR, Alberto (Coord.). *OMC e o Comércio Internacional*. São Paulo: Aduaneiras, 2002. pp. 317 – 332.

ANDRADE, Manuel Correia. *1964 e o Nordeste: golpe, revolução ou contra-revolução?* São Paulo: Contexto, 1989.

APARICI, Roberto (Coord.). *Educomunicación: mas allá del 2.0*. 1ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2010.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARGUMEDO, Manuel Alberto. In: *Participação: Rito ou Prática de Classe?* Uniji: Ed. Uniji, 1986. p. 119-150.

BACHER, Silvia. *Tatuados por los medios: dilemas de la educación em la era digital*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BARRAL, Welber. “De Bretton Woods a Doha”, in: BARRAL, Welber (Org.). *O Brasil e a OMC*. 2ª ed.. Curitiba: Juruá, 2005.

BARREIRO, Julio. *Comunicacion y Humanizacion. Reflexión política sobre los medios de*

comunicación de massas. Montevideo: Fundacion de Cultura Universitaria, 1984.

BARROS, Laan Mendes de et al. *Comunicación Cultura y Cambio Social. Mercosur y la Integración de Mercados*. Buenos Aires: WACC, 1994.

BATISTA, Paulo Nogueira Júnior. Brasil, Argentina e América do Sul. *Estudos Avançados*, USP, Vol. 19, Nº. 55, p. 65 – 74. setembro/dezembro, 2005.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BEDREGAL, Teresa Flores. “Las radios de los mineros bolivianos”. In: TEALDO, Ana Rosa. *Radio e democracia en America Latina*. Lima: IPAL, 1989. pp. 41-63.

BELTRÁN, Luis Ramiro. *Comunicación para el desarrollo em Latinoamérica – uma avaliação sucinta al cabo de cuarenta años*, 1993. Disponível em: www.comminit.com/la/lasth/sld-1554.html. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

BOFF, Leonardo. *Tempo de transcendência. O ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOLETIM “O EDUCOMUNICADOR”. Ano 1, nº 0, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, 2001.

_____. Ano 1, nº 1, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, 2001.

_____. Ano 1, nº 2, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, dezembro de 2001.

_____. Ano 2, nº 3, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, fevereiro de 2002.

_____. Ano 2, nº 3, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, fevereiro de 2002.

_____. Ano 2, nº 4, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, abril de 2002.

_____. Ano 2, nº 5, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, maio de 2002.

_____. Ano 2, nº 6, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, junho de 2002.

_____. Ano 2, nº 7, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, agosto de 2002.

_____. Ano 2, nº 8, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, setembro

de 2002.

_____. Ano 2, nº 9, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, outubro de 2002.

_____. Ano 2, nº 10, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, novembro de 2002.

_____. Ano 2, nº 11, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, dezembro de 2002.

_____. Ano 3, nº 12, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, fevereiro de 2003.

_____. Ano 3, nº 13, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, março de 2003.

_____. Ano 3, nº 14, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, abril de 2003.

_____. Ano 3, nº 15, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, agosto de 2003.

_____. Ano 3, nº 16, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, setembro de 2003.

_____. Ano 3, nº 17, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, novembro de 2003.

_____. *O Especial*. Ano 3, nº 18, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, dezembro de 2003.

_____. Ano 4, nº 19, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, março de 2004.

_____. Ano 4, nº 20, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, abril de 2004.

_____. Ano 4, nº 21, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, maio/junho de 2004.

_____. Ano 4, nº 22, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, junho/julho de 2004.

_____. Ano 4, nº 23, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, agosto/setembro de 2004.

_____. Ano 4, nº 24, São Paulo: NCE-ECA/USP; Salesiana, dezembro de 2004.

BORDENAVE, Juan Diaz. *Las novas pedagogias y tecnologias de la comunicación. Sus implicaciones para la investigación*. Doc. Reunion de Consuta sobre Investigacion em Comunicacion para el Desarrollo Rural en America Latina. Cali (Colombia): CIID, 1976.

_____; CARVALHO, Horácio Martins. *Planejamento e Comunicação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. “A contribuição dos meios públicos e alternativos para a democracia participativa”. In: *Revista Comunicação&Educação*. p. 73-79. Ano XVI, nº2. Jul/dez 2011.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular. Leituras de operárias*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

BURCH, Sally; LEÓN, Osvaldo; TAMAYO, Eduardo (Orgs). *“Se cayó el sistema”. Enredos de la Sociedad de la Información*. Quito: ALAI, 2004.

CALDERÓN, Fernando; JELIN, Elizabeth. *Classes Sociais e Movimentos Sociais na América Latina: Perspectivas e Realidades*. São Paulo: ANPOCS, 2005. . Disponível em: <http://conflitosinterculturales.cebem.org/admin/images/cms/upload/Autonomias_indigenas_y_Estado_multicultural.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2011.

CARMONA ULLOA, Ernesto. Los Amos de la Prensa en América Latina. In: *Los Dueños de Venezuela (y los Amos de la Prensa de América Latina)*. Santiago de Chile: Leopardo-Revista PuntoFinal - Wordtheque, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). *América Latina impasses e alternativas*. São Paulo: Humanitas – FFLCH/USP, 2000.

CELADEC (Comision Evangelica Latino Americana de Educacion Cristiana), *Evangelizacion y Comunicacion*. Lima: CELADEC, 1978.

CELLI JUNIOR, Umberto. Teoria Geral da Integração: Em busca de um modelo alternativo. In: MERCADANTE, Araminta de (Org). et al. *Blocos econômicos e integração na América Latina, África e Ásia*. Curitiba: Juruá, 2006.

CHADWICK, Clifton. Um Novo Modelo Cognitivista para o Planejamento de Experiências de Ensino-Aprendizagem. In: *Tecnologia Educacional, ABT*, Ano XVI, nº75/76, mar/jun, 1987.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma*

nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação História dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

CONTRERAS, Eduardo. *Evaluación de Proyectos de Comunicación. Volumen: cuestiones conceptuales*. Quito: CIESPAL, 1985.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *O que todo cidadão precisa saber sobre Democracia*. Cadernos de educação política. Série ação política; 9. 3ª ed. São Paulo: Global, 1989.

_____. *Sociologia. Introdução à ciência da sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

DAL RI JÚNIOR, Arno (Org.). *Relações Internacionais: interdependência e sociedade global*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 371 - 392.

D'ARCY, Jean. El derecho de comunicar In: *Aportes de la Comunicación Social n°3* México: Coordenação General de Comunicação Social, 1981.

DEMO, Pedro. "Notas gerais sobre indicadores". IN: *Indicadores Educacionais no Contexto de Desenvolvimento*. Brasília: MEC, 1980.

DUBRAVCIC, Martha. *Comunicación popular. Del paradigma de la dominación al de las mediaciones sociales e culturales*. Quito: Ed Abya-Yala, 2002.

DUTRA, Marina Laura Silveira. "Avaliação de Treinamento; ainda um problema em busca de solução". In: *Tecnologia Educacional*, VII(26), p. 33 - 39. jan/fev, 1979.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; BELATO, Neyta Oliveira. *Planejamento Participativo. Contribuições para um trabalho de base*. Ijuí: Vozes/FIDENE, 1987.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____; DEVOTO, Fernando J. *Brasil e Argentina: Um ensaio de história comparada (1850 – 2002)*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FESTA, Regina; SILVA, Carlos Lins da (Orgs). *Comunicação Popular e Alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). *Direitos Humanos – Um debate necessário*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. (Org.). *Educar para os Direitos humanos. (Coletânea de textos)*. V. 3 e 4. Curitiba: Secretaria do Estado da Justiça e da Cidadania, 1994.

_____. *Justiça e Paz – Memórias da Comissão de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?* Goiânia: UFG e UCG, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessário à prática educativa*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FISHER, D. *The right to communicate: A status Report*. UNESCO Reports and Papers on Mass Communication, nº 94. Paris: UNESCO, 1982.

FUNARI, Claudia Vicenzo. *“A prática da mediação em processos educacionais: o caso do projeto Educom.rádio.”* Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação e Artes) ECA/USP, São Paulo: 2007.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica da América Latina*. Rio de Janeiro: Lia Ed. S.A., 1970.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *O livro dos abraços*. Trad. de Eric Nepomuceno. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008.

GARCÍA LINERA, Álvaro. "Autonomías regionales indígenas y Estado multicultural" In: *La descentralización que se viene - Propuestas para la (re)constitución del nivel estatal intermedio*. La Paz: FES-ILDIS - Plural editores, 2003.

GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de Teoria da Comunicação*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1995.

GOTTLIEB, Liana. Cristianismo e marxismo no processo educacional de Ismar de Oliveira Soares. In: *Revista Digital PCLA*, volume 3, abril-junho de 2002. <<http://www.metodista.br/unesco/PCLA/revista11/revista11.htm>>. Acesso em: 30 de outubro de 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Sérgio. *Paulo Freire: Diálogos sobre educação*. V2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GUTIERREZ, Francisco. *Educacion y Comunicacion en el Proyecto Principal*. Santiago de Chile: OREALC, 1984.

HAMELINK, Cees. *Hacia una autonomía cultural em las comunicaciones mundiales*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1985.

HOBBSBAWN, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HUERGO, Jorge. "Comunicacion/Educacion: itinerários transversales". In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo, *Comunicacion-educacion, coordenadas, abordajes y travesias*, Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.

INNERARITY, Daniel. *A transformação da Política*. Lisboa: Editorial Teorema LTDA, 2002.

JÚNIOR AMARAL, Alberto do. *Introdução ao direito internacional público*. São Paulo: Atlas, 2008.

KAPLÚN, Mario. *Producción de Programas de Rádio. El Guión, la Realización*. Quito: CIESPAL, 1978.

_____. *Hacia nuevas estratégias de comunicacion en la educacion de adultos*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1983.

_____. *El comunicador popular*. 1ª ed. Quito: CIESPAL, 1985.

_____. "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", In: Cuadernos de *Diálogos*, Lima: Cuad. Nº 23, 1992a.

_____. *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile: UNES-CO/OREALC, 1992b.

_____; BARROS, Laan Mendes de; VALLE, Carlos; PAQUINI, José Maria; SUNG, Jung Mo; CANO, Raúl (Coord.). *Comunicación Cultural y Cambio Social. MERCOSUR y la integración de mercados*. Buenos Aires: WACC-AI/C, 1994.

_____. *Uma pedagogia de la comunicacion*. Madrid, Ed dela Torre, 1998.

_____. "Processos educativos e canais de comunicação". In: *Comunicação e Educação*, jan/abr. 1999, p. 68-75.

LAS OTRAS VOCES. *Aprender con la radio. Reflexiones y actividades para promover la participación comunitaria*. Cuadernillo para facilitadores. 1ª ed. - Buenos Aires: Las otras voces, 2005a.

_____. *Entre jóvenes. Comunicación y VIH*. Herramientas periodísticas para crear campañas comunitarias de prevención de VIH/SIDA. 1a ed. - Buenos Aires: Las otras voces, 2005b.

_____. *Aprender con la radio. Historietas y actividades para que participes en tu comunidad. Cuadernillo para jóvenes*. 1ª ed. - Buenos Aires: Las otras voces, 2005c.

_____. *Aprender con la radio. Juegos, cuentos y sorpresas para que participes en tu comunidad. Cuadernillo para niñas y niños*. 1ª ed. - Buenos Aires: Las otras voces, 2005d.

_____. *Aprender con la radio. Red Nacional de Radios Escolares*. Buenos Aires: Las otras voces, 2008.

_____. Curso de Capacitação - Módulo 1 - *RÁDIO x LA PARTICIPACIÓN de los niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: Las otras voces, 2011.

LEÃO, Maria Izabel de Araújo. *O papel da internet nos projetos educomunicativos do NCE/USP*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação e Artes) ECA/USP, São Paulo: 2008.

LÓPEZ VIGIL, José Ignacio. *Manual urgente para radialistas apaixonados*. São Paulo: Paulinas, 2003.

MACHADO, Eliany Salvatierra. "Educomunicação e experiência estética". In: LIMA, Rafaela Pereira (Org.). *Mídias Comunitárias, juventude e cidadania*. 2ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica/Associação Imagem Comunitária, 2006, p. 237-253.

_____. *Pelos caminhos de Alice: vivências na Educação e a dialogicidade no Educom.Tv*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação e Artes) ECA/USP, São Paulo: 2009.

MALDONADO, Efendy; PEREIRA VALAREZO, Alberto (Coord.). *Investigación de la Comunicación en América Latina*. Quito: Fondo editorial FACSO-UCE, 2010.

MANDEL, Ernest. *O lugar do Marxismo na história*. São Paulo: Xamã, 2001.

MARQUES DE MELO, José. (Org.). *Comunicação/Incomunicação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1976.

_____. (Org.). *Comunicação e Classes subalternas*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *História do Pensamento comunicacional*. São Paulo: Paulos, 2003.

_____; SATHLER, Luciano (Orgs). *Direitos à comunicação na Sociedade da Informação*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

_____;GOBBI, Maria Cristina; SATHLER, Luciano (Orgs). *Mídia Cidadã, utopia brasileira*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006a.

_____ et al. *Educomídia, alavanca da cidadania: o legado utópico de Mário Kaplun*. São Bernardo do Campo: Cátedra da UNESCO: Universidade Metodista, 2006b.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. *Dos Meios às Mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. "Desafios à pesquisa em comunicação na América Latina". IN: *Boletim Intercom*, nº47/50, julho/outubro de 1989.

MARTÍN SERRANO, Manuel. *La mediación social*. 2ª ed. Madrid: Akal, 1978.

_____. *Teoría de la Comunicación/ I. Epistemología y análisis de*

referencia. 2ª Ed. Madrid: A. Corazón, editor, 1982.

_____. “La mediación de los medios de comunicación”, in M. de Moragas, *Sociología de la comunicación de masas*, Barcelona, Gustavo Gili, 1985.

_____. *La producción social de la comunicación*. 3ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

_____. “La mediación social en la era de la globalización”, In: *La mediación social*. AKAI: Madrid, 2008: 9 – 27

MARTINEZ TERRERO, José. *Comunicação Grupal Libertadora*. São Paulo: Paulinas, 1998.

MARX, Karl. *A Liberdade de Imprensa*. Porto Alegre: L&PM, 1980.

MATA, Maria Cristina. “Comunicación, ciudadanía y poder: pistas para pensar su articulación”. In: *Diálogos de la Comunicación*. nº 64, 2001. p.65-76. Disponível em: <www.comminit.com/e/node/149879/348> Acesso em: dezembro de 2011.

MATTELART, Armand; DELCOURT, Xavier; MATTELART, Michèle. *A cultura contra a democracia? O audiovisual na época transnacional*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MENDIZÁBAL, Iván F. Rodrigo. *El lapiz electronico. Investigación social y video*. Quito: Ed Demoño Rojo, 1992.

MENEZES, Wagner. “Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)”, In: MERCADANTE, Araminta de Azevedo; CELLI JUNIOR, Umberto; ARAÚJO, Leandro Rocha de Araújo, (Org.). *Blocos Economicos e Integração na América Latina, África e Ásia*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 137 - 201.

MORDUCHOWICZ, Roxana et al. *Comunicación, Medios y Educación. Um debate para la educación em democracia*. Barcelona: Octaedro, 2003.

_____. *La escuela y los medios. Um binômio necesario*. Buenos Aires: AIQUE, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSCA, Juan José e PÉREZ AGUIRRE, Luis. *Direitos Humanos – pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

NEOTTI, Clarêncio. *A Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC)*. Petrópolis: Vozes, 1986.

NORDENSTRENG, Kaarle. "Um marco no grande debate da mídia". In: LOGOS 28: Globalização e comunicação internacional. Ano 15, 1º semestre 2008. p. 119-123

OCIC-AL, UNDA-AL, UCLAP. *Nuevos Rostros para uma Comunicación Solidária*. Ponencias y documentos de las III Asambleas Conjuntas y Continentales de las Organizaciones Católicas Internacionales de Comunicación. Santa Cruz, Bolívia: OCIC-AL/UNDA-AL/UCLAP, 1994.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo (Coord.). *La comunicacion desde las practicas Sociales. Reflexiones en torno a su investigación*, México D.F. : Universidad Iberoamericana, 1990.

_____. "Uma pedagogia para os meios da comunicação". In: *Comunicação & Educação, n° 12*, maio/agosto, São Paulo: Moderna, ECA/USP, 1998.

_____. *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

OTT, Margot Bertolucci. "A avaliação no Currículo". In: *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 12(48), 1983. p. 45-48.

PAES DE LIMA, Juliana Schmitz. "Interdependência e os Organismos Internacionais: Reflexões sobre as Manifestações do Poder". In: OLIVEIRA, Maria Odete; DAL RI JÚNIOR, Arno (Org.). *Relações Internacionais: interdependência e sociedade global*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003. p. 371 - 392.

PÈREZ AGUIRRE, Luis. *Si digo derechos humanos*. Montevideo, Uruguay: Servicio de Paz y Justicia, 1991.

PERUZZO, Cicília Krohling. *Comunicação nos Movimentos Populares. A participação na construção da cidadania*. São Paulo: Vozes, 1998.

_____. [Comunicação comunitária e educação para a cidadania](#). *Revista do Pensamento Comunicacional Latino-Americano* - PCLA. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO de Comunicação da UESP/ALAIC, vl. 4, n. 1, out./nov./dez. 2002. Versão on-line disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>.

_____; BRITTES, Juçara (Org). *Sociedade da Informação e Novas Mídias: participação ou exclusão?* São Paulo: INTERCOM, 2002.

_____; ALMEIDA, Fernando Ferreira de (Org). *Comunicação para a cidadania*. São Paulo-Salvador: INTERCOM-UNEB, 2003.

_____. "**Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas**". In: *Revista Fronteiras – Estudos midiáticos*. São Leopoldo: Editora Unisinos, Vol. 11 No 1 – janeiro/abril de 2009. P.33-43.

Disponível

em

<http://www.unifra.br/professores/rosana/Peruzzo_2009.pdf>

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). *Ousadia no Diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública*. 2ª ed. SP: Loyola, 1997.

PRADO, Maria Lígia. *As formações das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1994.

PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira. *Do MEB à WEB: o rádio na Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRIETO CASTILLO, Daniel. *Diagnóstico de Comunicación*, Quito: CIESPAL, 1985.

_____. *Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje*. Mendonza: EDIUNC, 1993.

PUPO, Rodrigo Luís. “O Acordo Geral sobre Serviços”, In: CELLI JUNIOR, Umberto (Org). *Comércio de Serviços na OMC*. Curitiba: Juruá, 2005, cap. II.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Revista Estudos Avançados da USP (IEA/USP)*, São Paulo, v. 19, n. 55, Dec. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf> Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

QUIRÓZ VELASCO, María Teresa. Os estudantes dentro e fora da escola. In: *Revista Comunicação&Educação*. p. 67-72. Ano XVI, nº2. Jul/dez 2011.

RAMOS, Pablo. *Tres Décadas de Educomunicación em America Latina. Los caminos desde el PLAN DENI*. Quito: OCLACC, 2000.

_____; TORRES, Ailynn. *El audiovisual y la niñez*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ediciones ICAIC, 2008.

REYES LF, Fernando (Coord.) *Comunicacion alternativa y busquedas democraticas*. México: Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales/Fundacion Friedrich Ebert, 1983.

_____; SOMAVÌA, Juan. *Notícia, Distorsion y dependencia*. Santiago: Ed Granizo Ltda, 1979.

ROUQUIÉ, Alain. *O extremo ocidente - introdução à América Latina*. São Paulo: Editora Edusp, 1992, 353p.

SACERDOTI, Giorgio. “A transformação do GATT na Organização Mundial do Comércio”, In: CASELLA, Paulo B.; MERCADANTE, Araminta de (Coord.). *Guerra Comercial ou integração mundial pelo comércio? a OMC e o Brasil*. São Paulo: LTr, 1998. p. 50-69.

SALEM, Maria Helena (Org.). *A igreja dos oprimidos*. São Paulo: Brasil Debates, 1981.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução à ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS NETO, Elydio dos. Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal. *Revista Educação do COGEIME*, ano 13, nº 24, Piracicaba: COGEIME, p.53-62, junho de 2004.

_____. Paulo Freire e Gramsci: Contribuições para pensar a educação, política e cidadania no contexto neoliberal. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.2, p.25-39, jul/dez, 2009.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. *Lei nº13941 de 28 de dezembro de 2004. Institui o programa de Educom-Educomunicação pelas Ondas do Rádio, no município de São Paulo, e dá outras providências.*

SCHUJER, Maria. *Aprender con la radio. Herramientas para una comunicacion participativa*. 1ª ed. Buenos Aires : Las otras voces, 2005.

SCHWARTZ, Gilson. “*União do Mercosul ainda esbarra em falta de infra-estrutura*”. Folha de São Paulo, Domingo, 18 de dezembro de 1994.

SILVA, Carlos Eduardo Lins (Org.). *Comunicação, hegemonia e contra-informação*. São Paulo: Cortez, INTERCOM, 1982.

SILVA, David. *Cristianos de America Latina. 40 Testimonios*. Quito: 1994.

SILVA, Dilma de Melo. *Arte Africana & Afro brasileira*, São Paulo: Terceira Margem Editora, 2007.

SILVA, Maria Regina Paulo de. Infância como condição da existência humana...um outro olhar para a formação docente. *Revista de Educação do COGEIME*, ano 14, nº 25, p: 107-124, junho de 2005.

SILVA, Terezinha. *Gestão e mediações nas rádios comunitárias: um panorama do estado de Santa Catarina*. Chapecó: Argos, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira (Org). *Direitos Humanos: um desafio a comunicação*. 1ªed. São Paulo: Ed Paulinas, 1983.

_____. (Org). *A Campanha da Igreja sobre a comunicação: a controvertida busca de um novo discurso. Simpósios em Comunicação e Artes I*. São

Paulo:ECA/USP,1989.

_____. *A contribuição das Ciências Sociais para a avaliação dos Programas de Educação para a comunicação*. Tese de Livre Docência – ECA/USP, São Paulo: 1990.

_____. “Programas de educação para a comunicação: fundamentos e procedimentos para uma avaliação”. In: *Anuário de Inovações em Comunicação e Arte*, São Paulo: ECA/USP, 1991.

_____ (Coord.). *A Comunicação de Resistência no movimento popular ligado à igreja católica*. São Paulo: CCA- ECA/USP; CBELA, 1994 (Pesquisa realizada com apoio do CNPQ, Processo nº 502071/91-5).

_____. “Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafios de la era de la información para el sistema educativo”, In: GUTIERREZ, Alfonso (Coord.). *Formación del profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia, Univ. de Valladolid, 1998, p. 33-46.

_____. “Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”, In: *Contato*, Brasília, Ano 1, N 1, jan/mar. 1999, p. 19-74.

_____. “Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set/dez. 2000, no. 19, p. 12-24.

_____. “La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento”, In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo, *Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías*, Universidad Central, Bogotá, 2000, pg. 27-47.

_____. “Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação”, In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VIII, já./abr.. 2002, no. 23, pg. 16-25.

_____. “Gestão da Comunicação no espaço educativo: possibilidades e limites de um novo campo profissional”, In: BACCEGA, M. Ap. *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Educomunicação. O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

SOARES, Maria Salete Prado. *Processos Comunicacionais em espaços educativos: estudo de caso sobre linguagens não escolares ativando ecossistemas comunicativos no projeto Retratos do Butantã, realizado na Escola Estadual Virgília de Carvalho Pinto*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação e Artes) ECA/USP, São Paulo: 2004.

TAVARES JUNIOR, Renato. *Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) ECA/USP. São Paulo: 2007.

TAUKE SANTOS, Maria Salett. *Inclusão digital, inclusão Social? Usos das tecnologias da informação e da comunicação nas culturas populares*. Recife: Ed. do autor, 2009.

THORP, Rosemary. *Progresso, pobreza e exclusão: uma história econômica da América Latina no século XX*. New York: BID, 1998.

TORRENT, Ramón. "Una aproximación a la anatomía del Mercosur real", in BERLINSKI, Julio; PIRES DE SOUZA, Francisco E.; CHUDNOVSKY, Daniel y LÓPEZ, Andrés, (Org.), *15 Años de MERCOSUR: Comercio, Macroeconomía e Inversiones Extranjeras*. Montevideo: Rede de Investigaciones Economicas del MERCOSUR, 2006. p. 12-72.

UNESCO. Um mundo muitas vozes – comunicação e informação em nossa época. Relatório McBride. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: 1983.

_____; CENECA. *Educación para la comunicacion, Manual Latino Americano*. Santiago, Chile, 1991.

_____; Secretaria de Educación. Gobierno de Buenos Aires. *Producción de Medios em la escuela, Reflexiones desde la practica*, Buenos Aires: 1998

URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. Questão Indígena na América Latina: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas. Cadernos PROLAM/USP, v. 1/ano7, p. 199-222, 2008.

_____; VILLA, Rafael Duarte. Humanismo, Democracia e Legitimidade dos Atores Públicos Não-Estatais no Sistema Internacional Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Odete Maria de; MULLER, João Inácio. (Org.). *Configuração dos Humanismos e Relações Internacionais*. 1ª ed. Ijuí: Unijuí/Fondazione Cassamarca de Treviso, 2006, p. 595-628.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000.

VASSALO DE LOPES, Maria Immacolata. "Uma aventura epistemológica". Matrizes [online], vol.2, nº2, 2009.

Disponível em: <www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/111/178>. Acesso em: fevereiro 2011.

VIRAÇÃO. *Educomunicador, muito prazer!* Ano 8, nº64, p 16-22, agosto de 2011. Disponível em: <www.viracao.org>.

VOLPI, Mário; PALAZZO, Ludmila. *Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo! Sistematização da Experiência*. Brasília: REDE CEP, 2010.

WACC (Asociacion Mundial para la Comunicacion Cristiana), *Comunicación para la comunidad*. Buenos Aires: Asociacion Ediciones La Aurora, 1990.

WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford University Press, 1977.

12.2 - DOCUMENTOS SONOROS:

LAS OTRAS VOCES et al. *Aprender con la radio*. Buenos Aires: SADAIC / AADI / CAPIF / BIEM – Indústria Argentina, 2003. 1 CD (54 min). Digital estéreo.

_____; UNICEF. *Aprender con la radio 2. Sonidos para promover la participacion comunitária*. Buenos Aires: FM La Tribu, setembro e outubro de 2005. 1 CD (41 min). Digital estéreo.

_____; ARCOR; OEI. *Aprender con la radio 3. Pequeñas producciones para crear y participar*. Buenos Aires: FM La Tribu, setembro e outubro de 2006. 1 CD (45 min). Digital estéreo.

_____; UNICEF. *Rádios X la Educacion*. Viene con ruído. Piezas radiales para promover la participacion juvenil. Buenos Aires, 2011. 1 CD (...min). Digital estéreo.

12.3 - DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS:

LAS OTRAS VOCES et al. *Aprender con la radio. Imagenes para promover la participacion comunitária*. Buenos Aires: Timón Producciones, 2005. 1 DVD (min).

_____; UNESCO. *Entre jóvenes. Comunicación y VIH*. Buenos Aires: Timón Producciones, 2005. 2 DVDs (min).

12.4 - WEB-SITES:

Agencia Latino Americana de Informação - ALAI. Disponível em: <<http://www.alainet.org>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2011.

Associação Mundial de Rádios – AMARC. Disponível em: <<http://amarcbrasil.org/>>. Acesso em: 27 de novembro de 2011.

Asociación Latino Americana de Integración. Disponível em: <<http://www.aladi.org/>>. Acesso em: 10 de março de 2011.

Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual. Disponível em: <<http://www.afsca.gob.ar/web/indice-de-la-ley.php>> . Acesso em: 23 de abril de 2011.

Bem TV produções. Disponível em: <<http://www.bemtv.org.br>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2012.

Las otras voces. Disponível em: <<http://www.lasotrasvoces.org.ar/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

Ministério das Relações Exteriores – Departamento do Mercosul (DMSUL) Brasil. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.mercosur.int>> Acesso em: 10 de junho de 2011.

Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo NCE/USP. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce>> . Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

Rede de Comunicação, Educação e Participação - Rede CEP. Disponível em: <<http://www.redecep.org.br/>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

Revista Comunicação e Educação USP. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/comeduc/expediente_revista.htm> Acesso em: 15 de outubro de 2011.

Revista Viração. Disponível em: <<http://www.viracao.org/>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2011.

13. ANEXOS

13.1 - A Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual, na Argentina

A Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual⁶⁵, aprovada pelo Congresso Nacional em outubro de 2009, em substituição ao decreto-lei nº22285, do período militar, assinala a imperiosa necessidade de se abrir novos canais que garantam modelos de comunicação mais democráticas. Neste contexto, as rádios locais, escolares e comunitárias são assumidas como ferramentas estratégicas, não apenas para viabilizar aqueles temas que preocupam às crianças e aos jovens, mas também, para propiciar o debate, promover a formação de sujeitos autônomos com pensamento crítico e para integrar aqueles jovens que não frequentam a escola nem espaços de participação cidadã. Em síntese, estas rádios são peças-chave para o exercício efetivo dos direitos a começar pela infância.

A Lei de Serviços de Comunicação Audiovisual ou, lei nº 26.522, foi sancionada depois de muitos anos de reivindicações, encabeçados por projetos realizados por grupos universitários, partidos políticos, organizações sociais, sindicais, rádios comunitárias, entre outras forças políticas, deixando para trás uma época em que a última ditadura militar comandara os meios de comunicação, na Argentina. Um fato antecedente e relevante para a aprovação da nova lei foi a criação, no ano de 2004, de uma Coalizão por uma Radiofusão Democrática, onde foram elaborados os denominados “ 21 pontos para uma radiofusão democrática”.⁶⁶

Para a socióloga e cineasta argentina Susana Velleggia “este documento (Os 21 pontos para uma radiofusão democrática) foi a base da elaboração da lei atual. O rascunho

⁶⁵ Para mais informações acesse a página da ‘Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual’ e leia a lei na íntegra.

⁶⁶ Baranchuk, Mariana Una historia sobre la promulgación de la ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (o el largo camino hacia la democratización de las comunicaciones), PUBLICADO EN: *LEY 26522 DE SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL. Historia, antecedentes europeos y principales artículos*. Edita: Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual; febrero 2010)

do projeto foi apresentado pela presidenta Cristina Kircher em um ato público. A partir daí, a análise foi submetida em fóruns públicos em todas as províncias do país. Durante esse processo, foram recebidas, incluídas e corrigidas muitas propostas, com referência de quem efetivamente propôs cada modificação. Isso exigiu um processo de depuração e nova redação do documento, o que foi feito por um grupo extremamente especializado e capacitado. Esse processo levou cerca de um ano e foi acompanhado por atos, manifestações e movimentos massivos em todo o país, o que obviamente as empresas de comunicação hegemônicas omitiram e dissimularam.”⁶⁷

Para os ativistas dos direitos humanos, terminar com a vigência do decreto-lei nº 22285 do autodenominado Processo de Reorganização Nacional implica, de cara, assegurar a existência de um sistema democrático no campo da comunicação, em que pese a oposição dos grupos econômicos e midiáticos do país, representados pelos jornais La Nación e El Clarin. Com a nova lei fica garantida a entrada de novos e diversos prestadores de serviço, se estabelece um limite à concentração da propriedade na era da mídia, impedindo as práticas de monopólio, estimulando-se a produção própria e a de terceiros, a partir da implementação de cotas de cobertura de forma gratuita. A nova legislação ressalta que os serviços previstos por esta lei serão operados por três setores sociais: O Estado, a iniciativa privada com fins lucrativos e iniciativa privada sem fins lucrativos. A nova lei dá entendimento a temas que preocupam a sociedade, tais como: a existência de uma programação de qualidade destinada a crianças e adolescentes; a produção de conteúdos para esse público; a existência de um Conselho de Audiovisual específico para os temas relacionados à infância e à criança; e a criação de um Fundo de Fomento para garantir a Produção de Programas de Televisão de Qualidade, entre outras providências.

Ainda que a lei proponha novos atores no processo e novos procedimentos em torno à relação mídia e educação, o fato não será suficiente para garantir os direitos das crianças e jovens nesse campo. Será necessário manter a guarda reivindicando, construindo perspectivas e promovendo novas iniciativas. No caso, a lei representou apenas um pontapé inicial, um espaço para a comunicação que deve ser sustentada, ocupada e construída desde

⁶⁷ Entrevista concedida por Mariana Branchuk para a revista da mídia educação: www.revistaponto.com, nº 36, ano 3: acessada em 18 de novembro de 2011.

a comunidade, uma oportunidade para que crianças e jovens comecem a exercer seus direitos. Se existe uma lei que reclama espaços para eles, é necessário que, eles mesmos conheçam esta proposta e as possibilidades já existentes a seu favor.

Para finalizar propomos trabalhar com uma breve síntese das contribuições da lei n° 26.522, resultado de um trabalho realizado pela ONG Las Otras Voces⁶⁸ (2011), que representa uma luta presente em todo o continente em torno de políticas democráticas de comunicação, que por sua própria natureza inclui um novo tratamento à relação mídia e infância:

1. A Comunicação é um direito humano: diz a lei que a rádio e a TV são serviços de interesse público essenciais para o desenvolvimento social, cultural e educativo da população. Os ouvintes e telespectadores são considerados/as cidadãos e não meros consumidores.

2. Um direito de/e para todos e todas: a lei define que ter acesso, produzir e difundir informação é um direito de todos e todas. A lei não só favorece, mas protege a diversidade das expressões, valores e identidades culturais. As vozes das crianças são consideradas especialmente; a perspectiva de gênero incluída; o respeito e a promoção das identidades dos povos originários tem um lugar especial. Também são consideradas e incluídas as pessoas deficientes.

a) Para atender as necessidades das crianças e os adolescentes, cria um novo organismo: o Conselho Assessor do Audiovisual e da Infância, que têm como trabalho criar conteúdos e programas para as crianças; velar para que se cumpram os horários de proteção pautados por esta lei; encorajar a criação de novas produções infantis nacionais e realizar atividades para que a infância e a adolescência se transformem em usuários críticos dos meios e não em consumidores passivos dos mesmos. Abre-se também um espaço para a escuta das vozes das crianças.

b) Promove a igualdade entre homens e mulheres e a proteção dos cidadãos ante

⁶⁸Para mais informações ver o caderno produzido em 2011 pela ONG LAS OTRAS VOCES. "CURSO DE CAPACITACIÓN VIRTUAL LA RADIO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA RADIOS x LA PARTICIPACIÓN de los niños, niñas y adolescentes. Módulo 1 de 4: Comunicación y Derecho." Acesso através do site da ONG: www.lasotrasvoces.com

linguajes e conteúdos sexistas, estereotipados, violentos e discriminatórios em relação à gênero ou à orientação sexual.

c) No art.58 contempla mecanismos de inclusão para as pessoas com deficiência sensoriais, com a incorporação da linguagem de sinais ou de legendas nas produções nacionais, alternativas para uma prática inclusiva e não discriminatória dos meios de comunicação.

3. Menor concentração na propriedade dos meios de informação: a lei estabelece um limite de autorização por prestador e por tipo de serviços evitando a concentração da propriedade em mãos de poucos; regulamentando também a dimensão da audiência a que pode chegar um determinado meio (não sendo permitida a concentração de mais de 35% da audiência do país).

4. Produção Nacional: a lei estabelece que os serviços de TV aberta devem se responsabilizar por um mínimo de 60% da produção, garantindo que um mínimo de 30% de produção própria inclua noticiário local. As rádios privadas também deverão emitir um mínimo de 50% de produção própria, sendo que no mínimo 30% de música emitida deverá ser de origem nacional. Finalmente a lei preve a incorporação de produções latino-americanas na programação dos meios de comunicação do país.

Entre os aspectos estruturais, destaca Vellegia,

“está a transformação nas relações de poder cultural, econômico e comunicacional em favor da sociedade e dos atores independentes ou minoritários...a lei traz a descentralização, o que significa intenso processo de movimentação e dinamização dos recursos locais, tanto humanos quanto econômicos e culturais”⁶⁹.

Concluindo, podemos afirmar que a sociedade argentina ganhou um instrumento legal na área da comunicação, conquistando a partir de uma luta social que incluiu ações como as implementadas por Silvia Bacher. Por outro lado, as conquistas legais abrem novos espaços para legitimar e aprofundar tais iniciativas.

⁶⁹ Em entrevista concedida para a revista da mídia educação: www.revistaponto.com, nº 36, ano 3: acessada em 18 de novembro de 2011.

Por caminhos diferentes, o Brasil e a Argentina apontam para a emergência de um novo campo de intervenção social, aqui denominamos como 'educomunicação'.

13.2 - O projeto Educom.TV

Em 2002, o NCE-ECA/USP somou ao Educom.rádio, um outro projeto de Educomunicação, mediante o curso a distância intitulado: “A Linguagem Audiovisual na Escola: uma ação educacional – Educom.TV”⁷⁰. O projeto constituiu-se de um curso de aperfeiçoamento solicitado ao NCE/USP pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), em atendimento à convocação do Governo Federal na oferta do Ministério da Educação (MEC), no sentido de que o Governo de São Paulo se integrasse aos esforços de formação a distância de professores, em todo o Brasil, para o uso da TV Escola (LEÃO, 2008, p. 81).

Neste sentido, um dos objetivos do Educom.Tv, foi o de fazer com que os professores passassem a fazer uso, numa perspectiva educacional, dos materiais produzidos pelo TV Escola, projeto dedicado, desde 1996, à formação continuada do professor com finalidade de valorizá-lo, enriquecer o processo de ensino aprendizagem e melhorar a qualidade de ensino (Boletim “o educador” n° 11, p. 3).

Segundo a coordenadora operacional do projeto Eliany Salvatierra Machado, a falta de utilização dos recursos disponibilizados pela TV Escola levou à Secretaria de Educação a distância do MEC a buscar parcerias para implementar um programa de formação direcionado a professores das redes pública de ensino. Ao ser contatado para analisar o pedido da SEED, o coordenador do NCE/USP, Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, mantendo os objetivos gerais do projeto, sugeriu uma proposta alternativa em termos de conteúdos e de metodologias. O embasamento não seria apenas o discurso sobre as tecnologias educativas, mas seria a educação, reconhecida como facilitadora de processos criadores de ecossistemas comunicativos. O âmbito da formação não se direcionaria expressamente à TV Escola, mas às práticas voltadas para a linguagem audiovisual na perspectiva da educação (MACHADO, 2009, p. 95).

⁷⁰ www.usp.br/educom.tv

A principal meta da Secretaria de Estado com relação ao projeto foi de apostar no uso das tecnologias para o aprimoramento da educação. Segundo Silvia Galletta, gerente de informática Pedagógica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE,

“além da linguagem audiovisual ser uma forma de inovação para a educação, já existem materiais disponíveis no projeto TV Escola que necessitavam ser melhor utilizados no dia-a-dia da sala de aula”. Silvia acreditava também que com a ajuda da USP os professores poderiam passar a fazer uma melhor pesquisa sobre o material disponível além de aprenderem a ter um olhar mais crítico sobre a presença dos meios de comunicação na sociedade.” (Boletim “O Educomunicador”, nº6, p. 2).

Sendo assim, aprovado o projeto, o NCE/USP formou uma equipe que contou com a supervisão geral do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, a coordenação Educomunicacional dos Professores Doutores da Escola de Comunicação e Artes - ECA/USP: Adilson Citelli, Marília Franco e Maria Cristina Costa, tendo como coordenação operacional a Profa. Dra. Eliany Salvatierra e mais oito assistentes operacionais e com o trabalho de 35 tutores formados pelo Núcleo de Educação e Comunicação – NCE/USP. Ao total, o NCE contava, para esse projeto com uma equipe de 50 profissionais.

Segundo a coordenadora Eliany Salvatierra Machado, os princípios norteadores da ação dos tutores eram: “conhecer a educomunicação, ter interesse pela literatura existente sobre educação a distância, ter conhecimentos acadêmicos sobre linguagem audiovisual na educação e, principalmente, aceitar o desafio de trabalhar com professores em ação” (MACHADO, 2009, p. 102).

Buscando a formação permanente dos 35 tutores, o NCE os dividiu em três grupos sob os cuidados dos referidos docentes da ECA. Toda semana, por três horas, às segundas-feiras pela manhã, o grupo de tutores se reunia com os docentes responsáveis para o estudo dos conteúdos pesquisados do curso. Havia também um segundo encontro semanal por equipes realizado para avaliar os procedimentos e discutir os problemas enfrentados em tutoria.

Durante o restante da semana, os tutores se revezavam em plantões na Gerência de Informática Pedagógica- GIP, em uma sala cedida pela Fundação de Desenvolvimento a

Educação- FDE, localizada no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Esta sala era equipada com 8 computadores com acesso à Internet, uma impressora e duas linhas telefônicas 0800 e era monitorada pela equipe operacional que acompanhava os tutores que utilizavam a sala e os cursistas que telefonavam para pedir ajuda ou informação a respeito do projeto (MACHADO, 2009).

O curso teve início em Águas de Lindóia, no dia 03 de junho de 2002, um momento em que a equipe do NCE/USP se reuniu

Educom.TV no estado de São Paulo

com 180 representantes das 89 diretorias de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse grupo de supervisores escolares passou a representar o elo entre a equipe do MEC e os 2.250 cursistas, espalhados pelo Estado de São Paulo. No caso, cada um dos 180 supervisores era simultaneamente aluno do curso e articulador da equipe de cursistas de sua Diretoria de Ensino, facilitando o contato com os cursistas que por algum motivo se distanciavam ou abandonavam o curso. Depois deste primeiro encontro, deu-se início ao curso a distância, mediante a inscrição de dois professores de cada uma das 1.024 escolas designadas pela Secretaria de Educação do Estado como beneficiadas pelo projeto. Em agosto de

Figura 15 - Boletim O educar - nº 8, p.8.

2002, registrava-se a matrícula de um total de 2.240 professores, que passaram a ser atendidos em 35 salas virtuais mediante o uso da plataforma e-learning.

A figura do tutor na mediação pedagógica do curso foi estratégica na medida em que ele acompanhava seus cursistas instigando para um reflexão aprofundada sobre a temática e

os conceitos abordados assim como auxiliava os professores a navegar pelo ambiente tornado a plataforma mais humana, amigável e acessível. Segundo a tutora responsável pela região de Jacareí/SP, Salete Prado Soares,

“era preciso instrumentalizá-los no uso de novas ferramentas tecnológicas, já que uma parcela significativa dos professores nunca tinham tido contato com o computador, com a internet, muito menos com a estrutura de funcionamento de um curso à distância”. (Boletim o Educomunicador, nº12, p.7).

O curso se dividiu em *dez ciclos* de aprofundamentos progressivos denominados *tópicos* que abrangeram a análise das relações entre comunicação e educação (educomunicação) e, neste contexto, as características da linguagem audiovisual. Através do equilíbrio entre teoria e prática, de reflexão e abordagem empírica, o curso abordou como o sistema educacional pode relacionar-se com os sistemas de meios de comunicação.

Neste sentido, o curso se propôs a capacitar os cursistas para que desenvolvessem uma leitura adequada das mensagens midiáticas esperando com isso que os resultados do curso pudessem reverberar sobre as práticas educativas do professor em sala, na medida em que favorecia o desenvolvimento das habilidades e competências de seus próprios alunos, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Durante os meses de agosto e setembro, foram realizados 5 encontros presenciais, para uma média de 550 cursistas cada um. Os encontros tiveram como objetivo possibilitar o diálogo direto dos professores-cursistas com toda a equipe ministrando o curso. Durante esses momentos foram discutidos os temas essenciais à compreensão do conceito da educomunicação e de sua prática, a partir da mediação propiciada especialmente pela linguagem audiovisual. (Boletim “O educador”, nº8, p. 2). Para tanto, os cursistas participaram de palestras realizadas pelos coordenadores pedagógicos e integraram oficinas ministradas pelos tutores recolhendo elementos que facilitaram a elaboração dos projetos finais.

O 1º encontro presencial da turma de cursistas com seus articuladores, tutores e coordenadores do Educom.TV foi realizado entre os dias 11 a 15 de agosto de 2002, no Hotel Vacance, em Aguas de Lindóia, local capaz de assegurar que as 650 pessoas envolvidas no

processo pudessem aproveitar ao máximo o momento, dispondo de auditórios e salas. Segundo relatos da cursista Nubia Aparecida Barbosa de Sousa, que participou deste primeiro momento,

“o curso a distância tem seus méritos e sua importância, já que seria difícil ser realizado com a presença total de cerca de 2000 pessoas, 8hs por semana, num mesmo local e num mesmo horário. Daí a vantagem do contato virtual, a fim de atingir um grande número de cursistas num curto espaço de tempo. No entanto, ficou claro que o exercício do olhar, do falar, do ouvir, do sorrir e até mesmo do chorar, do tocar e finalmente, do sentir o cheiro nos proporcionou a complementação que o mundo virtual nunca vai poder nos oferecer. O contato pessoal estreita as relações e dá a oportunidade às pessoas de trocar experiências. O saber passou a ser sabor, a cumplicidade uniu as pessoas num mesmo objetivo: o de estar dispostos a ser parceiros nesta área tão fascinante do conhecimento que é a educomunicação” (Boletim o Educomunicador nº8, 2002, p.6).

As maiores dificuldades apontadas pelos cursistas na realização do Educom.TV, segundo pesquisas e avaliações realizadas pelo NCE/USP e respondidas por 1.402 professores do curso (aproximadamente 70% do universo) foi para 48% eles, a falta de tempo e, para 21%, a falta de computador disponível. Cerca de 8% tiveram dificuldade de acessar o site por falha do provedor e 1,18% disseram que tinham dificuldades com o uso da internet e apenas 0,72% disseram não compreender os conteúdos e atividade propostas em cada tópico (Boletim “O educomunicador”, nº 11, p. 3).

Finalmente, no dia 13 de março de 2003, a USP e a Secretaria de Educação, realizaram uma cerimônia pública para os 1.925 aprovados no curso *on line* Educom.TV vinculados a 1.024 escolas do Estado de São Paulo. O evento que teve como sede o Centro de Convenções do Anhembi e contou com a presença de todas a equipe envolvida no projeto. Representou um momento muito emocionante, pois, ao longo do curso, coordenadores, tutores e alunos estabeleceram uma relação muito próxima entre si, uma relação de confiança e de amizade. Talvez tenha sido por isso que o projeto contou com a adesão de 86% de professores dos 89% que efetivamente conseguiram acessar o curso, o que representou uma porcentagem muito alta e expressiva para a maioria dos cursos à distância oferecidos no país.

Os coordenadores pedagógicos do projeto também fizeram uma avaliação positiva do

curso. Tivemos acesso a alguns relatos coletados pela equipe do NCE/USP registrados no Boletim O Educomunicador, nº12. Segundo destacou Maria Cristina Castilho Costa “os resultados foram surpreendentes...o fato de ser [um curso] a distância obrigou os cursistas a uma familiaridade com a mídia, principalmente com a internet, e não apenas uma análise teórica sobre o assunto”. Cristina Costa ressalta a importância do envolvimento com a Internet como um fator que ajudou muitos professores a abrir seus horizontes fazendo com que eles se colocassem numa relação de aprender para depois poder transformar seu aprendizado de ensino acarretando numa verdadeira transformação cultural. A internet foi utilizada como meio de comunicação e não como mero suporte tecnológico.

“Não faltou informação à Secretaria sobre os resultados do projeto concluído em dezembro de 2002. Segundo dados do relatório apresentado ao término do curso ao novo secretário da Educação do Estado, Gabriel Chalita, o Educom.Tv, havia sido concebido para aliar os modernos recursos de informática a uma pedagogia educacional. Buscara neste sentido, sensibilizar os professores da rede pública estadual a repensar seus projetos pedagógicos à luz da comunicação, quer a comunicação que se dá entre as pessoas (professor-professor; professor-aluno; escola-comunidade), quer a comunicação que se estabelece na relação entre meios de informação e os consumidores de suas mensagens. Havia incentivado, ao final, o uso dos recursos da comunicação, especialmente o audiovisual, nas atividades didáticas, na sala de aula. Infelizmente, a nova política adotada na secretaria no campo da formação dos professores impossibilitou ao NCE/USP de dar sequência a seu plano formativo em 2003, quando se planejava o acompanhamento da implementação de cada um dos 900 projetos” (LEÃO, 2008, p. 83).