

EDUCOM.RÁDIO: UMA POLÍTICA PÚBLICA QUE PENSA A MUDANÇA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cláudia Lago

Professora da ECA/USP
Coordenadora de Comunicação do NCE-USP

Patrícia Horta Alves

Doutouranda em Ciências da Comunicação (USP)
Pesquisadora do NCE-USP

O trabalho objetiva apresentar e identificar mudanças nas práticas pedagógicas das escolas municipais a partir da implantação do educom.rádio, desenvolvido mediante parceria entre o NCE/ ECA-USP e a prefeitura de São Paulo. O educom.rádio trabalha em toda a rede municipal - 455 escolas de ensino fundamental, envolvendo mais de 11 mil pessoas, entre professores, funcionários, alunos e membros da comunidade do entorno - o resgate da cidadania pela educomunicação, que se ampara em conceitos como "práticas colaborativas", "cultura de solidariedade" e "diversidade cultural". Como fio condutor usa a linguagem radiofônica, propiciadora do resgate da oralidade do aluno e de sua auto-estima.

Introdução – Em 2001 a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo contratou junto ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) um curso de extensão para seus professores, intitulado Educom.rádio: educomunicação pelas ondas do rádio.

O curso, dividido em três módulos, com carga horária de 36 horas cada, é oferecido para as 455 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) e tem duração prevista até 2004.

O educom.rádio é uma das atividades desenvolvidas pela SME, por meio do Projeto Vida, para atender demanda legislativa que prevê ações ativas de prevenção à violência na escola. Dessa forma, constitui-se também como uma política pública e, portanto, é oferecido para o conjunto da rede municipal. Se atingir as metas previstas, ao final de 2004 terá sido levado a 455 escolas, alcançando cerca de 11.500 pessoas (entre adultos e jovens)¹.

A cada semestre um número crescente de cursistas das escolas selecionadas se reúne para 12 encontros de 8 horas, realizados aos sábados, em uma das escolas participantes – chamada escola-pólo. Apesar de, como curso de extensão, certificar professores e funcionários da escola, o educom.rádio, como é comumente conhecido, é oferecido também para alunos e membros da comunidade. Assim, cada escola participante pode inscrever 13 professores/funcionários, 10 alunos e dois membros da comunidade, números que, todavia, não são inflexíveis – e a experiência indica um número cada vez maior de estudantes que procuram o curso.

Durante os encontros os cursistas professores/funcionários e membros da comunidade participam de palestras e debates sobre os temas: Linguagens da Comunicação; Escola, Meios de Comunicação e Mediações Culturais; Práticas Educomunicativas; Política de Comunicação e Participação Popular; Subjetividade e Educomunicação, Pluralidade

¹ O projeto divide-se em 7 fases, com número progressivo de escolas atendidas por fase:

1a. Fase: 2o. Semestre 2001 – 26 escolas; 2a. Fase: 1o. Semestre 2002 – 40 escolas; 3a. Fase: 2o. Semestre 2002 – 55 escolas; 4a. Fase: 1o. Semestre 2003 – 65 escolas; 5a. Fase: 2o. Semestre 2003 – 78 escolas; 6a. Fase: 1o. Semestre 2004 – 91 escolas; 7a. Fase: 2o. Semestre 2004 – 100 escolas.

Cultural e Comunicação; Protagonismo Juvenil e Comunicação; Meio ambiente e Comunicação; e Saúde e Comunicação. Enquanto isto, os estudantes desenvolvem os mesmos temas, em atividades de caráter mais lúdico, com o auxílio de uma equipe de chamados mediadores, formados pelo NCE. As palestras ficam a cargo de professores da USP ou de organizações com trabalhos na área, como por exemplo a ECOAR, que se encarrega do tema Meio Ambiente. Além dessas atividades o curso desenvolve inúmeras oficinas e workshops sobre produção radiofônica especificamente e também outras linguagens (como vídeo e jornal mural).

A linguagem radiofônica foi escolhida como central por permitir o resgate da oralidade do aluno, aspecto que tem se mostrado fundamental para ajudar a ampliar sua auto-estima. As oficinas reúnem jovens e adultos na produção dos programas, roteiros, vinhetas e constituem-se em espaços privilegiados de discussão e reinterpretação das práticas pedagógicas tradicionais, que opõem hierarquicamente adultos x jovens ou professores x alunos. Ao contrário do ambiente escolar, profundamente hierarquizado, o curso prevê a horizontalidade das relações, o que implica em inúmeras questões e também na dificuldade de aplicação dos conceitos posteriormente, quando os cursistas regressam para o cotidiano escolar.

Durante o educom.rádio as escolas participantes adquirem, atualmente por meio das coordenadorias de educação das subprefeituras da cidade de São Paulo, um equipamento de rádio. O objetivo é que, após cursarem o educom.rádio, instalem uma rádio no ambiente escolar, gerenciada em conjunto por alunos, professores, funcionários e comunidade. Este equipamento configura uma rádio de caráter restrito, operando em faixa específica do dial, intramuros escolares, não colidindo, portanto, com a

legislação sobre rádios comunitárias². Pretende-se que a rádio seja um equipamento de ampliação e democratização do ambiente escolar.

Apesar de se constituir enquanto um curso de extensão, o educom.rádio supera, e muito, os limites de um curso de formação tradicional. Isso se explica em função dos princípios e objetivos que estão na raiz de sua formatação e que tentam unir dois vértices. Por um lado a necessidade, expressa pela SME, de políticas de prevenção da violência dentro do ambiente escolar. Por outro, a linha teórico/metodológica levada a cabo pelo NCE enquanto núcleo de pesquisa (e extensão) que iniciou em 1996 analisando a inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação, para depois passar a operar em relação ao que conceitua como campo da educomunicação, que se coloca como fio condutor dos princípios do projeto educom.rádio.

Enquanto política pública, porém, o projeto enfrenta desafios para sua implantação efetiva que dizem respeito às condições estruturais da rede pública, à necessidade de atividades posteriores junto às escolas, de

² A Legislação que prevê a instalação e funcionamento de rádios comunitárias no Brasil é basicamente a Lei 9.612, de 19 de fevereiro de 1998. Ela disciplinou legalmente o sentido das rádios comunitárias, estabelecendo baixas potências (máximo de alcance de transmissão de 1 km de raio) e sem finalidade lucrativa. A concessão de operação fica a cargo da Anatel e, até hoje, a matéria é motivo de inúmeras controvérsias. A questão da rádio difusão comunitária insere-se em um debate bem mais amplo, que diz respeito à questão da democratização da comunicação no Brasil. O projeto educom.rádio, projetado para passar ao largo dessa questão não caracterizando as rádios que se instalam nas escolas como “comunitárias”, todavia trabalha o tema sob o ponto de vista da necessidade de ampliação dos mecanismos de democratização da comunicação. Desta forma, incentiva a aproximação das escolas com rádios comunitárias de suas regiões, apoiando a possibilidade de trabalhos conjuntos. Sob este aspecto, algumas escolas, em contato direto com a comunidade, optam por ampliar o alcance restrito de suas rádios, instalando as caixas de recepção próximo aos portões. Com isso suas transmissões ganham a rua e deixam de ser propriamente intramuros.

acompanhamento e fortalecimento das premissas de horizontalização das relações no ambiente escolar trabalhadas durante o curso, e a necessidade de integração dessas premissas junto ao currículo escolar. Apesar de centrais, estas questões não estão plenamente adequadas no projeto.

Educomunicação como campo – A base do projeto educom.rádio advém do conceito de “educomunicação”, entendido enquanto “*o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem, Em outras palavras, a educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa*” (In: Soares, 2003:43). Este conceito, por sua vez, insere-se em uma trajetória histórica que, por um lado, tenta pensar os meios de comunicação em sua relação com a vida social e, por outro, tenta pensar o espaço educativo como permeado por estes meios.

Nesse sentido, dialoga com toda uma matriz teórica oriunda do campo da Educação que tenta impor sua leitura de mundo, centrando-se no estudo da mensagem que é tomada isoladamente e carregando grande carga negativa (segundo Alves, 2002). Esta abordagem se adequa a parcela significativa dos estudos da comunicação, que, segundo Bernard Miége (2000), podem ser relacionados às escolas cibernética, empírico-funcionalista e as derivadas do estruturalismo. A vertente empírico-funcionalista, amplamente influente, pressupõe “*uma concepção mecânica e intencional do ato comunicativo, pautado na relação direta entre estímulo e resposta*” (Alves, 2002:31). Já as teorias ligadas ao modelo estruturalista, se

por um lado ainda ocupam-se do papel manipulador dos meios, apontam para a possibilidade de proteção de seus efeitos, graças à percepção crítica destes.

Mas é o enfoque dos Estudos Culturais, britânicos, *“que percebe a comunicação enquanto um processo de troca, como um lugar de construção de sentidos e enquanto espaço de negociação das práticas sociais”* (Alves, 2002:37). Esta nova vertente influenciará pesquisas, inclusive aproximando-as das matrizes antropológicas, realizando estudos calcados no modelo etnográfico³. A partir deste enfoque a comunicação passa a incorporar-se à cultura, deixando de ser apreendida exclusivamente a partir do conceito de ideologia. Estas formulações ganham novos sentidos posteriormente, quando trabalhadas por autores latino-americanos como Jesús Martín-Barbero (1997) e Nestor García Canclini (1998). É com o primeiro que os meios são interpretados a luz do conceito de mediações, enquanto que cabe ao segundo a reflexão mais aprofundada sobre a noção de hibridização nas culturas populares.

Martín-Barbero, analisando a relação entre educação e meios, pondera que *“a escola deve pensar menos nos efeitos ideológicos e morais dos meios e mais nos ecossistemas comunicativos, que são formados pelo conjunto de linguagens, escritas, representações, narrativas que alteram a percepção”* (2002), ou seja, incorpora no ambiente escolar a comunicação como unidade central.

Este olhar que pensa a comunicação – seja na sua relação com os meios, seja na relação face a face – dentro do ambiente escolar tem nuances e pode ser percebido em próceres tanto junto ao campo da educação, na obra de

³ Sobre as confluências entre os campos da comunicação e da antropologia, ver Lago, In : Travancas e Farias (org), 2003.

Paulo Freire⁴, por exemplo, quanto no campo da comunicação, com autores como o já citado Martin-Barbero.

Uma nova forma de pensar a confluência entre os dois campos foi montada a partir do pensamento e ação de Ismar de Oliveira Soares, professor da ECA/USP, coordenador do NCE, formatador e supervisor do projeto educom.rádio. Para ele, esta interface configura-se enquanto campo próprio, que adquire outro estatuto epistemológico. Apoiando-se na proposta de Mário Kaplun, Soares entende a educomunicação como buscando concretizar-se enquanto campo interdisciplinar.

A pesquisadora Liana Gotlieb (2002), em artigo que analisa o pensamento de Ismar Soares, aponta para o fato deste ser, atualmente, o pesquisador brasileiro com teses sobre a relação comunicação/educação que tem alcançado maior repercussão em âmbito nacional ou mesmo internacional. Por outro lado, citando Cecília Feilitzen, aponta para a singularidade do pensamento formulado por Ismar, e seus colegas do hemisfério sul, que, ao contrário dos europeus, canadenses e australianos, enfatizam a educação para os meios como promotora do desenvolvimento da comunidade e a relação da democracia com a justiça social.

⁴ Segundo Lima (2001), “a única oportunidade em que Freire discutiu conceitualmente a noção de comunicação” foi no texto *Extensão ou Comunicação*, de 1968, publicado em 1971. É, para este autor, uma “crítica radical a tradição difusionista norte-americana” e coloca em destaque a dimensão relacional da comunicação, ao afirmar que “(...) A comunicação implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Portanto, não é possível compreender o pensamento sem referência à sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa (...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (Freire, citado por Lima, 2001:63). Lima aponta também para o fato de que Freire reconhece em sua obra “o potencial de uso da mídia nos processos de ação cultural libertadora”, embora permaneça, em seus últimos escritos, uma visão crítica da mídia e de seu poder ideológico. (Lima, 2001:58)

A busca de um estatuto próprio para a educomunicação, na obra de Soares, é evidenciada por Carlos Valderrama (2000), ao indicar que *“Ismar de Oliveira Soares sustenta a hipótese de que efetivamente o novo campo tem autonomia e se encontra em processo de consolidação, vendo-o como um campo, por natureza, relacional(...) Ismar apóia sua tese com o argumento de que já existe uma comunidade acadêmica com seus perfis claramente definidos”*.

Esta comunidade acadêmica de perfil já definido foi incorporada por Soares ao coordenar a pesquisa *“Inter-relação da Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-Americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na Área)”* realizada junto a especialistas de 12 países da América Latina, por pesquisadores ligados ao NCE e à Unifacs, na Bahia⁵. A pesquisa, chamada Perfil, permitiu a Soares confirmar sua hipótese de que o campo da educomunicação *“inaugura um novo paradigma discursivo transversal, estruturando-se de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de quatro áreas concretas de intervenção social, distintas, porém não excludentes”* (Alves, 2002:111).

Este campo, *“inteiramente voltado para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos”* (Soares, 2003), incorpora e se desenvolve nos subcampos, *“mediação tecnológica – área do uso dos recursos da comunicação nos espaços educativos (tecnologias educacionais); educação para a comunicação – área dos estudos de recepção e do desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para a leitura crítica dos meios de comunicação tanto na educação formal quanto na não formal; gestão da comunicação no espaço educativo – área de ações que implicam na elaboração de diagnóstico,*

⁵ Uma análise sobre a pesquisa pode ser encontrada em Alves (2002).

implementação e assessoria a projetos e programas inseridos nessa interface e reflexão epistemológica sobre o campo” (Alves, 2002: 99).

O campo da educomunicação, assim mapeado, trabalha com noções, mesmo que não explicitadas conceitualmente, que muito se assemelham a pressupostos antropológicos por excelência. Assim, os protagonistas do processo educativo são tomados enquanto “outros”, que devem ser interpretados em sua alteridade, percebida e respeitada. A educação como fim, passa a constituir-se a partir de um processo de “encontro” dialógico e horizontalizado. Este pressuposto seria a única possibilidade de uma comunicação real no sentido que lhe atribui Paulo Freire (In: Lima, 2001), ou seja, um encontro dialógico, permeado, portanto, pelas noções de solidariedade e afeto. Um encontro que permitiria o respeito à diferença e a incorporação desta, de forma que o resultante fosse um resgate de todos os atores envolvidos em sua singularidade, com vistas à criação de uma comunicação solidária⁶.

Repensar as práticas educativas – O projeto educom.rádio nasce, portanto, dentro de um arcabouço teórico que aponta para a necessidade de repensar as práticas educativas, tanto em sua componente estrutural – a hierarquia das relações – quanto em sua relação com os meios e a comunicação em geral. A comunicação é transformada em ferramenta para o repensar das práticas. Ao se questionar a relação que a escola mantém com os meios, questiona-se o afastamento da escola da vida do educando e da comunidade do entorno – e a consagração de um tipo de conhecimento (literário-discursivo) em detrimento de outro (visual-oral), ou, como já identificaram

⁶ Uma série destes pressupostos transparece na obra de pensadores católicos, entre os quais se encontra Soares.

pesquisadores como Pierre Bourdieu (1989), a consagração de um tipo de conhecimento que, por sua vez, consagra uma determinada parcela social, em relação a outro tipo de conhecimento, próprio de outras camadas sociais. Por outro lado, ao se propor realizar oficinas de produção midiática, notadamente radiofônica, reforça a possibilidade de atuação conjunta e solidária de atores em iguais condições de exposição/expressão, sejam jovens ou adultos. Mais uma vez, a hierarquia do ambiente escolar é colocada em xeque.

Sobre este aspecto, e já que o objetivo primeiro do presente trabalho é perceber efetivamente se o educom.rádio atinge o objetivo de ser uma ferramenta para repensar e ressignificar as práticas escolares, cabe o relato de uma crise fundante que acontece por volta do final do primeiro mês do curso.

Segundo a programação, durante os dois primeiros encontros nos sábados, enquanto os adultos participam de palestras e debates (atividades familiares do plano discursivo ao qual estão acostumados), os estudantes desenvolvem oficinas, uma delas de produção radiofônica. Os adultos, por sua vez, são introduzidos na linguagem radiofônica de forma também mais discursiva e não tão prática. Em um determinado momento, no terceiro encontro, jovens e adultos são colocados lado a lado para a produção de material radiofônico e, naturalmente, ocorre uma inversão dos papéis tradicionais: os jovens são, talvez pela primeira vez, os detentores de um conhecimento legitimado. Essa inversão acarreta inúmeras crises entre os adultos, em sua maioria professores⁷. É apenas no decorrer do processo, com a repetição desse tipo de encontro, que as crises tendem a ser

⁷ Em fases anteriores, este primeiro encontro crítico acontecia depois de mais tempo. As crises então eram muito maiores, a ponto do núcleo planejador do educom.rádio achar por bem atenuar as dificuldades, trazendo o encontro crucial para um momento inicial.

debeladas, com adultos passando a aceitar um papel não hierarquicamente superior ao de seus alunos.

Por outro lado, é a partir deste tipo de encontro conflitivo que se coloca em xeque também a própria noção do que é legítimo conhecer. Aqui, adultos e jovens, principalmente os últimos, têm a chance de perceber que possuem um repertório amplo e importante, apesar de costumeiramente desqualificado pelo ambiente escolar. Esta constatação, por sua vez, funciona também como forma de questionamento do que é considerado, tradicionalmente, conhecimento legítimo.

Dentro desse arcabouço, pudemos observar em diversas frentes que o desenvolvimento do educom.rádio ajudou, principalmente os jovens, a ressignificar o papel da escola e, ao fazer isso, seu papel dentro do ambiente escolar. Por outro lado, ajudou diversos atores a repensar o papel e a sua relação com a mídia, principalmente ao desmistificar a produção midiática, apontando para sua possibilidade de autoria neste processo.

A percepção destas mudanças se dá de formas distintas, embora não tenha sido sistematizada em moldes de pesquisa. Este texto, portanto, é uma primeira tentativa de apreender a relação entre os objetivos e alguns resultados do projeto educom.rádio e foi construído basicamente: em cima da observação direta das atividades realizadas durante os sábados junto às escolas participantes, pela leitura dos relatórios preparados pela equipe de mediadores que atua junto às escolas, pela interpretação de questionário aplicado junto às escolas que já passaram pelo programa educom.rádio e pela coleta de testemunhos em atividades do projeto. Como primeira tentativa, necessariamente deve ser aprofundada, incorporando a discussão

sobre a relação de duplicidade de papéis dos pesquisadores, que são, ao mesmo tempo, também agentes dentro do projeto⁸.

As primeiras interpretações destes dados apontam para uma ampliação da possibilidade de expressão, principalmente do jovem. É o caso de jovens como L., da escola Carlos Pasquale. Com 13 anos, L.A. cursou o educom.rádio em sua 2a. fase, em 2002. Tímida, introvertida, descobriu com o curso outras possibilidades de atuação. Hoje é uma das principais responsáveis pela implantação da rádio em sua escola e uma das mais experientes radialistas. Para levar a cabo seus programas, faz uso de um personagem, com voz mais grossa, bastante espirituosa.

Este efeito tem sido apontado por professores e educadores em diversas situações, que ressaltam a ampliação da possibilidade de fala de alunos da rede que cursaram o educom.rádio. O que é importante observar aqui não é tanto a ampliação da possibilidade de expressão, mais sim a possibilidade destes alunos se perceberem enquanto sujeitos da fala. Observe-se também que, boa parte destes, são aqueles considerados “maus alunos” pelo sistema escolar – motivo pelo qual são compulsoriamente inscritos no projeto⁹.

⁸ Conforme Lago, “se bem que esta relação (de proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa) não inviabilize a pesquisa, tem que, necessariamente ser problematizada” (2002).

⁹ As escolas que aderem ao projeto recebem fichas de inscrição para cadastrar os cursistas, entre professores/funcionários, alunos e membros da comunidade. Como o curso permite pontuação na carreira, é um atrativo para professores, o que pode ser um dos motivos que os levam a cursá-lo inicialmente. Por outro lado, não temos dados precisos sobre os motivos que levam os estudantes a se inscrever no projeto. Algumas falas indicam vontade de fazer rádio, outras apontam para a necessidade de “disciplinar”. Muitos alunos são encaminhados pelas escolas quase como “última alternativa”. É o caso do aluno R., que foi inscrito compulsoriamente pela direção – ou fazia o educom ou seria expulso.

A percepção como agente de fala também extrapola para a percepção enquanto agente de direitos. Assim, pode-se notar em determinadas situações, a vinculação entre o projeto e a intenção, por parte dos alunos, da construção e fortalecimento de seus grêmios escolares. Muitos dos alunos que passaram pelo projeto passam a integrar os grêmios e há casos de grêmios que foram criados para levar adiante as rádios nas escolas, como aconteceu na escola Antônio D'Ávilla. Também podemos perceber a presença, no projeto, de estudantes que já integravam os grêmios – o educom.rádio, assim, constitui-se como mais uma ferramenta para o exercício de sua autonomia dentro do espaço da escola.

Por outro lado, também é possível detectar a mudança dos procedimentos junto aos professores. Não são poucos que assumem que o projeto “muda a escola”, e muda sua relação com os estudantes. É isso que se depreende do depoimento da professora Cida, que fez o educom.rádio no primeiro semestre de 2003, motivada inicialmente pelos pontos para promoção que conseguiria com o curso: *“O educom mudou minha vida, mesmo a relação que eu tinha com os meus alunos mudou, eu estou conhecendo melhor eles, estou me identificando mais com eles”*.

Mas esta relação nem sempre é tranqüila. A possibilidade de se constituir enquanto agente de direitos, por parte dos alunos especialmente, se bem que também pelos adultos envolvidos, esbarra em condições e contradições do ambiente escolar. A fala de Osvaldo Vasconcelos, agente escolar, dá conta desta situação: *“Uma rádio na escola provoca a integração dos jovens, traz mais conhecimento e abre a mente das pessoas. É uma pena que não temos a cultura da democracia. Não confiamos nos semelhantes. O aluno não tem liberdade. A liberdade é direcionada para as coisas erradas, como a bagunça e, no entanto, ele não tem liberdade de desenvolver seu potencial, poder lidar com os equipamentos. É tudo muito restrito.”*

Essas restrições a que se refere Vasconcelos, podem afetar significativamente a posterior implantação das rádios. Assim, ao lado de relatos edificantes, de escolas que ampliam seus coeficientes comunicativos, encontramos relatos que apontam para uma adequação da rádio a um ambiente já originalmente fechado. Relatos como o da estudante S., 14 anos, que cuida da rádio em sua escola. Ao contar sobre como se dá a escolha da programação, comenta que *“a diretora não quer que a gente coloque muito rap, então temos que colocar só músicas para acalmar no recreio. A gente quer mandar mensagem, mas a diretora não deixa”*. Usar a rádio com programações de música para “acalmar” os jovens no recreio, aliás, é uma recorrência, às vezes mesmo nas escolas que adotam uma postura de gestão mais democrática deste equipamento.

Considerações – O projeto educom.rádio, pensado enquanto uma política pública de gestão do espaço escolar em moldes democráticos, coloca para todos os envolvidos uma série de indagações que, em última análise, dizem respeito à real possibilidade de modificação da escola, de um espaço de reprodução para um espaço de transformação. Essa mudança no caso do Brasil (e de países em situação semelhante) se faz extremamente necessária já que a escola se configura como espaço privilegiado (às vezes o único) de construção da idéia de uma cidadania inclusiva e extensiva. Em uma cidade como São Paulo, a escola é, muitas vezes, o único elo entre as populações da periferia e os aparelhos públicos.

Do ponto de vista dos agentes provenientes do espaço escolar (professores, funcionários, alunos, membros da comunidade), o projeto se coloca como uma ferramenta para a ressignificação de suas práticas. Este processo acontece durante os encontros e, por um lado, parece ser tanto

mais profundo quanto maior a disposição destes agentes para essa possibilidade. Por outro lado, parece atingir mais diretamente aqueles que, no espaço escolar, encontram-se nos pólos mais submetidos à profunda hierarquização, como é o caso dos alunos.

Pierre Bourdieu (1989) pondera que a percepção dos mecanismos de poder simbólicos dos diversos campos – e podemos apreender o espaço escolar como sendo um campo – são percebidos (ou passam despercebidos) de forma diferente de acordo com a posição do agente. Assim, muitas vezes a percepção das regras de poder (concreto e simbólico) dentro do espaço escolar é mais clara para alunos e funcionários subalternos da escola (agentes escolares, merendeiras, etc) e mais oculta para professores, que gozam de autonomia relativa frente às determinações da direção. Estes últimos, muitas vezes, assumem como adequado o ambiente hierarquizado fazendo parte desta distribuição desigual de direitos e apropriação do espaço escolar.

Assim, a primeira vista, o educom.rádio concretiza-se como uma ferramenta bastante útil principalmente para os alunos, que incorporam facilmente a idéia de serem donos de sua fala e protagonistas dentro da escola.

E, apesar de não termos ainda dados de pesquisa sistemática sobre como se dá o desenvolvimento dessa possibilidade no cotidiano escolar (pós-curso), contatos iniciais com escolas que já passaram pelo projeto indicam que o amadurecimento das propostas de gestão democrática do espaço escolar, enfatizadas durante o educom.rádio, são mais bem adequadas em ambientes marcados por ecossistemas comunicativos mais abertos, do que em outros, caracteristicamente fechados. Mas esta não é a única variável envolvida: a disposição dos agentes em levar avante essa proposta também

pode ser decisiva – e, neste caso, o projeto serve como ponto de apoio norteador para uma disposição anterior.

Outro aspecto que deve ser pensado, é a relação entre características do projeto educom.rádio (a maneira como interpreta e absorve os meios de comunicação, o resgate do repertório do aluno, a oralidade) e as reais possibilidades de transformação do espaço escolar. Se bem que não temos condições ainda de avaliar essa relação, é necessário pontuar uma questão relacionada ao tema, qual seja, a da aquisição dos equipamentos de rádio.

Apesar de, durante todo o curso, ser enfatizado que a proposta do projeto prescinde do equipamento de rádio, é natural que os envolvidos coloquem boa parte de suas expectativas na possibilidade de articulação do novo molde de gestão do espaço escolar em cima da aquisição da rádio. Infelizmente, por uma série de razões concernentes ao poder público¹⁰ nem sempre as rádios são adquiridas em tempo hábil. Com isso, depois de terminado o curso, muitas escolas entram em período de espera, o que desestimula aqueles que passaram pelo educom.rádio. Às vezes, quando chega o equipamento, tanto alunos já saíram das escolas por completarem o ciclo (isso é comum quando passam pelo projeto no último ano escolar, correspondente à 8a. série) quanto professores foram transferidos.

Quando se instala essa situação, observamos dois tipos de respostas das escolas. A mais comum é o abandono, talvez temporário, da proposta do curso, e uma grande frustração por parte dos envolvidos. A segunda ordem de respostas aponta para uma continuidade do trabalho iniciado no educom.rádio. É o caso da escola Humberto Dantas que, tendo feito o curso no primeiro semestre de 2002, somente agora no final de 2003 está em fase

¹⁰ Dificuldades junto à licitação dos equipamentos, não priorização de verbas para aquisição das rádios pelos organismos competentes – que não são as escolas, etc.

de instalação da rádio. No entanto, durante o período de espera, os alunos e professores que passaram pelo educom.rádio mantiveram-se ligados às propostas do curso, continuaram com trabalhos coletivos e reforçaram a atuação do grêmio estudantil. Ao mesmo tempo, incentivaram outros a participarem do projeto¹¹, junto a outras escolas.

Conclusões iniciais – O projeto educom.rádio insere-se dentro de um contexto de tentativa de transformação do espaço escolar. Como tal, enfrenta todos os problemas concernentes a esse contexto – que afetam quaisquer projetos que tenham como objetivo ressignificar o espaço e as práticas escolares. Formatado com uma complexa base conceitual que propõe uma nova relação por parte da escola com os meios de comunicação, dentro do campo da educomunicação, observações iniciais indicam que o êxito de sua implantação posterior no ambiente escolar relaciona-se às características próprias do projeto, notadamente sua preocupação com a explicitação da possibilidade de formas mais coletivas (e democráticas) de gestão do espaço escolar, somadas a fatores externos, como o tipo de ambiente que os agentes envolvidos encontram em seu cotidiano – se mais ou menos permeável à possibilidade de transformação, bem como as disposições¹² desses agentes, – sua relação com as mudanças. O educom.rádio, por forçar dentro da escola a discussão dos meios de comunicação como inerentes e constituintes da vida de educadores e educandos, por um lado tem uma grande potencialidade de estabelecer questionamentos acerca da própria escola e,

¹¹ Muitas vezes, quando o número total de vagas de uma escola não é preenchido, outras escolas encaminham cursistas para preencher as vagas. Isso é feito tanto por escolas que já fizeram o curso e têm alunos/professores que desejam cursar o educom.rádio, quanto individualmente por alunos e professores/funcionários de escolas que não aderem ao curso – a direção da escola não aceita participar.

¹² Disposição no sentido que emprega Pierre Bourdieu (1989).

com isso, servir de ferramenta de transformação. Por outro lado, os percalços de sua implantação posterior tem reafirmado que a mudança do ambiente escolar passa, necessariamente, pelo estabelecimento de políticas públicas amplas e, mais fundamental, perenes, junto à estrutura da rede escolar, única garantia de aprofundamento das transformações almejadas.

Bibliografia

ALVES, Patrícia Horta. Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação/ECA-USP. **Dissertação de Mestrado** defendida junto à Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP, São Paulo, 2002 – xerografado.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Edusp, 1998.

GOTLIEB, Liana. Cristianismo e marxismo no processo educacional de Ismar de Oliveira Soares. In: **Revista Digital PCLA**, volume 3, abril-junho de 2002, página <http://www.metodista.br/unesco/PCLA/revista11/revista11.htm>, acessada em 30 de outubro de 2003.

LAGO, Cláudia. O romantismo morreu? Viva o romantismo. Ethos romântico e jornalismo. **Tese de doutorado** apresentada ao programa de pós-graduação em ciências da comunicação da ECA/USP. São Paulo, novembro de 2002, xerografado.

_____. Reflexões sobre antropologia e comunicação. O ethos romântico como estudo de caso. In: Travancas, Isabel e Farias, Patrícia (orgs). **Antropologia e Comunicação**. Rio de Janeiro, Garamond/Faperj, 2003.

LIMA, Venício A . **Mídia, teoria e política**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

_____. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires, Grupo editorial Norma, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: Soares, Ismar de Oliveira (org.) **Cadernos de educomunicação 1: caminhos da educomunicação**. São Paulo, Editora Salesiana, 2003, 2a. edição.

VALDERRAMA, Carlos. “Indroducción”. In **Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías**, Bogotá, Universidad Central/DIUC, 2000, p. XVI-XVII.