

RAÍZES EDUCOMUNICATIVAS: DO CONCEITO À PRÁTICA

LAGO, Cláudia

Professora da ECA/USP, coordenadora de comunicação do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP

ALVES, Patrícia Horta

Doutouranda em Ciências da Comunicação (USP). Pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP

Resumo

O trabalho objetiva analisar as vertentes teóricas que propiciaram a constituição do campo acadêmico da Educomunicação na América Latina, com ênfase para a contribuição de Mário Kaplún, Ismar de Oliveira Soares e Jesus Martin Barbero, identificando mudanças nas práticas pedagógicas das escolas municipais a partir da implantação do educom.rádio, desenvolvido mediante parceria entre o NCE-ECA/USP e a Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo. O educom.rádio trabalhou em toda a rede municipal - 455 escolas de ensino fundamental, envolvendo mais de 11 mil pessoas, entre professores, funcionários, estudantes e membros da comunidade do entorno - o resgate da cidadania, que se ampara em conceitos como "comunicação educativa", "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.

Palavras-chave

Palavras Chaves: Educomunicação, Práticas educacionais, Comunicação Educativa, Rádio.

Introdução: a Educomunicação como campo. O conceito de educomunicação, que no Brasil serviu de fio condutor para a elaboração e execução de vários projetos dentro dos ambientes escolares – formais e informais – pode ser definido como *“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.”* (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 meios¹. A partir destas perspectivas, há décadas educadores e comunicadores propõem experiências que visem a educação pra os meios

¹ 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 Miège (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

com o intuito de potencializar as capacidades analíticas, críticas e comunicativas das mensagens midiáticas.

A construção, no Brasil, do conceito de educomunicação vale-se de várias influências, com destaque para a as questões que se coloca Mário Kaplún, quando este importante pesquisador estabelece linhas de pensamento sobre a interface entre comunicação e educação: *¿qué comunicación educativa?*, e *¿comunicación educativa, para qué?*. De fato, essas questões refletem-se em toda a estruturação posterior do conceito de educomunicação.

Senão vejamos. Kaplún identifica uma “*educación instrumentalizada*” abrangida em uma matriz “*privatista*”, “*fortemente individualizada*” que não “valoriza o diálogo como componente do processo educativo”, não valoriza “as interações grupais” e nem “a dimensão social e comunitária da educação”² e agrega a essa matriz educativa um tipo (im)possibilidade comunicativa, já que o resultado é o alijamento da possibilidade de expressão do aluno.

Seguindo por essa vereda, Kaplún concluirá que “a construção dos significados – meta de toda aprendizagem – deixa de ser um problema puro de compreensão e passa a ser, também um problema de expressão” (idem: 234). Ou seja, vê a comunicação como “um componente necessário do processo cognitivo e não só como um produto ocasional e subsidiário do mesmo” (idem)³.

² In: Kaplun Mário. *Una Pedagogia de La Comunicacion*. Madrid, Ediciones de La Torre, 1998

³ Avaliando a auto-aprendizagem ou mesmo o ensino à distância, o pesquisador avalia que ambos também têm que ser desenvolvidos como processos de “interação social”

Aliado à influência de Kaplún, percebemos também o enfoque dos Estudos Culturais, britânicos, *“que percebem 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). Com esse enfoque a comunicação incorpora-se à cultura, deixando de ser apreendida exclusivamente a partir do conceito de ideologia. Estas formulações ganham novos sentidos posteriormente, quando re-trabalhadas por autores latino-americanos como Jesús Martin-Barbero (1997) e Nestor Garcia 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.

Martin-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 ainda em próceres tanto junto ao campo da educação, na obra de Paulo Freire⁴, por exemplo, quanto no campo da comunicação, com autores como o já citado Martin-Barbero.

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: cognosciva e comunicativa (...) A educação é

A partir dessas vertentes, uma nova forma de pensar a confluência entre os campos da comunicação e da educação foi construída a partir do pensamento e ação de Ismar de Oliveira Soares, professor da ECA/USP, coordenador do NCE. Para ele, esta interface configura-se enquanto campo próprio, que adquire outro estatuto epistemológico. Apoiando-se na proposta de Mário Kaplún, Soares entende a educomunicação como buscando concretizar-se enquanto campo interdisciplinar, valorizando as relações grupais e a expressão dos envolvidos.

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.

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*

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)

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, 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

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

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 solidária ⁶.

Na prática – Munido desse instrumental teórico e resgatando suas referências, o NCE-ECA/USP levou a cabo, de 2001 a 2004, um dos maiores, senão o maior projeto educacional aplicado em ambientes escolares no Brasil. O conhecido projeto Educom.rádio, contratado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, traduziu-se enquanto um curso de extensão para seus professores, intitulado Educom.rádio: educação pelas ondas do rádio. O curso, dividido em três módulos, com carga horária de 36 horas cada, foi oferecido para as 455 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF).

O educom.rádio teve como objetivo atender demanda legislativa que prevê ações ativas de prevenção à violência na escola. Dessa forma, constituiu-se também como uma política pública e, portanto, foi oferecido para o conjunto da rede municipal. Ao final de 2004 foi levado a 455 escolas, alcançando cerca de 11.500 pessoas (entre adultos e jovens)⁷.

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

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

A cada semestre um número crescente de cursistas das escolas selecionadas se reuniu para 12 encontros de 8 horas, realizados aos sábados, em uma das escolas participantes – chamada escola-pólo. Cada escola participante pode inscrever 13 professores/funcionários, 10 alunos e dois membros da comunidade, números que, todavia, não foram inflexíveis.

Durante os encontros os cursistas professores/funcionários e membros da comunidade participaram 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 Cultural e Comunicação; Protagonismo Juvenil e Comunicação; Meio ambiente e Comunicação; e Saúde e Comunicação. Enquanto isto, os estudantes desenvolveram os mesmos temas, em atividades de caráter mais lúdico, com o auxílio de uma equipe de chamados mediadores, formados

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. 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

RAÍZES EDUCOMUNICATIVAS: DO CONCEITO À PRÁTICA

LAGO, Cláudia e ALVES, Patrícia Horta

<http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/>

pelo NCE. As palestras ficaram a cargo de professores da USP ou de organizações com trabalhos na área. Além dessas atividades o curso desenvolveu 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. E sua capacidade de expressão, se revisitarmos Kaplún. As oficinas reuniram jovens e adultos na produção dos programas, roteiros, vinhetas e constituíram-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 previu a horizontalidade das relações, o que implicou em inúmeras questões e também na dificuldade de aplicação dos conceitos posteriormente, quando os cursistas regressaram para o cotidiano escolar.

Com o educom.rádio as escolas participantes devem adquirir 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 comunitárias .

Pretende-se que a rádio seja um equipamento de ampliação e democratização do ambiente escolar, enfatizando o caráter social e comunitário da educação, reafirmando o espaço escolar como um espaço gerador da socialização e de interações grupais, características estas caras

tanto a Kaplún(1999), como a Soares(1999), na definição de um campo do conhecimento que inter-relacionem a Comunicação e a Educação.

Apesar de se constituir enquanto um curso de extensão, o educom.rádio superou, 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 campo da educomunicação, que se coloca como fio condutor dos princípios do projeto educom.rádio.

Enquanto política pública, porém, o projeto enfrentou durante sua implantação e mais ainda agora, passado o período de execução do curso, desafios para uma implantação efetiva. Desafios esses que dizem respeito às condições estruturais da rede pública, à necessidade de atividades posteriores junto às escolas, de 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.

Repensar as práticas educativas – O projeto educom.rádio nasceu, 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 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, cabe o relato de uma crise fundante que acontecia por volta do final do primeiro mês do curso. Segundo a programação, durante os dois primeiros encontros nos sábados, enquanto os adultos participavam de palestras e debates (atividades familiares do plano discursivo ao qual estão acostumados), os estudantes desenvolviam oficinas, uma delas de produção radiofônica. Os adultos, por sua vez, eram introduzidos na linguagem radiofônica de forma também mais discursiva e não tão prática. Em um determinado momento, no terceiro encontro, jovens e adultos eram colocados lado a lado para a produção de material radiofônico e, naturalmente, ocorria uma inversão dos papéis tradicionais: os jovens tornavam-se, talvez pela primeira vez, os detentores de um conhecimento legitimado. Essa inversão acarretava inúmeras crises entre os adultos, em sua maioria professores⁸. Era apenas no decorrer do processo, com a repetição desse tipo de encontro, que as crises tendiam a ser

⁸ 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, a partir deste tipo de encontro conflitivo que se colocava em xeque também a própria noção do que é legítimo conhecer. Aqui, adultos e jovens, principalmente os últimos, tinham a chance de perceber que possuíam um repertório amplo e importante, apesar de costumeiramente desqualificado pelo ambiente escolar. Esta constatação, por sua vez, funcionava 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.

As primeiras interpretações destes dados apontam para uma ampliação da possibilidade de expressão, principalmente do jovem. 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 eram compulsoriamente inscritos no projeto⁹.

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

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, e o educom.rádio, assim, constituiu-se como mais uma ferramenta para o exercício da autonomia dos jovens dentro do espaço da escola.

Por outro lado, também é possível detectar a mudança dos procedimentos junto aos professores. Não são poucos que assumiram que o projeto “muda a escola”, e mudou sua relação com os estudantes. Mas esta relação nem sempre foi tranqüila. A possibilidade de se constituir enquanto agente de direitos, por parte dos alunos especialmente, se bem que também pelos adultos envolvidos, esbarrou 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, afetam significativamente a posterior implantação das rádios. Assim, ao lado de relatos edificantes, de

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

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”*.

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. 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.

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.

Considerações finais: O projeto educom.rádio insere-se dentro de um contexto de tentativa de transformação desse espaço. 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.

Do ponto de vista teórico, é a aplicação prática de um conceito estruturado a partir de influências de pesquisadores que, imersos em uma matriz latino-americana, pensaram a interface entre educação e comunicação dentro de seus contextos. Sociedades que não podem prescindir da escolarização formal, ao mesmo tempo em que têm que mudá-la radicalmente para aproximá-la da vida das populações por ela servidas.

Formatado, portanto, com uma complexa base conceitual que propõe uma nova relação por parte da escola com os meios de comunicação, dentro do campo da educomunicação, tem marcada 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 disposições 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, tem uma grande potencialidade de estabelecer questionamentos acerca da própria escola e, com isso, servir de ferramenta de transformação.

Essas premissas, como indicamos no início deste texto, fazem parte do arcabouço teórico elaborado por Mário Kaplún e outros pensadores latinoamericanos, e sistematizados por Ismar Soares, que comungam a mesma experiência com a escola e a interface entre os campos da comunicação e educação. E, por que não dizer, comungam também a mesma proposta utópica de mudança social.

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.

GOTTLIEB, 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.

HERMOSILLA, Maria Helena & KAPLÚN, Mário. **La Educación para Los Medios en la Formación del Comunicador Popular**. Fundación de Cultura Universitária-FCU/UNESCO, Montevideo, 1987.

KAPLÚN, Mário. **Continuidades y Rupturas en las busquedas de un comunicador-educador**. Mimeo, s/d

_____. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Ediciones de La Torre, Madrid, 1998.

_____. **Processos Educativos e Canais de Comunicação.** In: Revista Comunicação & Educação, Editora Moderna, São Paulo(14):68 a 75. Jan/abr 1999.

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.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación.** In: Nómadas, 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central/ DIUC, set 1996, pp. 12-22.

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

_____. **Ensanchando Territorios en Comunicación/ Educación.** In: Comunicación – Educación Coordinadas, abordajes y travesías. Santafé de Bogotá, Universidad Central/ DIUC, 2000. pp101-113.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestión de la Comunicación en el Espacio Educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el Sistema Educativo)** GUTIERREZ, Alfonso, La Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información. Valladolid, Universidad de Segovia, 1998.

_____. **Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.** In: Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação. Ano 1, n. 2 (jan. / mar. 1999)

_____. **La comunicación/educación como nuevo campo Del conocimiento e su perfil profesional** In: Comunicación – Educación Coordinadas, abordajes y travesías. Santafé de Bogotá, Universidad Central/ DIUC, 2000. pp27-47.

_____. Caminhos **da Educcomunicação.** Editora Salesianas, São Paulo, 2001

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