

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS III – DCH III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

MICHELLE CRISTINE LAUDILIO DE SOUZA

**A RÁDIO ESCOLA EDUCOMUNICATIVA: UMA ALTERNATIVA PARA
A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO.**

**JUAZEIRO – BA
2016**

MICHELLE CRISTINE LAUDILIO DE SOUZA

**A RÁDIO ESCOLA EDUCOMUNICATIVA: UMA ALTERNATIVA PARA
A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

ORIENTADOR: JOSEMAR DA SILVA MARTINS

**JUAZEIRO – BA
2016**

FOLHA DE APROVAÇÃO

MICHELLE CRISTINE LAUDILIO DE SOUZA

A RÁDIO ESCOLA EDUCOMUNICATIVA: UMA ALTERNATIVA PARA A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Apresentada em _____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Josemar da Silva Martins (Pinzoh) – UNEB/DCH III/ Orientador

Dr. Edmerson dos Santos Reis – UNEB/DCH III – Avaliador interno

Dra. Rosicleide Araújo de Melo – UNIVASF – Avaliador externo

DEDICATÓRIA

*Dedico a Deus, a minha mãe, a
minha filha e a meu esposo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que percorreram o meu caminho até a conclusão desta dissertação e àqueles que contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa. E entre eles agradeço especialmente a Deus, que guiou o meu caminho, dando-me paciência, perseverança e sabedoria para nunca desistir; a minha mãe, por sempre me apoiar; ao meu esposo Euri que, mesmo tão jovem, soube compreender minhas ausências; a Josélia e a Geni, pelas orações, pela torcida e colaboração em todos os estágios vividos até aqui; ao meu orientador Josemar Martins Pinzoh, por ter sabiamente me guiado de forma leve e enriquecedora; aos meus amigos de Mestrado – em especial Rosi Sena, Neila Gomes, Emanuela Pereira, Antonio Carvalho e Sayonara – pessoas com as quais dividi as angústias, as dúvidas, os medos; e, agradeço também a todos os amigos que torcem, festejam e compreenderam as minhas ausências durante o processo de pesquisa.

*“A educação não pode se dar o
luxo de ignorar o chão que
pisa” (Martins)*

RESUMO

A inserção de rádios escolares através do projeto Mais Educação, do Governo Federal, é uma realidade em Juazeiro (BA) desde 2009. Há seis anos, as escolas públicas buscam no rádio uma alternativa de inserção tecnológica que permita aos estudantes divulgarem informações no ambiente escolar. Assim, essa dissertação traça um retrato dessa inserção a partir de um Estudo de Caso realizado no Colégio da Fantasia, que traz como questões principais de pesquisa: A Rádio Escola Nas ondas do Saber, do Colégio da Fantasia, é utilizada para contextualizar a realidade do aluno, formando novos olhares para a comunicação, educação e a convivência com o Semiárido? Em que consiste o uso educ comunicativo da rádio supracitada? E para responder tais questionamentos o Estudo de Caso, qualitativo e com enfoque epistemológico etnográfico, foi norteado por quatro objetivos específicos: a) examinar se a produção do conteúdo e a programação da Rádio Escola Nas ondas do saber são voltadas para a realidade e a cultura dos alunos; b) identificar se há construção de novos formatos comunicativos para a Rádio Escola, ou se há apenas a reprodução dos formatos adotados pelas rádios comerciais, que valorizam a espetacularização e o sensacionalismo; c) detectar se os professores utilizam a Rádio Escola, promovendo uma interação entre sua disciplina, a realidade da comunidade e o processo de ensino aprendizagem; d) analisar se a rádio estimula a discussão de temas regionais como a sustentabilidade, a água, a comunidade em que está inserida, a seca e os problemas sociais, abordando as questões de educação e a convivência com o Semiárido e, e) apresentar as atividades desenvolvidas pelos estudantes na Rádio Escola, considerando os aspectos que a torna ou tornaria educ comunicativa. A ideia foi descrever e analisar o conteúdo dos dados colhidos através de entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa, monitor do Programa Mais Educação, Coordenadora Pedagógica e estudantes participantes do projeto Rádio Escola; observações e transcrições de programas produzidos pela Rádio Escola Nas Ondas do Saber, baseando-se, principalmente, em autores da Educomunicação – como Soares (2011), Baccega (2011), Martin-Barbero (2011) – e da Educação Contextualizada, como Reis (2009), Carvalho (2012), Martins (2006). Tal análise traz como resultados uma densa reflexão sobre a inserção cotidiana de projetos dentro da escola, pois a partir da pesquisa realizada na Rádio Nas Ondas do Saber, que se diz educ comunicativa, mas não consegue garantir e executar os princípios básicos da Educomunicação. Percebe-se que os projetos estão sendo depositados na escola sem objetivos, sem planejamento e sem interação com os projetos já existentes. Além disso, a rádio trata os assuntos locais de modo negligenciado, valorizando apenas os eventos comemorativos, em detrimento aos assuntos relevantes, como as questões de gênero e raça, sustentabilidade, drogas e violência (que fazem parte do cotidiano do Colégio da Fantasia). Logo, essa pesquisa traz contribuições para pensarmos na escola e para entendê-la em sua complexidade, visto que as suas dinâmicas interferem diretamente nos projetos que elas inserem em seu ambiente.

Palavras-chave: Educomunicação. Educação Contextualizada. Rádio Escola.

ABSTRACT

The insertion of school radios through the Education project, the Federal Government, is a reality in Juazeiro (BA) since 2009. Six years ago the public schools seek on the radio an alternative technology insertion that enables students to produce information in the school environment. So, this essay brings a picture of this insert, from a case study in the School of fantasy, which brings as main research questions: As the Radio School in waves of knowledge, fantasy, College is used to contextualize the student reality, forming new looks for communication, education and coexistence with the Semi-arid? What is the educommunicative use of the aforementioned radio? And to answer such questions the case study, qualitative and ethnographic epistemological approach was guided by four specific objectives: a) to examine whether the production of content and programming of the Radio waves of knowledge School are geared towards the reality and the culture of the students; b) to identify if there is construction of new communicative formats to Radio School, or if there is only the reproduction of the formats adopted by commercial radio, who value a Rejoinder and the sensationalism; c) to detect whether the teachers use the Radio School, interacting your discipline with the reality of the community and the teaching learning process; d) analyze if the radio stimulates the discussion of regional issues as sustainability, water, the community in which it is inserted, the drought and the social problems, addressing the issues of education and coexistence with the Semi-arid; and e) present the activities carried out by students on School Radio, considering the aspects that make or would make educommunicative. did seek to describe and analyze the contents of the data collected through interviews held with Portuguese language teachers, Program monitor More education, Pedagogical Coordinator and students participating in the School Radio project; notes and transcripts of programs produced by Radio Waves of knowledge School based primarily on authors of Educommunication - as Soares (2011), Baccega (2011), Martin-Barbero (2011) – and of Contextualized Education, as Reis (2009), Carvalho (2012), Martins (2006). This brings results analysis a dense reflection on everyday project insertion inside the school, because from the research performed on the radio in the waves of knowledge, which they say educomunicativa, but can't ensure and implement the basic principles of Educommunication, show that the projects are being deposited at school without goals, without planning and without interaction with existing projects. Show radio also handles local matters so neglected, valuing only the commemorative events, to the detriment of relevant issues, such as gender and race issues, sustainability, drugs and violence (which is part of the everyday life of the fantasy School) etc. So, this research brings contributions to think at school and to understand it in its complexity, since their projects that directly affect dynamics they insert in their environment.

Keywords: *Educommunication. Contextualized Education. Radio School.*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Recorte do Livro Didático de Geografia sobre o bioma Caatinga	48
FIGURA 2 -	Capa do Livro Conhecendo o Semiárido 1	61
FIGURA 3 -	Capa do Livro Conhecendo o Semiárido 2	61
FIGURA 4 -	Preconceito contra os nordestinos no <i>Twitter</i>	64
FIGURA 5 -	Preconceito contra os nordestinos pós eleição 2014	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Horários de Funcionamento da Rádio Escolar	88
QUADRO 2 -	Perfil das Docentes Entrevistadas	90
QUADRO 3 -	Programação Semanal da Rádio	97
QUADRO 4 -	Visitas à escola para Observações	99
QUADRO 5 -	Perfil dos Estudantes participantes da Rádio Escola	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CENPEC	Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONESA	Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
ECA	Escola de Comunicações e Artes (USP)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Inovador
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
FNE	Fundo Constitucional do Nordeste
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação (ECA/USP)
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
SEB	Secretaria de Educação Básica

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIRENA	Sistema de Rádio Educativa Nacional
SIREPA	Sistema de Rádio Educativa da Paraíba
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O RÁDIO, A EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	22
2.1 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SUAS RELAÇÕES.....	22
2.2 EDUCOMUNICAÇÃO: QUE CAMPO É ESSE?.....	26
2.3 O RÁDIO E A EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO ANTIGA	34
3. RÁDIO ESCOLA EDUCOMUNICATIVA: UM NOVO CAMINHO PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	40
3.1 A RÁDIO ESCOLA E O CURRÍCULO	40
3.2 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM	46
3.3 SOUL NORDESTINO: DA HOMOGENEIZAÇÃO HISTÓRICA À PLURALIDADE DE VOZES	64
4. POR ONDE ANDEI	81
4.1 O LOCAL DA PESQUISA	86
4.2 OS PESQUISADOS	89
4.3 OS PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	91
4.4 SOBRE OS CAMINHOS INICIAIS DE ANÁLISE.....	93
5. TO BE OR NOT TO BE: DADOS DE CAMPO	95
5.1 NAS ONDAS DO SABER – RAZÃO DE SER	96
5.1.2 O que vi, ouvi, registrei e escrevi	98
5.2 ENCONTROS E DESENCONTROS: A RELAÇÃO ENTRE A RÁDIO E A ESCOLA	102
5.2.1 A Rádio escola nas Ondas do Saber e a prática dos professores de linguagens	105
5.2.2 As vozes da Rádio Escola: dos locutores aos observadores	115

5.3 A ROTINA DA RÁDIO: EDUCOMUNICAÇÃO OU REPRODUÇÃO?	125
5.4 OS PROGRAMAS PRODUZIDOS: DA ESCOLHA DOS TEMAS À CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	131
5.4.1 A escolha dos temas e a valorização das pautas atuais	132
5.4.2 A Educação Contextualizada: entre o dizer e o transformar	137
5.4.3 A análise do programa especial “Festa dos Vaqueiros de Curaçá”	140
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	157
APÊNDICES A – ENTREVISTA COM O MONITOR	158
APÊNDICES B – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	159
APÊNDICES C – ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA ..	160
APÊNDICES D – ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES	161

1. INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação pautam o que eles entendem que nós devemos ler, saber, ouvir e, conseqüentemente, reproduzir, como receptores da mensagem que eles transmitem. Essa mediação, em sua maioria, é unilateral, universal e estereotipada. É o caso da “limitação” da imagem do Semiárido nordestino às suas condições climáticas e à seca. O Semiárido que é pautado nos meios de comunicação é um Semiárido sem perspectiva, sem potencialidades, onde predomina a fome, a sede e a morte.

No ano de 2013, o Profissão Repórter, programa da Rede Globo de Televisão, esteve no Vale do São Francisco para pautar o slogan que a mídia criou naquele ano sobre o Semiárido Nordeste: “a maior seca dos últimos 40 anos”. Durante todo o programa foram veiculadas pessoas que viviam o drama da falta de água, em condições subumanas, sobre um chão rachado, em casas de taipa e cercadas de carcaças de gado morto. Todo o programa era acompanhado de uma trilha sonora melancólica e entrevistas cujas falas marcavam a “dor”, “o sofrimento” e a vitimização do nordestino. Essa foi a imagem veiculada durante mais ou menos 90% do programa. Por outro lado, a apresentação de um Semiárido viável, orientado pelo princípio da “convivência com o Semiárido”, ou mesmo o Semiárido urbano, contemporâneo, eletrificado e conectado ao mundo, resumiu-se, na reportagem, há poucos minutos focados na cooperativa de produtores de umbu de Uauá. Parecia que eles eram os únicos que conseguiam sobreviver dignamente no sertão nordestino.

Essa é a imagem que é propagada fora e dentro da região. E muitos nordestinos também reproduzem essa imagem estereotipada, polarizada, paralisada no tempo. Eles não percebem que, quando as mídias pautam o Semiárido nordestino, elas estereotipam a região, restringem seus atributos e congelam suas dinâmicas. Primeiramente os meios de comunicação vivem de emblemas e não há muito espaço para problematizações mais complexas. Depois, também não há um conhecimento mais aprofundado da realidade do Semiárido e, conseqüentemente, tanto as mídias quanto as pessoas que recepcionam o que as mídias veiculam não questionam o que veem. As potencialidades não são mostradas, a desertificação da

caatinga e a extinção de biomas e animais da região são problemas omitidos e, quando pautados, resumem os problemas de sustentabilidade ao clima quente e seco e à falta de chuva.

Além da mídia, a estereotipização do semiárido nordestino vem também do sistema educacional brasileiro que, de forma homogênea, adota livros didáticos de conteúdo universal, descontextualizando o processo de ensino-aprendizagem e monopolizando o saber a partir de um único ponto de vista. Nessa perspectiva, o cotidiano, a cultura e o saber local, específicos de cada região, são marginalizados. A contextualização do ensino se torna nula. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1997) falam em transversalizar conteúdos entre disciplinas e tecnologias, os livros didáticos praticamente extinguiram a caatinga da noção de sustentabilidade e de preservação ambiental, por esta ser considerada um bioma naturalmente morto.

Nos livros didáticos, não se problematiza a relação do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) com a falta de políticas públicas e tendem a justificar o índice negativo como decorrente das condições climáticas; os livros não ensinam que o Semiárido foi historicamente posto de lado e as únicas medidas públicas adotadas foram emergenciais, de combate à seca e de forma desordenada; definitivamente, os livros não ensinam as potencialidades do Semiárido e os mecanismos que instituições, ONGs e estudiosos vêm utilizando para promover uma “Educação para convivência com o Semiárido”, tampouco mostram a realidade do Semiárido urbano, o urbanismo caótico, os problemas ambientais etc.

É preciso romper paradigmas que limitam o nordestino a um vaqueiro e o Semiárido a um chão rachado, uma casa de taipa. A vida no Semiárido nordestino é muito mais contemporânea do que acreditam as outras regiões. E esse é o papel da educação: tornar os sujeitos conscientes de si, do seu ambiente e das potencialidades que ele possui; ou seja, o acesso ao conhecimento universal deve ser mantido, mas englobando o local de forma contextualizada e inclusiva.

É nesse momento, que entra a função social da escola – que vem sendo questionada e problematizada no sentido de promover uma educação contextualizada. Diante de tal perspectiva, as escolas devem pautar a região onde atuam de modo que os conteúdos e os conceitos universais englobem em seus

discursos, as narrativas locais, valorizando-as e reconhecendo-as. Mas, como contextualizar a educação se os próprios Livros Didáticos que, muitas vezes se tornam manuais inquestionáveis, que orientam a prática do professor e tratam o Semiárido de forma marginalizada?

Nesse ponto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, abrem brechas que permitem transversalizar conhecimentos e utilizar dispositivos tecnológicos, como as tecnologias da informação e comunicação para a contextualização do ensino. Além do investimento em laboratórios de informática, muitas escolas têm adotado o potencial comunicativo do rádio, introduzindo-o no ambiente escolar, como ferramenta de inserção na realidade do estudante. A introdução da *Rádio Escola* é caracterizada pelo surgimento de um novo campo de conhecimento: a Educomunicação que discute as ligações entre a educação e a comunicação e as possíveis formas de entender as semelhanças e divergências entre esses dois campos, quando se tornam agências do saber.

A partir da Educomunicação espera-se que os alunos acostumados apenas a conteúdos de cunho ideológico, estereotipados pela hegemonia de algumas mídias do país – a exemplo do que ocorre com o semiárido nordestino – passem a produzir comunicação de forma consciente e a receber de outros meios, sem serem facilmente manipulados. Várias experiências de caráter educacional, lideradas por ONGS no Brasil, provaram o potencial do rádio e a importância de incentivar a produção de comunicação de forma democrática e participativa nas escolas, como o projeto *Educom.Rádio* e a *Rádio Itabuna* na Bahia.

Em decorrência dessas duas demandas, por um lado, as experiências de caráter educacional; por outro, as indicações da necessidade de contextualizar o ensino, muitas escolas adotaram o rádio como alternativa para a contextualização da educação. Em Juazeiro-BA, por exemplo, escolas do município e do estado adotaram essa ferramenta através do projeto *Rádio Escola nas Ondas do Saber*, que funciona em 05 escolas. Inclusive, faz parte da campanha publicitária da Prefeitura, que aponta a rádio¹ como investimento positivo na educação do

¹ Quando o substantivo rádio vier com artigo fazendo referência ao feminino, me refiro à rádio escola e quando vier seguida de artigo masculino a referência é ao rádio como sistema radiofônico.

município, já que democratiza a comunicação e possibilita que estudantes se tornem protagonistas da produção de conteúdo da rádio.

Nessa perspectiva, se faz necessário investigar de que forma as rádios escolas estão interagindo com os alunos e o seu meio, pois a implementação só é justificada se for utilizada para estreitar laços entre a educação sistematizada e as demandas da comunidade – a cultura local, a identidade, o cotidiano. Diante dessa realidade, esta dissertação traz como questões principais de pesquisa as seguintes: *a Rádio Escola nas Ondas do Saber*, do Colégio da Fantasia, é utilizada para contextualizar a realidade do aluno, possibilitando novos olhares para a comunicação, educação e a convivência com o Semiárido? Em que consiste o uso educacional da rádio supracitada?

Esses questionamentos delineiam a pesquisa que se fundamenta em documentos legais, como a LDB (1996) e PCN (1997) e, em teorias educacionais, como os estudos sobre Educomunicação, principalmente através da produção, teórico-prática, do Núcleo de Comunicação e Educação da USP (NCE/ECA/USP), bem como nos estudos sobre educação contextualizada para a convivência com o Semiárido. Os autores primordiais são Santos (2011), Soares (2008) e Baccega (2011), além dos referenciais teóricos voltados para educação contextualizada e convivência com o Semiárido, como as obras de Martins (2006), Lins (2011), Silva (2011) Reis (2009) e Carvalho (2006).

O suporte teórico adotado permitirá conhecer os aspectos que norteiam a questão de pesquisa, tendo como objetivo geral verificar se *A Rádio Escola nas ondas do saber* forma novos olhares para a realidade da educação, comunicação e a convivência com o Semiárido, bem como se trabalha, reforça ou se fundamenta nos princípios da Educomunicação. O estudo tem como objetivos específicos: a) examinar se a produção do conteúdo e a programação da *Rádio Escola nas ondas do saber* são voltadas para a realidade e a cultura dos alunos; b) identificar se há construção de novos formatos comunicativos para a *Rádio Escola*, ou se há apenas a reprodução dos formatos adotados pelas rádios comerciais que valorizam a espetacularização e o sensacionalismo; c) detectar se os professores utilizam a *Rádio Escola*, promovendo a interação entre sua disciplina, a realidade da comunidade e o processo de ensino aprendizagem; d) analisar se a rádio estimula a

discussão de temas regionais como a sustentabilidade, a água, a comunidade em que está inserida, a seca e os problemas sociais, abordando as questões de educação e a convivência com o Semiárido e, e) apresentar as atividades desenvolvidas pelos estudantes na *Rádio Escola*, considerando os aspectos que a torna ou tornaria educacional.

Nessa perspectiva de atender os objetivos traçados, realizei um Estudo de Caso qualitativo e com enfoque epistemológico etnográfico na *Rádio Escola nas Ondas do Saber*. A pesquisa que teve como colaboradores os professores de Língua Portuguesa, o monitor do projeto Mais Educação, a coordenadora pedagógica e os estudantes participantes da rádio, foi construída a partir da análise do conteúdo de entrevistas e programas produzidos na *Rádio Escola*, incluindo o processo de construção dos dados, as observações e os registros realizados no Caderno de Anotações.

Assim, a pesquisa foi estruturada em seis capítulos, sendo que, o primeiro é a Introdução, o segundo, “O rádio, a Educomunicação e suas implicações na educação” traz as contribuições teóricas na área da Educomunicação, conceituando-a e relacionando-a ao meio de comunicação rádio; o terceiro capítulo Rádio Escola educacional: um novo caminho para promover a Educação Contextualizada para convivência com o Semiárido, aborda discussões sobre a tecnologia do rádio e as possibilidades que essa mídia oferece, principalmente, na valorização da contextualização da educação e do conhecimento local, quando inseridas no ambiente escolar. O quarto capítulo, Por onde andei, descreve todo o processo de pesquisa, desde o local às escolhas científicas; o sexto capítulo *To be or not to be*: dados de campos descreve, discute e problematiza todos os dados construídos durante a pesquisa; e o sexto e último capítulo traz as considerações finais da pesquisadora em relação ao objeto de estudo.

Vale ressaltar, que o interesse pela pesquisa surgiu por dois motivos: a afinidade com a Educomunicação e a crescente inserção de rádios em escolas do município de Juazeiro-BA, todas caracterizadas como educacionais; e, também o tema da Educação Contextualizada, que vem sendo proposto no currículo das escolas municipais.

O primeiro motivo está relacionado com as minhas áreas de atuação: a comunicação e a educação. No curso de Comunicação Social – Jornalismo em Múltiplos Meios – tive acesso ao conceito de Educomunicação e percebi que esse campo de conhecimento abria possibilidades para inserção de meios de comunicação na educação, como ferramenta de intervenção que colabora com a criação de espaços educativos, criativos e democráticos. Educar para a comunicação não era só criticar os meios, mas produzir conteúdo e introduzir novas formas de interagir no ambiente escolar, utilizando os meios de comunicação para promover diálogos entre estudantes, professores e a comunidade escolar.

O segundo motivo, decorre de minha experiência como professora da rede estadual de ensino da Bahia, na cidade de Juazeiro (BA), está voltado para a importância de se introduzir um meio de comunicação na escola, e com isso, produzir informações importantes e pertinentes sobre a realidade local. É uma rica possibilidade de inserir jovens em processos produtivos e transformá-los em protagonistas de suas histórias. Histórias que são contadas todos os dias pelos meios de comunicação de massa e que, muitas vezes, não representam a escola e o território em que ela está inserida, ou seja, abre-se uma oportunidade para que novos atores possam contar suas histórias.

Inclui-se ainda no segundo motivo, a mídia escolhida a ser implantada na escola: o rádio que, historicamente, provou a sua contribuição para a educação e as inúmeras possibilidades de utilizá-lo como suporte na escola. Em decorrência disso, surgiram políticas públicas que contemplam a inserção da Educomunicação através do rádio nas escolas e leis que obrigam o uso das tecnologias em atividades de Educação, Cultura e Meio Ambiente, em especial, através da linguagem radiofônica. Os rádios Educom.Rádio, em São Paulo, e Rádio nas Escolas do Pará são exemplos de projetos que, devido ao seu desenvolvimento positivo, passaram de política alternativa a políticas públicas. Inclusive, influenciando o surgimento de rádios em várias instituições de ensino, principalmente, em escolas públicas.

É o caso de algumas escolas públicas em Juazeiro (BA). Elas adotaram o rádio com princípios educacionais e se transformaram em campanha publicitária da Secretaria de Educação de Juazeiro. O que conseqüentemente desperta o interesse de saber de que forma a *Rádio Escola nas Ondas do Saber* é

utilizada e como ela colabora no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que participam da produção e manutenção dessa ferramenta.

Surgiram, então, as inquietações: de que forma a *Rádio Escola nas Ondas do Saber* está contribuindo para a contextualização da educação e, de modo mais específico, para a convivência com o Semiárido? O que a *Rádio Escola nas Ondas do Saber* está produzindo para conscientizar os seus alunos sobre as potencialidades da região? Como a escola está aproveitando o potencial comunicativo do rádio para interagir com o cotidiano e a realidade do seu aluno? Os princípios educomunicativos estão inseridos na educação de modo a transformar a hegemonia de discursos universais, desconstruindo estereótipos? Tais questionamentos iniciais contribuíram para elaboração das questões centrais dessa dissertação.

A importância dessa pesquisa está no fato de que ela permite conhecer o que se produz sobre o Semiárido na escola, sobre a valorização da contextualização e, de certa forma, desperta toda a comunidade escolar para importância de pautar o seu contexto e suas potencialidades de modo mais apropriado. Além disso, contribui para refletirmos sobre os novos conceitos que a escola adota, às vezes, sem nem os compreender, somente para dizer à sociedade que se trata de uma instituição inclusiva, contemporânea e que atende às dinâmicas sociais. O uso do termo *Educomunicação*, por exemplo, não faz referência apenas à inserção dos meios de comunicação na escola, ele traz aspectos que caracterizam uma prática como educacional ou não. Ou seja, a adoção do termo não torna a rádio educacional. Então, a escola anda cheia de novidades, se apropriando de termos, quase um repositório de ideias e projetos que precisam ser explorados, discutidos, descritos e refletidos, pois, pensar sobre a Rádio Escola é, conseqüentemente, pensar sobre a escola.

Essa pesquisa também contribui com a possibilidade de mobilizar ações para consolidar (ou buscar meios para) a intervenção da universidade nessa realidade, já que se trata de um ambiente acadêmico que incentiva a pesquisa científica e que se propõe a pensar a escola, levando em consideração também às teorias. Então, o pesquisador, enquanto representante da universidade, deve refletir sobre sua pesquisa e dá aos seus colaboradores não só o retorno em forma de dissertação,

como possibilidades de fortalecer ou reorientar práticas que são difundidas na *Rádio Escola nas Ondas do Saber*. Nesse caso, especificamente, pretendo apresentar a comunidade do Colégio da Fantasia os resultados da pesquisa e oferecer a eles, oficinas de Educomunicação e de possibilidades do uso da *Rádio Escola* para fortalecer o processo de ensino aprendizagem.

E, por fim, a dissertação abre possibilidades para outras pesquisas dentro da escola, as chamadas pesquisas de recepção, que tem o objetivo de investigar como os receptores recebem os conteúdos ou as mídias produzidas nessas instituições, pois, embora a *Rádio Escola nas Ondas do Saber* seja o meu objeto de estudo, ele é apenas uma peça desse quebra-cabeça complexo, chamado escola.

2. O RÁDIO, A EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Este capítulo traz contribuições teóricas na área da Educomunicação, conceituando e relacionando-a ao meio de comunicação rádio. Aborda também um histórico sobre o rádio na educação, fundamentando a ideia dessa mídia como um grande aliado no fortalecimento da aprendizagem quando inserido no ambiente escolar.

2.1. EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E SUAS RELAÇÕES

Quando pensamos em comunicação fazemos espontaneamente uma associação aos meios de comunicação de massa ou às inúmeras inovações tecnológicas que surgem a cada dia. Entretanto, a comunicação é inerente ao ser humano e suas relações sociais, portanto, não pode ser considerada como uma característica relacionada apenas ao uso de mídias.

A palavra comunicação é proveniente do latim *communication* que tem como significado comunicar, partilhar e dividir. O termo aparece pela primeira vez no Dicionário Português Medieval no século XV (MESSIAS, 2011).

[...] comunicação é também, convivência, que traz implícita a noção de comunidade, vida em comum, agrupamento solidário, baseado no consenso espontâneo dos indivíduos. Consenso significa acordo tácito, que pressupõe compreensão – e, em última análise, o objetivo da comunicação é este: o entendimento entre os homens (ANDRADE E MEDEIROS, 2000, APUD MESSIAS, 2011, p.58).

E, na visão de Braga e Calazans (2001), a comunicação é uma forma de a sociedade conversar com a sociedade. É uma labuta cotidiana através da qual se difunde ideias, condutas e se viabiliza ações que perpassam interações políticas, educacionais, econômicas, geográficas, dentre outros. Assim, a comunicação também passa a ser estratégia de inserção social, visto que, quando inseridas num processo prático de ações, a forma como essa comunicação se realiza e se processa mostra que “o individuo não tem seu vínculo coletivo, nem a sua identidade, asseguradas de antemão pela tradição, mas deve construí-los através de

seu engajamento espontâneo na diversidade das formas coletivas de agrupamento” (MARTINO, 1999, APUD BRAGA & CALAZANS, 2001, p.17).

Esse engajamento, e conseqüentemente, a inserção dos indivíduos nas relações sociais de comunicação se torna relevante a partir do final do século XIX com a diversificação dos meios (TV, Jornal, cinema, rádio, telefone etc.). É nesse momento que a comunicação passa a ser pensada a partir dos meios e a ser inserida ou reconhecida em variadas áreas de atuação, entre elas, a educação.

Isso se dá pela rápida inclusão e penetrabilidade dos meios em espaços formais e informais. Eles não só incluem processos, como promovem mudanças a partir deles, ou seja, não dá para fazer uma análise e separar o usuário da mídia, visto que há entre eles relações embutidas que transcendem a ideia dos meios como instrumentos. Todos os processos sociais podem ser registrados e postos em circulação pela mídia. “A comunicação está ao mesmo tempo dentro, como parte constitutiva necessária em qualquer atividade social; e fora, como espaço geral de interações sociais, que não depende das especificidades de uma só área” (BRAGA & CALAZANS, 2001, p.35). É nessa perspectiva de inclusão e penetrabilidade que ela se insere em outros campos, como o da educação, ora gerando tensões, ora diferentes, ora se confundem.

O termo educação vem do latim *educatio* e é conceituado como a ação de criar e nutrir. Assim como a comunicação é um campo abrangente e destacamos três variáveis: educação formal, informal e não formal.

Segundo Messias (2011), Brandão define como formal aquela educação que se sujeita à pedagogia, ou à própria teoria. Basta pensarmos nas instituições escolares que, por se tornarem um campo social de educação e historicamente legitimados como um espaço de sistematização do conhecimento, de propagação de conteúdos tidos como oficiais e que são indispensáveis para promoção social, seja intelectualmente, seja no mercado de trabalho. Vale ressaltar que é um espaço legitimado porque, a partir das formações oferecidas, as pessoas são identificadas, promovidas:

[...] ter 1 grau”, “ter 2 grau”, “ser professor”, “ser torneiro mecânico”, de algum modo situam e identificam o cidadão na sociedade. São, portanto, “títulos” expressos nas certificações pertinentes, emitidas

pelo sistema educacional e formalmente institucionalizadas, como indicação da “legitimidade social” de seus portadores (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 40).

Já a educação não formal, embora apresente assim como a formal, estrutura e organização, não é realizada em locais estabelecidos e não fixa tempo (AFONSO, 2001, APUD MESSIAS, 2011). Logo, não precisa ser realizada em uma escola ou em alguma instituição formal de ensino. Ela pode ser realizada na rua, em um museu, em uma ONG, em uma associação comunitária e não necessita de um tempo determinado, como anos letivos, a semelhança das escolas; estágios de ensino, como infantil, fundamental e médio. Ocorre em vários espaços e pode ser difundida por: movimentos sociais, organizações, instituições formais, mas, numa perspectiva complementar.

E a informal são aprendizagens que acontecem sem um planejamento específico e, às vezes, tão espontâneas, que não percebemos (TRILLA, 1996, APUD MESSIAS, 2011). São conhecimentos obtidos na família, no cotidiano, nas práticas culturais, através dos meios de comunicação. Embora essas aprendizagens não tenham ligação direta com o sistema educacional, a depender da maneira que elas forem interagindo na sociedade, podem ser percebidas como “algo a ser ensinado”.

As interações entre a escola e a sociedade – antes quase reduzidas ao ingresso do estudante e a sua devolução posterior à sociedade como pessoa qualificada – são intensificadas e cotidianizadas. Observa-se a abertura de novos segmentos no aparelho escolar, para novos públicos, uma verdadeira reestruturação desse aparelho, e o desenvolvimento de novas questões nas relações entre escola e o espaço social (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 46).

Nessa perspectiva, a escola se modifica constantemente de acordo com as dinâmicas da sociedade. Ela se reinventa e traça novas metas à medida que há inovações tecnológicas e culturais. E é aí que os campos comunicação, a partir das mídias e da educação passam a estabelecer fronteiras de contato.

Vivemos em uma sociedade mediatizada que solicita das instituições escolares meios que promovam a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para que os estudantes sejam inseridos na mediação do saber. Isso se dá pela já citada inclusividade e penetrabilidade dos

meios de comunicação. Braga e Calazans (2001) apresentam, entre as várias possibilidades, três interfaces entre os dois campos.

A primeira está ligada aos objetivos educativos das áreas de conhecimento. E essa assertiva, condiz com o pensamento de Baccega (2011, p.32) que diz:

Trata-se, agora, de constatar que eles são também educadores, outra agência de socialização, e por eles passa também a construção da cidadania. É desse lugar, o qual procura colocar em sintonia mídia e escola, aceitando que a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse o lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania.

Em decorrência do reconhecimento da importância dos meios de comunicação na educação, surge a segunda interface: o uso dos meios nos processos formais. Os avanços tecnológicos, a gama de possibilidades de utilização: interatividade à distância, a existência das redes sociais online, as imagens, sons, movimentos enriquecem o ambiente escolar, principalmente, porque inserem na escola materiais trazidos e produzidos fora das suas paredes. Não é só o livro didático, por exemplo, a única possibilidade de conhecer a história, a geografia. “A vida e o conhecimento se interpelam” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p.58).

A terceira interface é que, com a inserção dos meios de comunicação, necessita-se estudá-los e também ter uma leitura crítica sobre eles. Isso é importante porque são os meios de comunicação que selecionam e definem o ponto de vista pelo qual compreenderemos certos temas. E esse ponto de vista, é o ponto que a mídia defende. É importante também que pensar essa interface não se resume a entender ou adequar tecnologias nas escolas, mas sim, requer pensar o lugar que os meios ocupam na formação dos alunos, cidadãos e da sociedade.

E por fim, é imprescindível entender que essas interfaces, assim como as outras instituídas ou percebidas entre esses campos, são atualmente discutidas, questionadas, abordadas por uma nova área do conhecimento que está se formando: a Educomunicação, item que será aprofundado na próxima seção.

2.2. EDUCOMUNICAÇÃO: QUE CAMPO É ESSE?

Intuitivamente a palavra Educomunicação pode remeter a educar pelos meios de comunicação e com os meios, educar para um novo olhar sobre os meios de comunicação ou aprender a criticar a mídia. Entretanto, o termo propõe uma discussão mais profunda entre as relações de aprendizagem, entre comunicação e educação e vice-versa.

A proposta da Educomunicação, hoje considerada um campo de conhecimento, tem origem na América Latina, no contexto da “educação popular” e da “comunicação alternativa”. Diferente dos projetos difundidos nos Estados Unidos e Europa, que na década de 80 inseriram a comunicação na educação apenas com a intenção de “ensinar a leitura crítica da mídia”, a prática educacional latino-americana propõe não só a crítica aos meios, mas o incentivo à produção de uma comunicação participativa, democrática e produzida entre alunos, professores e comunidade (SOARES, 2008). O Núcleo de Comunicação e Educação (ECA), da Universidade de São Paulo (USP), conceitua a Educomunicação como:

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2008, p.36).

E ainda, segundo Soares (2011, p.47-48), essas ações podem aparecer em cinco feições, que podem estar associadas ou não, quais sejam:

- a) A educação para a comunicação (para a recepção crítica);
- b) A mediação tecnológica na educação compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- c) A expressão comunicativa através das artes que designa todo o esforço de produção cultural, como meio de expressão de pessoas e grupos, e com caráter formativo e estético-expressivo;
- d) A gestão comunicativa voltada para o planejamento, a execução e a avaliação de programas e projetos de intervenção social no espaço de inter-relação entre Comunicação, Cultura e Educação;
- e) A reflexão epistemológica sobre a inter-relação entre Comunicação e Educação, correspondendo ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído por esta inter-relação.

Essas são algumas possibilidades de atuação da Educomunicação e, de certa forma, algumas delas contemplam o que estabelecem os documentos educacionais. Dessa forma, os “educadores” passaram a elaborar pesquisas com jovens e sua relação com a comunicação. As pesquisas resultaram na produção de artigos na área, que difundem metodologias e abordam práticas de produção de comunicação na educação, de forma democrática e participativa. E foi levando em consideração essas pesquisas realizadas que comprovavam a eficácia do uso da comunicação na educação, no fortalecimento do diálogo entre todos os membros da comunidade envolvida (seja escolar, seja de um bairro), que a Secretaria de Educação de São Paulo convidou o Núcleo de Comunicação da USP para elaborar um projeto educacional.

Surge então, o projeto *Educom.rádio – Educomunicação nas ondas do rádio* que, inicialmente, foi criado em forma de curso, para atender quatrocentos e cinquenta e cinco escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, com o objetivo de colaborar com a redução da violência nas escolas públicas do município de São Paulo (SOARES, 2008). Acreditavam no projeto *Educom.Rádio* como uma ferramenta que despertasse o diálogo e a interação do aluno com a escola (professores, coordenadores, secretários etc.). No *Educom.Rádio*:

A comunidade entrava em contato com o conceito da Educomunicação; discutia as relações entre a comunicação e os temas transversais ao currículo escolar (examinava como os meios de comunicação tratavam dos temas sobre multiculturalismo, protagonismo juvenil, saúde, meio ambiente, participação política, etc.); aprendia a manejar a linguagem radiofônica, usando-a para exercitar a capacidade da comunidade de construir o caminho da integração de seus objetivos (MEC, 2014, p.1).

As experiências realizadas pelo *Educom.Rádio* resultaram na Lei Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio. A Lei, de número 13.941, foi sancionada pela prefeita da cidade de São Paulo, Marta Suplicy, em dezembro de 2004, e regulamentada pelo prefeito José Serra, em 2005. A iniciativa partiu da câmara de vereadores, em consequência da eficácia do projeto *Educom.rádio* (MEC, 2006). Assim, ficou instituído que todas as escolas do município deveriam desenvolver e articular práticas de Educomunicação, voltadas para a radiodifusão e demais tecnologias da comunicação e informação.

O reconhecimento da Educomunicação como um campo de conhecimento mostra que a construção do sujeito social não se dá apenas nas quatro paredes da sala de aula, ou a partir dos métodos tradicionais de ensino. Educar é, sobretudo, comunicar-se. E a comunicação não se dá apenas com as relações corpo a corpo. Ela também se dá através de ambientes, linguagens e de meios e suportes que mediam informações que ora são transformadas em conhecimento, ora em alienação.

Por isso, comunicação e educação inclui, mas não se resume a, educação para os meios, leitura crítica dos meios, uso da tecnologia em sala de aula, formação do professor para o trato com os meios etc. Tem, sobretudo, o objetivo de construir a cidadania, a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado (BACCEGA, 2011, p.32).

Eis aí, outra característica da Educomunicação: formar novos cidadãos. E isso inclui torná-los conscientes do espaço onde ocorre o processo educacional e de que forma a incorporação desse conceito modificará a influência dos meios de consumo, na profissão, na política, no mercado, nas artes, na cultura, na difusão de ideias. Contudo, para mostrar essa influência, é necessário ir da realidade editada, à realidade propriamente dita.

O termo *edição da realidade* se refere à seleção de fragmentos utilizados pelos meios de comunicação de massa para relatar um fato cotidiano, por exemplo. E essa edição, é baseada nos interesses da mídia, sobretudo econômicos, que trata a notícia antes de tudo como mercadoria. Partindo disso, a Educomunicação tem a função de identificar, relatar e permitir que cidadãos percebam a verdade travestida de subjetividade, seja pela cultura mercadológica dos meios, seja pelo interesse intelectual de cada indivíduo que produz uma notícia, uma reportagem, que media uma entrevista ou que, na posição de receptor, reconfigura a mensagem, reeditando mais uma vez a realidade.

Logo, não há melhor lugar para entender os meios que a escola, pois uma de suas funções sociais é inserir o aluno em todos os campos da sociedade e não apenas em um universo limitado de conteúdos descontextualizados, sem o real uso de conhecimento no cotidiano.

O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais

se produzem as decisões que o afetam, seja no campo do trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou grupo econômico, entre uma telenovela que esteja ligada ao seu país, inovando na linguagem e nos temas, e uma telenovela repetitiva e simplória (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.130).

O que se aprende na escola deve ser utilizado na vida, não como receptor reproduzidor de informações/conhecimentos, todavia, aquele que recebe a informação, também pensa, discute, modifica e faz parte da criação da sociedade. É um aprender a ler que signifique aprender a distinguir o que é certo e o que é errado; é entender onde determinadas crenças surgem, se renovam e se restabelecem.

A Educomunicação parte do pressuposto que a inter-relação entre as práticas de comunicação e educação no ambiente escolar resulta em uma intervenção que cria e desenvolve espaços educativos, criativos e democráticos, garantindo que estudantes e professores se relacionem e produzam novas formas de comunicação, pautadas nos interesses do grupo envolvido. Em outras palavras, a educação não só utiliza as mídias (como TV, Rádio, Jornais, Internet) para ensinar os alunos a terem uma leitura crítica do conteúdo produzido por esses meios de comunicação, mas também as incorporam como suporte nas práticas educativas.

A intermediação de projetos, a valorização das competências e habilidades, e o uso de tecnologias sempre estiveram presentes nas políticas públicas educacionais. Entretanto, viabilizar todas essas propostas é que sempre foi o desafio da educação. Nessa perspectiva, os movimentos sociais, ONGS, se agarram a essas “brechas” e apresentam possibilidades de intervir na educação e utilizar a comunicação para fortalecer a cidadania.

Vale ressaltar, que a cidadania tem inúmeros conceitos, pois vai ganhando significados de acordo com o contexto sócio histórico, pois, “Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (JAIME PINSKY; CARLA PINSKY, 2005, *apud* MORAES, 2009, p. 20). Logo, nessa pesquisa a cidadania enquanto conceito traz características que se fundamentam na ampliação, consolidação e na efetiva garantia dos direitos e deveres dos cidadãos.

É o caso de projetos relacionados à Educomunicação que apresentam, desde a década de 90, políticas alternativas em parcerias com organizações não governamentais. Além das iniciativas municipais e não governamentais, há políticas nacionais que inserem a *Rádio Escola* nas instituições de ensino. É o caso dos programas federais do Ministério da Educação, *Mais Educação* e *Ensino Médio Inovador*, que incentivam a inserção de mídias nas escolas.

O *Programa Mais Educação* foi criado em 2007 com o objetivo de incentivar escolas públicas a desenvolverem atividades optativas, através de oficinas que são agrupadas em 10 macros campos: 1) acompanhamento pedagógico; 2) meio ambiente; 3) esporte e lazer; 4) direitos humanos; 5) cultura e artes; 6) cultura digital; 7) prevenção e promoção da saúde; 8) educomunicação; 9) educação científica e 10) educação econômica (MEC, 2007).

O programa é financiado pelo governo federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Dessa forma, inúmeras escolas adotaram o projeto e entre eles o macro campo Educomunicação, que envolve *Rádio Escola*, jornal escola, história em quadrinhos, fotografia e vídeo (MEC, 2007). Em Juazeiro (BA), por exemplo, muitas escolas aproveitaram o projeto para inserir a *Rádio Escola* nas instituições de ensino.

Já o *Programa Ensino Médio Inovador* (PROEMI) visa apoiar os Estados e Distrito Federal realizando ações voltadas para a melhoria do ensino médio. Nessa perspectiva, o PROEMI pretende superar as desigualdades de oportunidades educacionais, universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos, consolidação da identidade do Ensino Médio com base na diversidade de interesses dos sujeitos envolvidos e oferta de uma aprendizagem significativa para adolescentes e jovens.

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no país, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma

nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (MEC, 2009, p.7).

E entre as atividades reconhecidas como importante para a implementação de um currículo inovador está a produção de mídia que, por sua vez, promove a valorização da leitura, estimula a capacidade de aprendizado do aluno, desenvolvendo a autonomia dos estudantes e despertando para a participação social dos jovens, como agentes de transformação de suas escolas e de suas comunidades.

Além das iniciativas públicas, *Mais Educação e Ensino Médio Inovador*, e do pioneirismo da Lei *Educom.Rádio*, de São Paulo, outros estados que inseriram a *Rádio Escola* em suas instituições de ensino e no campo da Educomunicação tornaram-se exemplos de experiências exitosas no uso dessa ferramenta comunicativa na educação. É o caso da *Rádio Rural*, *A voz da Liberdade*, *Rádio Itabuna*, *Movimento de Organização Comunitária (MOC)* e *Agência Cipó* (MEC, 2014).

A *Rádio Rural* é do Pará e funciona nos municípios de Santarém e Belterra. Torna-se referência porque abre espaços para que professores e alunos de 400 escolas das duas cidades utilizem a rádio com o objetivo de levar comunicação educativa para 37 mil alunos da Floresta Amazônica. Juntos, alunos e professores produzem programas que são veiculados três vezes por semana (MEC, 2014).

Já a *Rádio Itabuna* foi criada como consequência da lei municipal de Itabuna, Estado da Bahia, que instituiu ao poder público, a criação de rádios comunitárias educativas. A lei, ainda, obriga que a coordenação da rádio seja realizada por um colegiado escolar no qual estudantes, direção, funcionários e pais sejam coletivamente responsáveis pela rádio, inclusive pelo conteúdo e programação, voltada principalmente para a cultura, educação e música (MEC, 2014).

A *Voz da Liberdade* é um projeto de produção comunitária que é compartilhado através da frequência FM, ou seja, é aberta e atualmente atinge cinco municípios do Ceará: Nova Olinda, Santana do Cariri, Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha e Assaré. A rádio é dirigida por crianças e adolescentes da Fundação Casa Grande, ao todo setenta crianças, uma ONG localizada em Nova Olinda, Sertão do Cariri (CE). Somente em 2003 foi legalizada e atualmente recebe mais de três mil

visitas por mês, entre artistas, pesquisadores e educadores. Na Fundação, há crianças de oito anos que mantêm e produzem programas semanais com duração de uma hora. Elas criam, idealizam e executam (ROSSETTI-FERREIRA, 2005). Apesar do pouco orçamento, *A Voz da Liberdade* tornou-se referência no Brasil, principalmente por manter a programação de uma rádio que ainda quando era *pirata*, ameaçava a audiência das rádios comerciais.

Das cinco horas da manhã às dez da noite, Nova Olinda e arredores podem ouvir programas de rádio feitos pelos adolescentes como o “Submarino Amarelo” (programa educativo), o “Escala de Sol” (Blues), o “Tribo Cidadã”, sobre educação ambiental, drogas e trabalho, o “Naquele Tempo” (a era do rádio), além dos programas de jornalismo, forró, MPB, rock e até música erudita (ROSSETTI-FERREIRA, 2005, p.45).

A *Fundação Casa Grande*, inclusive, é um bom exemplo de produção de conteúdo contextualizado que valoriza a cultura e a história, além de estar localizar-se na região Nordeste, pois há uma forte relação entre presente e passado, em que antes de aprender as técnicas de rádio, os jovens entendem primeiro a comunicação na região, desde a pré-história e sempre parte da cultura e geografia da região.

Conhecer a Fundação Casa Grande nos faz indagar o que explica que um grupo de jovens do sertão do Cariri consiga equacionar de forma tão criativa questões complexas e centrais no mundo contemporâneo, como o poder da mídia de massa de ditar comportamentos e estéticas, a dificuldade das culturas locais de sobreviver a uma cultura global hegemônica e a impotência da escola frente a esses fenômenos (ROSSETTI-FERREIRA, 2005, p.45).

Os jovens são considerados a voz oficial da *Casa Grande*, não só pela participação nos programas de rádio e nos processos comunicativos, mas também por participarem ativamente da fundação, seja, envolvidos na gestão e na organização do Museu e da Escola de Comunicação, seja na formação das crianças recém-chegadas e no atendimento aos visitantes. É importante ressaltar, que as crianças que chegam participam da escolinha, um tipo de formação com duração de dois anos, na qual eles aprendem sobre a cultura e história do Cariri através, da contação de histórias e lendas, músicas, instrumentos musicais e brincadeiras.

A *Agência Cipó* também trabalha com a educação, comunicação e participação de jovens. A ideia da *Cipó* é incorporar suas metodologias dentro do projeto político pedagógico de escolas públicas. Para tanto, através do projeto

Escola Interativa, cria relações extracurriculares e complementares que insere em escolas metodologias que visam à criação de produtos de comunicação entre professores e estudantes.

A *Escola Interativa* promove formações nas escolas, permitindo que eles criem produtos comunicativos (jornais, programas de rádio, fanzines, dentro outros), articulando conteúdos curriculares, as mídias e os laboratórios de informática. Em 2003 o programa atendia quinze escolas de ensino fundamental e médio.

A Cipó promove “uma nova maneira de ensinar em que o educando participa ativamente da produção de peças de comunicação que, uma vez disseminadas, geram novos processos de educação e/ou de mobilização social”. Neste sentido, vale citar a Visão da organização: “Ser um dos mais eficazes laboratórios do país em experiências de educação pela comunicação, constituindo-se em centro de referência nacional nesta área (ROSSETI-FERREIRA, 2005, p.59)”.

Os próprios jovens, em 2002 eram quatro mil e seiscentas crianças e jovens atendidas diretamente, são os principais agentes de distribuição dos produtos de comunicação visto que, além de produzirem, compartilham com os demais jovens que não participam do programa, atuam como multiplicadores de experiências (ROSSETI-FERREIRA, 2005).

O MOC foi construído há mais de quarenta anos no Semiárido baiano, na chamada região sisaleira de Feira de Santana-BA. Sabe-se que “envolve hoje mais de 80 mil pessoas em suas ações – que têm em comum uma concepção freiriana de educação e a orientação em empoderar os agentes locais, como estratégia de transformação social e desenvolvimento regional” (ROSSETI-FERREIRA, 2005, p.84).

Entre suas atividades, o MOC possui um programa de comunicação que também atende jovens numa perspectiva de multiplicação do saber centrada na trilogia ação-reflexão-ação. Segundo Rosseti-Ferreira (2005), o método Paulo Freire é aplicado no vocabulário, nos princípios, no cotidiano e na metodologia dos programas.

A própria organização parece, num primeiro momento, buscar “conhecer, analisar e transformar” os jovens e sua relação com os jovens. Num segundo momento, são os jovens que são estimulados a conhecer, analisar e transformar a si próprios e suas comunidades.

Esse trio de conceitos se alinha ao outro, já citado, de ação-reflexão-ação continuada, base do trabalho com os jovens (ROSSETI-FERREIRA, 2005, p.88).

Todos esses projetos, muitos deles na região Nordeste, dois deles no Semiárido, mostram na prática que o uso do rádio potencializa o ensino e possibilita aos seus usuários a autonomia e desperta para a comunicação, participação social, criatividade e ao conhecimento do seu contexto, local de inserção, a partir da valorização histórica e cultural. Além disso, juntamente com o trabalho realizado pelas ONGs, por todo percurso histórico que o rádio possui na área da educação e os princípios de produção, participação e inserção dos meios na escola propostos pela Educomunicação, mostra quão o rádio pode ser transformado em recurso didático para mediar junto aos docentes e discentes atividades significativas, envolvendo a comunicação e a educação e fortalecendo práticas pedagógicas dentro do contexto escolar.

Assim, o rádio que já foi utilizado de várias formas – já passou de veículo educativo/cultural para comercial; de comercial para ferramenta política; da sociedade (era mantido por sócios sem retorno financeiro) para o uso do Estado e da elite para o popular – é capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem e da contextualização do conhecimento. E isso requer, obrigatoriamente, analisá-lo e entendê-lo não apenas como aparato tecnológico, mas, na sua complexidade, verificando o lugar que ele ocupa na formação dos alunos e de que forma esse lugar deve ser posto em discussão e conscientização.

2.3. O RÁDIO E A EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO ANTIGA

A primeira transmissão radiofônica oficial no Brasil foi por ocasião do centenário da independência do país, em 1922. Mas, há controvérsias com relação a essa informação. Alguns autores fazem referência a uma transmissão que teria acontecido em 1919, na cidade do Recife – PE (ORTRIWANO, 2002).

Todavia, foi apenas anos mais tarde que o rádio foi se popularizando no Brasil. Destacam-se três eventos importantes para a popularização do rádio no país: primeiro, a redução de valor dos aparelhos que antes eram trazidos por encomenda, de outros países como os Estados Unidos e a Inglaterra; segundo, o incentivo, na

época, do Presidente da República, Getúlio Vargas, que percebeu o poder que o rádio tinha de fazer com que a mensagem fosse facilmente compreendida por toda a população; e terceiro, foi a consagração do veículo na considerada década de ouro do rádio, anos 40, época em que grandes estrelas se revelaram na música, que os programas de auditório encantaram a população e que as disputas dos grandes festivais de música deixaram o rádio com uma programação mais popular (ORTRIWANO, 2002).

No campo da educação há uma relação antiga. O primeiro contato entre esse meio de comunicação e a educação foi com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por Edgar Roquete Pinto. A emissora era ligada diretamente à Academia Brasileira de Ciências, com fins científicos e sociais. A programação da Rádio era voltada principalmente para transmissões educativas, com destaque para a socialização de músicas eruditas que preenchiem parte da grade de programação.

Além de Roquete Pinto, outras experiências educacionais pelo rádio foram vivenciadas pelos brasileiros. Algumas entidades perceberam o poder de massificação do rádio e o utilizaram para difundir a educação, sobretudo de jovens e adultos, em uma época que o alto índice de analfabetismo entre os maiores de 18 anos estava incomodando os membros do governo e a classe intelectual.

[...] clamavam-se pela erradicação do analfabetismo a fim de que se pudesse ter no Brasil 'uma verdadeira democracia' e esta somente seria possível quando todos os maiores de 18 anos soubessem ler a chapa do candidato de sua escolha e pensarem (...) na atuação, capacidade e trabalho de cada um frente à coisa pública (PAIVA, 2003, p.37).

Nesse sentido, a criação de programas educativos pela rádio teve ampla influência nas diversas regiões e um grande aliado para popularização da educação das massas. É o caso dos projetos Movimento de Educação de Base (MEB) e Projeto Minerva; da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que contou com uma experiência piloto em Leopoldina (RJ) e com o projeto SIRENA; e das experiências do Movimento de Cultura Popular (MCP) que se espalharam no Brasil, inclusive em Recife.

O Sistema de Rádio Educativa Nacional (SIRENA) foi uma das experiências realizadas pela CNEA que, através do rádio, estava na base dos programas de educação popular e deu origem a outros programas que funcionaram durante anos

no Brasil, como o Sistema Rádio-Educativo da Paraíba (SIREPA) e a programação escolar da Rádio Selenata de Pato Branco, no Paraná (PAIVA, 2003). Inclusive, a SIRENA foi base para futuras experiências de popularização da educação através do rádio, como o convênio com o Projeto Leopoldina e o MCP.

A experiência de Leopoldina surgiu em 1958, quando o Brasil buscava caminhos de direcionar a educação de forma que resolvesse o problema do analfabetismo dos adultos e colaborasse com escolarização primária da população em idade escolar. A ideia inicial era que uma cidade fosse escolhida no Brasil e se tornasse uma área-laboratório, ou seja, a cidade de Leopoldina se tornaria um centro de pesquisas em educação popular, e a partir dela seriam realizados estudos sociais e econômicos do analfabetismo.

A campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto, também, de erradicação do analfabetismo com especial preocupação em determinar o seu custo e sua possibilidade de aplicação em massa, a curto prazo, com eficiência e êxito certo (PAIVA, 2003, p. 243).

Leopoldina é uma cidade do Rio de Janeiro e foi escolhida para se tornar projeto piloto por ser a cidade natal de Oracy Nogueira, responsável pela elaboração do projeto na época, e por estar próxima ao Rio de Janeiro. A ideia era pesquisar e fazer levantamentos das condições sociais, culturais e econômicas ampliando a partir disso, o sistema primário e oferecer oportunidade de escolarização em cinco anos a toda população de sete e 11 anos de idade e, em caráter de emergência, a toda a população de mais de 11 anos e menos de 15 anos. Além disso:

Pretendia implantar classes para analfabetos de mais de 15 anos nas sedes municipais ou distritais e nas aglomerações onde fosse fácil e econômica a sua realização, e onde o ler e o escrever pudesse ter

sentido instrumental no trabalho e na vida social dos alunos (PAIVA, 2003, p. 245).

Para tanto, foram organizadas 50 classes que atenderam a 1.200 alunos. E a parceria do projeto Leopoldina com a SIRENA é lançada em 1959, quando foi instalada na cidade uma emissora de rádio que oferecia cursos preparados pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), através de escolas radiofônicas, controladas por monitores treinados. A experiência de Leopoldina com o rádio permitiu a massificação da educação dentro da cidade, a partir de uma

educação que levava em consideração o contexto em que a população pertencia, potencializando as raízes culturais e sociais do local.

Além de Leopoldina, a SIRENA aliou-se ao Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), que nasceu, assim como os outros lugares do Brasil, da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais no combate ao analfabetismo e elevação do nível cultural do povo.

O movimento pretendia encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base (PAIVA, 2003, p.264).

Para tanto, atuavam de diversas maneiras: teatro, artes plásticas, dança e música popular, organização de cines e núcleos de cultura popular etc. A arte era o pontapé inicial para se chegar às discussões, análise e crítica da realidade social.

Nessa perspectiva, buscando caminhos populares de chegar aos brasileiros, entre 1961 e 1963, o MCP de Pernambuco realizou, através de escolas de recepção experimentais, um sistema de educação pelo rádio. O movimento produziu um livro de leitura do MCP e transmitia programas de alfabetização através dele, em aulas noturnas de segunda a sexta, que duravam de 50 a 60 minutos; e de 10 a 20 minutos voltados para educação de base. Durante o fim de semana, a programação radiofônica era preenchida com músicas, apresentações teatrais e radionovelas gravadas pela SIRENA (PAIVA, 2003).

Além dos projetos já citados, Leopoldina, SIRENA e MCP, o MEB também utilizou o rádio para difundir a educação nas classes populares. O movimento foi fundado por Dom Eugênio Sales, em 1961, em parceria com o Governo Federal que forneceu recursos, através do decreto nº 50.370, de 21/03/61, para a realização do MEB, por meio de emissoras católicas sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), (PAIVA, 2003). O MEB,

Era caracteristicamente um movimento de inspiração cristã, mas os objetivos catequéticos foram deixados de lado; pretendiam os leigos que assumiram a responsabilidade pela reflexão, planejamento e execução do MEB, realizar um trabalho de promoção humana através da educação do povo, sem propósitos evangelizadores (PAIVA, 2003, p.251).

Dessa forma, o MEB organizou um sistema de rádio educativa e atuou, inicialmente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, consideradas, na época, as regiões subdesenvolvidas do Brasil. Em 1961 foram abertas 2.687 escolas radiofônicas distribuídas pelos estados do Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Goiás, que juntas atendiam 38.734 alunos. A pedagogia das aulas era própria da CNBB, mas considerava a cultura popular no meio rural, área de atuação, e respeitava a cultura do homem do interior. Inclusive, no funcionamento das aulas havia monitores escolhidos na própria comunidade que eram “treinados e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula, verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo” (PAIVA, 2003, p.251).

Já o *Projeto Minerva* foi criado em 1970 pelo governo federal com o objetivo de amenizar os problemas educacionais através de uma cadeia de rádio e televisão educativas. A iniciativa tinha como base a educação de adultos, visando à preparação para exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta. O *Projeto Minerva* foi mantido até a década de 80, mas não teve muito êxito, pois mais da metade dos inscritos não obtiveram o diploma e os índices educacionais não melhoraram (EDUCABRASIL, 2002).

Embora essas iniciativas tenham contribuído para educação, a cena atual do uso do rádio traz um panorama diferente e mais participativo. Primeiro, porque a *Rádio Escola* está voltada para uma categoria restrita de rádio, ou seja, não tem vínculo com rádios comerciais e nem necessita de autorização de funcionamento do Governo Federal, como as rádios educativas e comunitárias, por se localizar em um ambiente restrito, como a escola; e segundo, no sentido de permitir que a produção radiofônica seja coletiva, participativa e democrática, incluindo jovens e crianças no processo criativo.

Além desses dois pontos, restrita e democrática, a *Rádio Escola* está incluída na lista de tecnologias que podem colaborar com um tipo de ensino defendido pela LDB (1996), que institui que a educação não se limita aos meios formais de ensino, como a escola, mas é um campo abrangente que envolve as diversas relações sociais, como trabalho, cultura, família e meios de comunicação.

Incluem-se também os benefícios linguísticos ressaltados pelos próprios PCNs do Ensino Fundamental (2002), quando ressaltam a importância linguística de utilizar o rádio na educação. A oralidade, pouco valorizada na escola, é valorizada no rádio. Portanto, oralidade e escrita irão interagir, fortalecendo o processo de ensino aprendizagem.

Estudos recentes, inclusive, já incluem o rádio como uma ferramenta de letramento, visto que, antes de se tornar oral, qualquer produto de rádio passa por um processo que torna a escrita indispensável para a execução. E todas as experiências de *Rádio Escola* existentes passam pelo mesmo processo de produção, ou deveriam: levantamento de pauta, pesquisa, produção textual na linguagem radiofônica, roteiro e, por fim, a narração. E considerando o conceito de letramento, que é a apropriação da linguagem ou do conhecimento através da escrita, usar o rádio como prática de letramento pode servir como ferramenta de *empoderamento* e emancipação dos sujeitos (STREET, 2010). Logo, a formalidade da instituição passa a ter conformidade com a informalidade da linguagem da *Rádio Escola*, que é regional, local, simples e objetiva, possibilitando ascensão e autonomia aos envolvidos.

3. RÁDIO ESCOLA EDUCOMUNICATIVA: UM NOVO CAMINHO PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Nesta seção, as discussões se norteiam em torno da tecnologia rádio e nas possibilidades que essa mídia oferece, principalmente, na valorização da contextualização da educação e do conhecimento local, quando inseridas no ambiente escolar. Assim, o conceito de Educação Contextualizada e suas relações de aproximação com a Educomunicação estão presentes neste capítulo. Junte-se a esses temas uma reflexão sobre o currículo escolar, visto que não dá para falar em mudança na escola ou a implementação de projetos sem pensar o currículo e suas dinâmicas instituídas.

3.1. A RÁDIO ESCOLA E O CURRÍCULO

Não há como falar da inserção pedagógica de tecnologias ou do que quer que seja sem pensarmos no currículo escolar. Afinal, é ele que dita, institui e traça a educação que deve ser disseminada nas instituições escolares. Logo, pensar na inserção de uma *Rádio Escola* é pensar de que forma esse uso será significativo na comunidade escolar, sobretudo para ressignificar o currículo da forma que é imposto nas instituições escolares.

Assim, presente em algumas escolas públicas de Juazeiro (BA), a *Rádio Escola* é uma maneira de ou subverter o currículo ou ressignificá-lo. É um caminho para quebrar barreiras impostas por ele, o currículo, que traz em sua essência, a valorização de uma educação fragmentada e universal. Essa postura interfere na dinâmica entre os diferentes saberes, que apesar de estarem cada um em sua área, em alguns momentos se encontram, se completam. Entretanto, a compreensão entre a parte e o todo, faz com que os sujeitos aprendam de forma compartimentada e fragmentada.

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que

a química e microfísica tem o mesmo objeto, porém, em escolas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os quando seria preciso também recolocá-los em seu ambiente pra melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio ambiente que o cerca, onde vai buscar energia e organização (PETRAGLIA, 1995, *apud* SILVA, 2011, p.30).

Além de trazer uma orientação fragmentada do ensino, como se os conhecimentos fossem independentes, o currículo traz marcas da relação de poder, já que são produzidos e criados a partir de relações sociais particulares e de interesse. Tomaz Tadeu da Silva (1995) traz aspectos importantes a serem considerados ao se falar de currículo no artigo Currículo e Identidade Social: territórios contestados.

O primeiro aspecto que destaco é a teoria do currículo “Conhecer para governar”. Silva (1995) traz o pensamento de Foucault e diz que o currículo funciona de forma a estabelecer condutas fáceis e possíveis de serem governadas. Ou seja, o currículo nada mais é do que um controle político preparado para governar a população. Governar no sentido de estabelecer “[...] formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-la governável” (SILVA, 1995, p.191). Por isso, dá-se tanta importância aos exames educacionais, aos índices, pois dão resultados, podem ser medidos, mapeados. Logo, “Se é conhecível, se é calculável, é também governável” (*ibidem*).

Outro aspecto é o Currículo como Produção. Muitos veem o currículo apenas como ações a serem seguidas ou uma lista de conteúdos a serem apresentados pela escola e não se dão conta das relações desiguais de poder que são instituídas por ele, visto que são idealizados por pessoas, em lugares privilegiados de poder, que definem “coisas” a serem seguidas.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes fazemos com as coisas, mas também é aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 1995, p.194).

Assim, ao considerarmos que o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, devemos encontrar formas de contestá-los, subvertê-los. Temos que entendê-lo além da “lista de conteúdos”, pois compreender que ele é definido por um grupo privilegiado de poder constitui, segundo Silva (1995), uma ação política, pois, a partir desse conhecimento, podem-se pensar formas de agir sobre ele. O livro didático, por exemplo, é o maior reflexo desse currículo. Geralmente é produzido em regiões tidas como *desenvolvidas*, como a Sul e Sudeste do Brasil, e são utilizados e distribuídos em todas as regiões do país. São, por sua vez, livros didáticos descontextualizados e que seguem a conduta do “tornar governável”.

Os recursos didáticos têm forte presença na socialização dos conhecimentos, no ambiente escolar e praticamente determinam o conteúdo a ser ensinado. Traduz a visão oficial, impondo de certa forma o que é válido, diferenciando conhecimentos universais a serem legitimados em detrimento de outros saberes e culturas (LINS, 2011, p.66).

É nesse sentido, de barrar essas imposições que se pensa na produção de um currículo que valorize mais culturas, respeitando os espaços das diferenças, pois as consequências do “currículo como produção” é a legitimação de identidades sociais e a perpetuação de regimes de representação – aspectos trazidos por Silva (1995).

Já que o objetivo do currículo é criar algo possível de ser governado, então, conseqüentemente ele cria sujeitos governáveis. E como isso é possível? A partir da construção de sujeitos particulares, únicos e específicos. Ele produz narrativas que padroniza o modo de ser dos sujeitos, tornando-os únicos. Únicos não no sentido de ter posicionamentos ou qualidades próprias, mas únicos no sentido de serem iguais, de seguirem as mesmas regras e imposições.

Isso é possível porque os discursos do currículo têm o poder de legitimar ou não determinado saber, de negá-lo ou não, de moralizar ou não e de dar voz ou não. Se algo se encontra registrado no currículo, torna-se legítimo, importante, moral. Ou seja, trata-se de um discurso excludente, produzido a partir de narrativas que:

[...] representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe –

noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995, p. 195).

Nesse caso, se pensarmos esse aspecto em relação ao Semiárido, poderemos perceber que as produções sobre a história, cultura e identidade são limitadas, homogeneizadas e reproduzidas nos materiais didáticos utilizados nas escolas, como uma região fixa, de atraso e sem perspectivas modernas de existência. Há ainda a estereotipização da região em virtude das narrativas históricas criadas a partir da disputa entre a antiga região Norte, ao qual se incluía o Nordeste, e o Sul, pelo poder de representar a identidade nacional².

Assim, os discursos reproduzem narrativas que fazem do Sul e Sudeste regiões modernas e com condições melhores de vida, enquanto só o Sertanejo consegue sobreviver à seca, à falta de chuvas e de água. Consequentemente, a nossa cultura também é única. A nossa geografia é só seca. O nosso espaço é rural. A nossa flora é sempre morta e os animais nunca conseguem sobreviver. Se tais aspectos são os escolhidos para representar a nossa região, que poder e que voz terão os nordestinos diante das regiões privilegiadas sobre o saber, sobre o conhecimento? Somos um bom exemplo das noções particulares instituídas pelo currículo.

Isso nos mostra que a representação não é e provavelmente nunca será espelho da realidade, pois, as diferentes identidades sociais são constituídas e dependentes de discursos de outras identidades sociais daqueles grupos que os produzem. Logo, há identidades sociais que tem o poder de representar e outras de serem representadas. Se pensarmos no livro didático, identificaremos que a região Nordeste não tem o poder de representar, sendo apenas representada pelas produções das regiões Sul e Sudeste.

Nessa perspectiva, as representações são “aferidas” através de um componente com algum suposto “real” ao qual elas corresponderiam mais ou menos acuradamente, mas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão uma credibilidade, seu caráter de verdade e sua sustentação (SILVA, 1995, p.199).

Silva (1995) ainda acrescenta que as representações se tornam produtoras de significados, a partir da propagação e a partir do processo de construção de

² Aprofundarei no capítulo II, na seção *Soul* Nordestino.

diferenças, que nos tornamos “nós” e eles se tornam “eles”. Assim, como ser negro é uma contraposição do branco e a mulher é uma contraposição ao homem. E mais uma vez as dicotomias surgem. Surgem para dizer quem é superior e quem é inferior; o que é verdadeiro e o que é falso; quem pode dizer e quem pode apenas ouvir; quem pode produzir e quem só pode reproduzir. Isso equivale a dizer que o currículo além de “ser” algo produzido para tornar os sujeitos governáveis, também é uma forma de representação.

Portanto, identificar e questionar os atuais regimes de representação social, de produção e homogeneização do conhecimento é o primeiro passo para dar voz às culturas dos povos inferiorizados e desvalorizados pelo currículo. É preciso buscar um currículo que valorize as histórias desses povos e que promova uma educação contextualizada e não apenas na perspectiva universal e global do saber. E isso inclui pensar formas de driblar essas imposições hegemônicas, geralmente difundidas pelos livros didáticos que são as principais fontes de consulta dos professores e, conseqüentemente, se tornam manuais irrefutáveis dentro da escola e da educação.

Por isso, a *Rádio Escola* tem grande potencial para difundir outros saberes, outras linguagens, outras culturas. Abre espaço para o protagonismo dos jovens através da percepção do conhecimento que o cerca, permitindo a produção de um conteúdo ressignificado, difundido e desprendido do livro didático e a sua imposição conteudista, reducionista e excludente. Permite inclusive, que o saber produzido seja coletivo, entre professores e alunos, sem a hierarquização discursiva: o docente ensina e o estudante aprende.

E, principalmente, pela sua constante inserção nas escolas brasileiras e por sua valorização nos documentos educacionais, como a LDB (1996) que institui a partir da Lei Federal de 9.394 que a educação não se limita aos meios formais de ensino, como a escola, mas é um campo abrangente que envolve as diversas relações sociais, como trabalho, cultura, família e meios de comunicação.

Em conjunto com a LDB estão os PCNS, documentos criados para orientarem os conteúdos e abordagens dos componentes curriculares com ênfase na educação para a cidadania. Para tanto, exige que a escola e os seus representantes acrescentem a sua metodologia de ensino, os temas transversais – aqueles que

uma disciplina dialoga com a outra, mostrando que o conhecimento de geografia, por exemplo, pode ser facilmente utilizado em Biologia e Química.

E é justamente a transversalidade de temas que dá lugar ao uso de tecnologias em sala de aula, como uma rádio escolar que pode, através das características próprias do veículo, permitir ao aluno ter acesso ao conhecimento com o que há de mais próximo com a oralidade.

O rádio, na escola, pode ser usado para desenvolver uma atitude que possibilite uma escuta reflexiva e crítica: identificar, selecionar, relacionar, imaginar a partir da audição. E também para desenvolver capacidades e habilidades de expressão oral e escrita, por meio de propostas de elaboração, produção e realização de projetos para rádio na escola (simulação de programas musicais, entrevistas, noticiários e outros), que exigem características específicas da linguagem radiofônica (PCNS, 1998, p.145).

Além disso, um aprendizado sistêmico possibilita a construção de cidadania e exploração das identidades, visto que, a ideia da implantação de uma rádio escolar é permitir que os estudantes participem ativamente do processo de produção. “O interesse não é preparar jornalistas ou comunicadores, mas cidadãos que estejam conscientes de si e dos outros. A cada programa há uma espécie de retroalimentação estabelecendo a conexão com os conhecimentos seguintes” (ONGARO, 2011, p.56).

É por isso, que:

Desde a década de 1990, as instituições escolares têm utilizado o rádio como ferramenta pedagógica em decorrência de alguns fatores: consolidação dos movimentos sociais, projetos educativos de organizações não-governamentais e propostas governamentais que abrem espaço para a difusão de um trabalho voltado ao ensino de língua não só a partir do grupo dominante, mas da valorização dos estudantes (ONGARO, 2011, p.49).

E isso nos interessa! Interessa porque pensamos a Educação Contextualizada nessa perspectiva cidadã, de construção social na qual os discursos hegemônicos e impositivos não são os valorizados e, sim, as práticas cotidianas e culturais dos estudantes. É um meio de grande potencialidade e, que se realmente utilizado, conforme as suas possibilidades de transformação, pode sim, ser uma maneira de reverter o conteúdo generalista do livro e segregador do currículo escolar que fragmenta o conhecimento, se distancia da realidade e é

impositivo. Logo, a Rádio Escola é sim, aliada a Educomunicação, um inquestionável caminho para se valorizar a educação local.

3.2. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EDUCOMUNICAÇÃO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM

Um encontro de música alternativa em Juazeiro, região semiárida do norte da Bahia, levou uma artista a expor e pôr à venda sua pintura em camisetas. Uma delas de fato chama atenção pela reprodução de conceitos estereotipados, sobretudo pelos meios de comunicação de massa.

A imagem era um chão rachado, com um nordestino de joelhos e cabeça baixa, suplicando sob um cacto no qual havia um homem preso em seu topo. A pintura é uma referência à crucificação de Cristo. Metaforicamente, uma nordestina, que vive no Vale do São Francisco, Semiárido nordestino, associou a condição do sertanejo a de um homem crucificado, sofrido e sem perspectivas, mesmo sabendo que ela, enquanto sertaneja, não fazia parte dessa referência. Visto que ela não só vivia em área urbana, como desfrutava da abundância de água do Rio São Francisco o que, conseqüentemente, já mostra que a ausência de chuvas e o chão rachado não são características territoriais homogêneas apesar de se tratar de uma única região. Não existe como nunca existiu, um Semiárido homogêneo.

A ideia de Semiárido apresentada pela artista tem raízes históricas que se propagam ainda hoje pelas mídias de massa e pelos livros didáticos descontextualizados. E isso só reafirma a necessidade de o sertanejo conhecer a sua história, conhecer as potencialidades do Semiárido e se reconhecer nordestino no sentido de incluir a sua realidade, que, às vezes, é tão urbana e contemporânea quanto às regiões ditas desenvolvidas. Entretanto, são realidades que se tornam invisíveis porque, quando se pensa em Nordeste, recorre-se a imagens pré-estabelecidas do Semiárido, e que, conseqüentemente, são facilmente associadas, visto que são elas que estão impregnadas no imaginário nacional em torno da região Nordeste.

Albuquerque Júnior (2011. p.217) acredita que a visão que se dá sobre qualquer espaço é produto da imaginação, mas que são atribuídos como realidade.

São produções “(...) que uma vez vistos, escutados, contados e lidos, são fixados, repetem-se, impõem-se como verdade, tomam consistência, criam raízes”. Nesse sentido, autores, pintores (como é o caso da artista citada acima), músicos, cineastas, medias, recorrem a imagens, enunciados, temas e preconceitos com o objetivo de deixar a sua obra de arte ou narrativa verossímil ao que se diz sobre a região nordeste. São narrativas que se cristalizaram como características típicas da região:

Como diz Graciliano Ramos, dificilmente se pode pintar um verão nordestino em que os ramos não estejam pretos e as cacimbas vazias. O Nordeste não existe sem a seca e esta é atributo particular deste espaço. O Nordeste não é verossímil sem coronéis, sem cangaceiros, sem jagunços ou santos. O Nordeste é uma criação imagético-discursiva cristalizada, formada por tropos que se tornam obrigatórios, que impõem ao ver e ao falar dele certos limites (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.217).

E essas narrativas ainda influenciam o imaginário social e são reforçadas nos meios de comunicação de massa que sempre dão ênfase ao Semiárido nordestino durante as secas, produzindo reportagens sensacionalistas que só recorrem a imagens como o gado morto, o chão rachado. O mesmo ocorre nos livros didáticos, que pouco falam sobre o Semiárido, remetendo apenas à época da borracha e do gado nos livros de história, ao bioma caatinga nos livros de geografia ou ainda nas aulas de português quando as discussões giram em torno da literatura, como o “romance de trinta”. Mas, mesmo quando citados, não há problematizações que causem rupturas às narrativas e estereótipos criados sobre essa região. Na verdade, até o pequeno espaço reservado nos livros de geografia para falar do bioma caatinga é insignificante. A imagem, representada pela paisagem seca das árvores, são maiores do que a descrição do bioma.



Caatinga: Tipo de vegetação característico do Nordeste brasileiro. A Caatinga é formada por uma vegetação adaptada ao clima semiárido, quente e seco, com temperaturas elevadas e chuvas escassas e mal distribuídas durante o ano. Para suportar a falta de água durante um período do ano, muitas de suas plantas perdem as folhas, enquanto outras, como os cactos, armazenam água em seus caules. A fotografia acima retrata uma área de vegetação de caatinga no estado do Ceará, em 2005.

Figura 1 – Recorte de Livro Didático de Geografia sobre o bioma Caatinga.

Quando se fala em conservação ambiental, por exemplo, todos os biomas precisam ser preservados, e isso é enfatizado nos livros e nas campanhas ambientais, mas a caatinga se torna invisível. Essa invisibilidade se dá pelo discurso histórico de que a caatinga é um bioma morto, por isso, sua paisagem é seca e “improdutiva”. E se o bioma é morto para quê conservar? Entretanto, pesquisa já contradizem a essa ideia de improdutividade da caatinga, visto que:

Segundo os estudos sobre a biodiversidade da Caatinga (Brasil, 2004g), estima-se 3.678 espécies vegetais e animais identificados, sendo que, pelo menos 1981 espécies vegetais foram registradas, sendo 318 espécies endêmicas. São 510 espécies de aves registradas, e uma quantidade expressiva de reptéis e anfíbios (167) e outros animais raros/endêmicos (CARVALHO, 2012, p.81).

Logo, temos um Semiárido riquíssimo que deve ser reconhecido pelas suas potencialidades e não apenas pela sua demarcação territorial ou apenas como parte do Nordeste onde há incidência de secas, um lugar vitimado e de miséria. “Somente em 1965, com o Novo Código Florestal (Lei 4.771), é que a caatinga foi considerada como passiva de proteção” (SILVA, 2008, p.21), o que, conseqüentemente, colocou-a no quadro de um dos biomas brasileiros mais devastados. Esse negligencia da caatinga é consequência do seu lugar de origem: o Semiárido brasileiro.

O Semiárido brasileiro, assim como as regiões do mundo localizadas em áreas semiáridas, é conhecido como terras secas, e podem ser classificadas como áridas, semiáridas e subúmidas, secas, a depender do nível de aridez. No caso do Semiárido nordestino, o índice de aridez³ (0,21 e 0,50) o inclui nas áreas semiáridas.

No Brasil, as cidades consideradas semiáridas foram demarcadas várias vezes para que fossem realizados repasses financeiros que colaborassem com o desenvolvimento dessas áreas. Segundo Carvalho (2012), as demarcações foram mudando de acordo com diferentes interesses e sentidos de entendimento sobre a natureza. A primeira delimitação oficial foi em 1936 com o Polígono das Secas⁴, que determinava as áreas onde ocorriam as secas que possuía a

[...] delimitação original de 672.281,98 km², e correspondia às áreas afetadas pelas secas dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe, mais o norte de Minas Gerais” (CARVALHO, 2012, p.73).

O Polígono das Secas foi extinto em 1989 e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criada após a seca de 1958-1959, demarcou uma nova delimitação oficial “ampliando a área de abrangência das secas para 1.085.187 km². A SUDENE seguia a Lei nº 7.827, de 27 de dezembro de 1989” (CARVALHO, 2012, p.73). Essa demarcação levava em consideração apenas a precipitação pluviométrica (média anual igual ou inferior a 800 milímetros), o que fez com que até a sua extinção, em 2001, fossem realizadas várias alterações, que ora incluía, ora excluía municípios na área semiárida.

Assim, atualmente a delimitação do Semiárido representa uma área que é demarcada pela incidência de secas, definida a partir do Fundo Constitucional do Nordeste (FNE). A área se caracteriza pela aridez do clima, pela insuficiência hídrica e pela precipitação pluviométrica anual igual ou inferior a 800 mm. Segundo Silva (2008, p.18), a área semiárida foi atualizada pelo Ministério da Integração Nacional em 2005 e considerou três critérios técnicos para delimitação do território:

A precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 mm, um índice de aridez de até 0,5 no período entre 1961 e 1990, calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a

³ O índice é calculado dividindo-se a quantidade de precipitação média anual pela evapotranspiração potencial média anual. São necessários 30 anos de informação para se chegar até esse cálculo (CARVALHO, 2012, p.61).

⁴ Criado pela Lei Federal de Nº 175 de 06/01/1936 (CARVALHO, 2012, p.73).

evapotranspiração potencial; e o risco de seca maior que 60 por cento no período entre 1970 e 1990.

Assim, a delimitação abrange “[...] 1.133 municípios com uma área de 969.589,4 km², correspondente a quase 90% da região Nordeste (nos Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia); e mais a região setentrional de Minas Gerais” (SILVA, 2008, p.18).

Entretanto, apesar dessa delimitação, o Semiárido não é único, uniforme. Há muitos Semiáridos, que inclusive, a partir da sua relação com a natureza, traz novos elementos ambientais, sociais, culturais, simbólicos. “O próprio sentido de território Semiárido é redimensionado a partir das novas relações do sertanejo com a água, a biodiversidade da caatinga, com a questão da desertificação, da degradação dos ambientes naturais etc.” (CARVALHO, 2012, p.143). A própria ideia de Educação Contextualizada se faz considerando as relações entre a natureza e a cultura, ou seja, considera que essas relações muito têm a dizer sobre os nossos saberes, o que fazemos e como o fazemos, o que produzimos e como o produzimos, como vivemos e assim por diante.

Nessa lógica, precisamos tematizar outro semiárido. Todavia, como problematizar que o Semiárido não é só fome e seca? Como esclarecer à sociedade que os baixos indicadores sociais não são reflexos da seca e sim, da falta de políticas públicas que desfavorecem essa região? Como levar para escola temas que mostrem um Semiárido dinâmico, tecnológico e também urbano? Uma das formas é buscar na escola um caminho para se discutir e inserir na escola um Semiárido diferente do Semiárido que nos apresentam, seja nos meios, seja nos livros. É a partir dela, da escola, que o processo de ensino-aprendizagem pode ser contextualizado de forma que os alunos construam suas narrativas de acordo com a sua realidade.

Entretanto, pensar a contextualização da educação não é fácil. Requer uma série de desprendimentos, entre eles, conhecer/reconhecer as estratégias de poder do currículo, que marginaliza e fragmenta o ensino; e, repensar práticas que adotam o livro didático como um manual conteudista que deve ser seguido na sua totalidade, do primeiro ao último capítulo, pois ele é produzido a partir de uma educação pensada para homogeneizar ideias, atitudes, comportamentos desprendidos da realidade dos estudantes. Como afirma Silva (2010, p.5), é uma educação “Sem

história nem contexto, sem sonhos nem emoção, nossa educação forma receptores de valores, conceitos, teóricos e modelos criados longe de nossa realidade sem compromisso com nosso futuro”.

Assim como Silva (2010), muitos teóricos pensam outro modelo de educação. Pensa-se uma educação transcendente, uma educação que valorize as experiências dos alunos e o local onde ela está inserida, num movimento que rompe com o paradigma clássico e suas características: universal, mecânico, neutro, domesticador e alienador a partir de centros de saber que se interessam apenas em homogeneizar o ensino de modo que prevaleçam os centros de poder (MARTINS, 2011). E esse modelo perpassa pelo conceito de Educação Contextualizada que para Martins (2011, p.47):

[...] Se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista – ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus “outros”. Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo.

Então, pensar em educação contextualizada requer reconhecer que há processos comunicacionais e educacionais que ditam e nos faz reproduzir o sentido da existência de *outros*. E esses *outros* são todos aqueles que não estão dentro dos padrões convencionados como bom, superior, desenvolvido, os que podem dizer algo. Segundo Silva (2010), a intenção do paradigma clássico é homogeneizar de forma dicotômica a experiência humana, onde a visão do mais forte (civilizado/ desenvolvido) sempre prevalecerá entre os mais débeis (primitivo-subdesenvolvidos). E a escola contribui para reforçar essa visão, porque “[...] nos prepara para sermos receptores de ideias, conceitos, paradigmas e modelos, cuja adoção exige apenas imitar, nunca criar nem criticar, porque para ser como “eles” devemos apenas pensar como Eles” (SILVA, 2010, p.5).

Nessa perspectiva, os discursos, por sua vez, são homogeneizados na vida e na escola. Se levarmos em consideração o Semiárido nordestino teremos um bom exemplo da dicotomia intencional apresentada por Silva e da força de um discurso originado de centros de poder. Albuquerque Júnior (2011) defende em seu livro a

Invenção do Nordeste, que essa região é uma invenção tanto dos nordestinos como uma invenção do Sul. Na época em que o Brasil era dividido entre Norte e Sul, as duas regiões brigavam pelo poder de definir a identidade do Brasil. Quais as características que fazia do Brasil, Brasil? Norte? Sul? Esse confronto gerou uma série de discursos. Enquanto o Sul, representado por São Paulo, era moderno, industrial, o Nordeste era visto como rural, feudal e arcaico.

As cidades nordestinas, quando tematizadas, parecem ter parado no período colonial, são abordadas como cidades folclóricas, alegres, cheias de luz e arquitetura barroca. Já São Paulo é vista como uma cidade que passou do burgo pobre, feio, triste e sem luz do período colonial, para a cidade moderna, rica, movimentada, multicolorida, polifônica e cheia de luminosidades contemporâneas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.121).

Essa visão marginalizada do Nordeste era a visão do outro sobre nós. Era o lugar dito “desenvolvido” que também colaborava no discurso-imagético sobre o Nordeste e que é perpetuada hoje quando se pensa no pedaço do Nordeste chamado Semiárido. O jornal Estado de São Paulo, em 1920, por exemplo, criou uma série de artigos intitulados Impressões do Nordeste e depois Impressões de São Paulo. O jornalista Paulo Moraes visitou Juazeiro do Norte (CE) e destacou nas Impressões do Nordeste que a inferioridade *racial* dos nordestinos era a responsável pelo atraso e pelo aparecimento de boçais fanáticos e pela violência dos bandidos facínoras, como consideravam os cangaceiros.

Enquanto Impressões do Nordeste eram fundamentadas pela raça e pelo meio, em Impressões de São Paulo era uma estratégia para mostrar o quanto São Paulo era superior. “Nesses artigos, São Paulo aparece como um espaço vazio que teria sido preenchido por populações europeias. Assim, a escravidão e os negros parecem não ter aí existido; os índios e mestiços menos ainda” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.57).

Por isso, como diz Martins (2011), falar de contextualização da educação é também falar de colonização e colonialidade. A primeira se refere ao processo de colonização que passou o Brasil quando Portugal chegou em 1500, à colonização do território. Já a colonialidade:

[...] diz respeito a processos mais sutis, pois se trata de operar pela produção e disseminação de valores, de visões de mundo, através de laboriosos processos mais sutis, pois se trata de operar pela

produção e disseminação de ideologias e do investimento na produção de subjetividades, trabalho que se faz primordialmente por meio da Educação e da Comunicação (MARTINS, 2011, p.48).

Logo, a comunicação, através dos meios de comunicação de massa, e a educação perpetuam sutilmente a colonialidade em nosso imaginário e, é de tal forma, que não a percebemos. O currículo escolar, as instituições escolares e o Livro Didático estão impregnados de *outros* e esses *outros*, levando em consideração o Semiárido, somos nós. Somos nós que, há tempos, estamos cristalizados, sem presente e futuro. Só o passado consegue definir quem somos: nordestinos.

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2002, p.4).

Nesse sentido, a educação da forma que recebemos hoje é uma herança moderna, baseada na visão europeia que se pauta nos princípios de racionalidade, cientificidade, neutralidade e universalidade, que padroniza e impõe uma racionalidade única e legítima. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOCAULT, 2000, APUD LINS, 2011, p.75). E, como resultado disso, recebemos uma educação descontextualizada do local em que ela está inserida. Somos guiados por um currículo castrador de histórias, vidas, estórias, memórias, culturas, subjetividades etc.

Em contraposição a essa descontextualização da educação, da homogeneização do “ser nordestino”, do “ser sertanejo”, que movimentos sociais, redes, instituições despertam para um novo caminho para quebrar as barreiras deixadas pelo paradigma clássico. Esse caminho é através da educação contextualizada. E é a partir dela, que pensaremos um novo olhar sobre o

Semiárido. Um olhar sem estereótipos. Um olhar que reconheça as diferenças, a diversidade e a pluralidade, comum a todo território.

Segundo, Martins (2011), os princípios da educação contextualizada são influenciados pelas contribuições de Paulo Freire e das experiências de educação popular que para “romper com a situação colonial da descontextualização”, defende que a educação deve ser vinculada “à vida, à cultura, aos saberes, aos sentires” dos diversos sujeitos implicada nesse processo. E para que isso seja possível, há um trajeto: o Itinerário Pedagógico. Ainda segundo Martins (2011), o itinerário inicia com a exploração do conhecimento de determinada realidade; em seguida, há uma problematização dessa realidade, indo além do conhecimento empírico revelado, para depois idealizar um processo de transformação desta realidade, a partir do novo conhecimento produzido sobre ela. Assim,

A primeira intencionalidade da contextualização da Educação escolar no Semiárido Brasileiro é construir, desde a escola, uma visão plural desse lugar descortinando as suas especificidades e potencialidades, tanto no que se refere às potencialidades, tanto no que se refere às possibilidades naturais e culturais (históricas), como do ponto de vista dos saberes que as pessoas produzem no cotidiano, construindo diferentes formas de viver e conviver nessa região (SILVA, 2011, p.32).

Essa perspectiva de valorização do local e dos conhecimentos construídos favorece o processo de ensino-aprendizagem porque o estudante passa a se apoderar de outros saberes a partir de saberes que já são desenvolvidos em sua comunidade. Enquanto o currículo escolar segue uma lógica curricular que ignora os saberes e a cultura local, sempre focado nos saberes universais, a educação contextualizada prioriza o diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado com os saberes do cotidiano. Por isso ela, a educação contextualizada,

[...] precisa ser compreendida como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando e partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmo (REIS, 2009, p.127).

Assim, falar em Educação Contextualizada não significa levar para a escola apenas o conhecimento local e abstrair o global porque ele traz características

modernas. Na prática, o educador deve tecer uma rede de significados a partir de fios que devem ser puxados a cada tema desenvolvido em sala (MARTINS, 2006). Os saberes são amplificados, aprofundados, agregando o conhecimento popular ao conhecimento tradicional. Lins (2011, p.83) dá um bom exemplo:

Crianças, adolescentes e jovens necessitariam aprender o conteúdo água, por exemplo, começando pela observação e compreensão em sua comunidade, inclusive, das relações de produção da existência vinculadas ao fenômeno água e suas implicações culturais e políticas; necessitariam saber da localização do Semiárido no planeta, como esse fenômeno influencia na vegetação, no clima, no comportamento das pessoas, plantas e animais e o que isso implica em suas vidas, em seus cotidianos, e na produção da cultura. Um território curricular que realmente incluía as narrativas culturais presentes naquele contexto.

Os livros didáticos ao falarem de água nunca conseguiram inserir o Semiárido nessas discussões, visto que, para os discursos hegemônicos, não há água nesse território. A caracterização desse espaço se dá em torno da seca, da falta de chuvas. É semelhante ao problema da conservação ambiental. Nos livros, encontramos narrativas que falam da emergência de diminuir os poluentes jogados na natureza, na economia de energia elétrica, na luta contra o desmatamento, na preservação das florestas, animais e biomas, sobretudo Amazônia e Mata Atlântica. Todos os biomas, exceto a caatinga, nas narrativas coloniais, precisam de proteção, conservação. A ideia de bioma morto, devido à época em que as plantas perdem suas folhas para diminuir a transpiração, é uma característica atribuída à caatinga, explicando a sua exclusão das narrativas de conservação ambiental. Entender e conhecer a fauna e a flora da caatinga são condições essenciais para a formação da consciência ecológica e ambiental no Semiárido brasileiro, uma vez que grande parte do Semiárido se encontra impactada pelo processo de desertificação devido a variados fatores:

[...] entre eles as variações climáticas e as atividades humanas. Atrelados a estes aspectos, derivam-se os fatores físicos, biológicos, políticos, sociais culturais e econômicos. Os impactos ambientais deste processo podem ser observados por meio da destruição da biodiversidade regional (flora e fauna), da disponibilidade dos recursos hídricos, assoreamento dos rios e reservatórios e da diminuição da produtividade agrícola, o que provoca consequências danosas à população local (CARVALHO, 2006, p.19).

Logo, os livros descontextualizados não problematizam a realidade local, impedindo que os estudantes tenham acesso a um ensino capaz de possibilitar a

mudança de sua realidade. É um tanto contraditório, ainda que importante, estudar a Amazônia, a Mata Atlântica, o Cerrado, e pouco saber do seu bioma, já que os livros de geografia discorrem um conceito estereotipado, homogeneizado e deturpador das verdadeiras características da caatinga.

E já que a escola ainda é uma instituição que preza por narrativas hegemônicas e colonizadoras para atender o discurso do universal, do global e do mercado, tornando o livro didático quase uma receita de bolo, outras instituições, movimentos sociais, atores sociais e redes buscam através da educação contextualizada para convivência com o Semiárido pesquisar, difundir, repercutir e problematizar a importância de quebrar o silêncio imposto a todos aqueles que são nomeados como “outros”, “eles”, “aqueles”. Nós do Semiárido nordestino sempre estamos silenciados, porque a voz só vem das regiões tidas como desenvolvidas, capitalistas, industriais, modernas.

Em contraposição a essas narrativas excludentes, há instituições que surgem para mostrar a riqueza e a diversidade do Semiárido, como a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). A rede é formada por movimentos sociais, educadores, ONGs, instituições governamentais e sociedade civil que se preocupam em debater e buscar formas de concretizar a educação contextualizada no Semiárido brasileiro.

A RESAB surgiu no ano 2000 após várias ações desenvolvidas como o Simpósio Escola e Convivência com a Seca, em 1998, que reuniu as experiências já desenvolvidas pelas instituições presentes e o I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, em 2000, que firmou o protocolo de compromisso entre essas instituições. Os dois eventos foram realizados em Juazeiro (BA), (RESAB, 2006).

A rede propõe que o conhecimento adquirido pelas crianças, jovens e adultos na escola possibilite a articulação do que se aprende a sua realidade e que este saber proporcione melhorias nas condições de vidas do Semiárido brasileiro. E aponta para:

[...] uma orientação para que consigamos construir propostas e projetos pedagógicos mais reais e que tenham o próprio Semiárido como à principal trama das narrativas e ponto de partida para a

comunicação com outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade que não podem ser negados às nossas crianças, aos nossos jovens e adultos, onde o SAB passa assumir a cena principal para a compreensão do mundo das coisas e das relações em que estamos inseridos (MARTINS; REIS, 2004, *apud* CARVALHO, 2012, p.2).

Assim, a rede atua a partir de quatro referenciais teórico-práticos: a gestão compartilhada, o currículo contextualizado, a formação continuada e a produção de materiais didáticos pedagógicos e paradidáticos contextualizados. Esses eixos de atuação trabalham na perspectiva de descolonizar o conhecimento proveniente de programas e materiais didáticos produzidos e criados a partir de narrativas homogeneizantes e colonizadoras.

Para tanto, em 2006, a RESAB realizou a I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (CONESA). A conferência contou com 340 participantes entre organizações governamentais e não governamentais de 11 estados (representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Universidades, Pastorais, ONG's, Escolas Famílias Agrícolas, UNDIME, Prefeituras Municipais, Secretarias municipais e estaduais de Educação e Ministérios como o MEC e MMA; Agências de cooperação nacionais e internacionais, como UNICEF, CESE, Fundação Abrinq, GTZ, *Save The Children*) que, juntos, delinearam e discutiram as propostas provindas das conferências estaduais e do Projeto Político de Educação para o Semiárido (RESAB, 2006).

Além das discussões realizadas na I CONESA, as instituições que formam a RESAB aprovaram as Diretrizes e os Princípios da Educação para a Convivência.

[...] os princípios comuns pautados pela RESAB e aprovados na I CONESA dimensionam a conquista de direitos dos atores sociais especialmente aqueles ligados diretamente ao processo educativo (crianças, jovens e adultos em escolaridade; professores, gestores, e demais que compõem a comunidade escolar); a equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico, moral, ético e tecnológico em todos os níveis da educação; a intersetorialidade nas definições das políticas públicas educacionais; a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento; a formação contextualizada e integral dos educadores dimensionada pelos aspectos socioculturais, políticos e ambientais, necessitando, para tanto, de uma reorientação curricular que valorize o diálogo permanente dos saberes locais com o universal; os materiais didáticos pedagógicos ressignifiquem os discursos e imagens atribuídas a esse território (CARVALHO, 2012, p.6-7).

Esses princípios estão vinculados a todos os eixos temáticos (a gestão compartilhada, o currículo contextualizado, a formação continuada e a produção de materiais didáticos pedagógicos e paradidáticos contextualizados) que só se dividem para agir em diferentes espaços, pois não há como pensar na utilização de um material didático sem a devida formação continuada do professor.

A gestão compartilhada refere-se a práticas que devem respeitar a realidade local, campo e cidade, e a produção regional, sempre na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Assim, visa entre outras interações: discutir com as universidades a elaboração de currículos que considerem as singularidades locais; inserir a comunidade nas discussões e decisões da escola; consolidar parcerias, com movimentos sociais e universidades, em que fortaleça a articulação entre saber popular e saber científico; pensar em melhorias que envolvam a gestão no sentido amplo da comunidade escolar como: questões estruturais, formação de gestores, valorização do professor, qualidade da educação.

No eixo Currículo Contextualizado propõe a elaboração de um currículo que não se limite apenas aos conteúdos e metodologias de ensino, mas também a partir de outras dimensões, como a pesquisa e produção de saber, incluindo a de origem local, e a formulação de novas narrativas, excluídas dos atuais currículos e novos documentos criados, levando em consideração a influência de todos os envolvidos: “professores, alunos, funcionários, comunidades, gestores, pais de alunos parceiros e aqueles que participam indiretamente da constituição da escola” (RESAB, 2006, p.12). Em resumo a RESAB (2006, p.12) propõe “Construir o currículo numa perspectiva que relacione as diversas realidades do conhecimento de forma interdisciplinar, transversal e multidimensional, incluindo a diversidade cultural e o conhecimento universal, adotando práticas pedagógicas contextualizadas”. Logo, inclui-se não só o saber global, entretanto, os saberes e potencialidades locais e regionais, na perspectiva da convivência com o Semiárido, “[...] contemplando as dimensões de gênero, geração, raça e etnia” (RESAB, 2006, p.12).

No eixo Formação de Professores as diretrizes abordam a necessidade de promover formações continuadas para os docentes, despertando-os para as questões do Semiárido, que é o local em que eles estão inseridos. Orientam, as diretrizes, para inclusão da história, das potencialidades, dos saberes construídos,

da cultura local, das lutas e conquistas do Semiárido. Pois, não adianta falar de Educação Contextualizada sem inserir nessas narrativas, os principais atores no compartilhamento de saberes na escola, os docentes. Os profissionais da educação devem ser *formados* continuamente para que possam colaborar com a (re) construção da educação. Entre as propostas, destaco quatro que simplificam as ações do eixo:

Trabalhar a formação dos/as educadores/as num processo de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO (práxis); trabalhar a formação dos/as educadores/as a partir das necessidades locais e globais nas suas múltiplas dimensões; trabalhar a questão da identidade e diversidade, com base na realidade do Semiárido brasileiro. E garantir que nos cursos de formação continuada de professores e professoras, a educação seja concebida como um processo permanente na formação humana, que esteja atrelada ao projeto de transformação social e contribua na construção do desenvolvimento sustentável solidário para o Semiárido (RESAB, 2006, p.13-14).

No eixo Protagonismo Infanto-Juvenil, orienta-se a inserção de jovens e crianças em ações de cidadania, considerando que eles podem ser protagonistas do cotidiano, antes mesmo de se tornarem adultos. Incluí-se entre as diretrizes:

Criação e incentivo da arte, cultura contextualizada, esporte e lazer para crianças, jovens e adolescentes, assegurando materiais didáticos, paradidáticos e espaços públicos, a exemplo dos centros de apoio infanto-juvenis, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Incentivar/ fortalecer a constituição de Fóruns, Grêmios etc., formados por crianças e jovens para a construção de políticas públicas voltadas para o seu contexto. Construção e manutenção, pelo poder público, de Centros de Apoio infanto-juvenis, objetivando a intervenção das atividades jovens; (RESAB, 2006, p.17).

Pensa-se o jovem além de atividades de lazer. Pensa-se o jovem e a criança como possíveis protagonistas da história vividas por eles, da realidade vivida por eles.

O eixo Educação, gênero, etnia e raça, apesar de já estar presente nos outros eixos, por fazer parte da cultura e da diversidade, ainda assim, é um eixo específico e pretende ampliar as articulações com os movimentos indígenas, quilombolas, negros, mulheres e outros movimentos sociais dispostos e interessados em discutir a educação, as relações sociais e a convivência com o Semiárido. Por enquanto, há apenas o incentivo a pesquisas voltadas para as questões de gênero, etnia e raça e sua inclusão na discussão da educação contextualizada para a convivência com o

Semiárido. Acredito que as propostas de atuação ainda não foram traçadas como os demais eixos, visto que elas só serão organizadas a partir da discussão com os movimentos e grupos citados acima.

O eixo Material Didático para o Semiárido discorre sobre a necessidade de produzir material que contemple a realidade do Semiárido, já que os materiais utilizados nas escolas são descontextualizados. O mesmo material que é produzido nas regiões Sul e Sudeste do Brasil é utilizado em várias regiões diferentes, inclusive, sem distinção para o campo e a cidade. Entende-se como material didático não apenas livros, mas vídeos, jogos, CDS. Entre as propostas estão:

Elaboração de material didático e paradidático para todos os estados do Semiárido Brasileiro em parceria com educadores e educadoras locais, Universidades, iniciativas privadas e sociedade civil de modo geral, que tenham experiência e desenvolvam pesquisa no contexto do Semiárido, com cadernos de atividades sobre a realidade local e municipal; Garantia da produção e distribuição de materiais didáticos apropriados para as escolas do Ssemiárido - para o campo e cidade; Os livros didáticos devem ser construídos considerando a realidade vivenciada no Ssemiárido e o conhecimento global (científico), observando a temporalidade e espacialidade, construindo a identidade do sujeito. [...] Os livros didáticos devem contemplar a vivência no campo sem esquecer a diversidade campo/cidade, bem como dar enfoque crítico à questão política e as de gênero, raça e etnia; Construir livros regionais e municipais considerando a produção do conhecimento sobre a realidade do município, cabendo a escola aperfeiçoar essa dimensão (RESAB, 2006, p.18-19).

Entre os materiais didáticos propostos e elaborados pela RESAB está a produção dos livros: Conhecendo o Semiárido 1 (voltado para o 4 ano do Ensino Fundamental), e Conhecendo o Semiárido 2 (voltado para o 5 ano do Ensino Fundamental). Dividido em dois volumes, os livros trazem conhecimentos sobre a vida, a história e a natureza da região semiárida. Vale ressaltar, que foi uma construção coletiva, não no sentido, apenas, de que a RESAB (2006) é constituída de várias instituições, mas também por terem ouvido docentes e técnicos através de pesquisas realizadas pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a RESAB.



**Figura 2 - Capa do Livro
Conhecendo o Semiárido 1**



**Figura 3 – Capa do Livro
Conhecendo o Semiárido 2**

Antes de tudo, os livros são descolonizados e produzidos por relações sociais que buscam romper com os estereótipos, com o discurso impositivo do currículo e:

[...] é um livro que não se predispõe apenas a dispor de conhecimentos sistemáticos, mas também a provocar a emergência de novas práticas de vida, novas práticas culturais, novas práticas sociais e, portanto, é um livro que se move neste sentido que é o sentido da gestão, dos múltiplos saberes que compõem os nossos Semiáridos, as nossas realidades do Semiárido (PIMENTEL, 2003, *apud* LINS, 2011, p.69).

Nesse sentido, os livros buscam romper com o discurso do currículo tradicional e agrega à escola novas representações. Representações que são excluídas do currículo, justamente por pertencer a relações sociais que buscam a descolonização do conhecimento e a valorização, também, de outros saberes, de outras culturas e vozes que são silenciadas pela ideia de universalização, fragmentação e, principalmente, por representar a voz de relações de poder que institui uma cultura, uma identidade - legitimando-a, negando-a, excluindo-a ou silenciando-a, simplesmente por não pertencer a suas relações de interesse.

Assim, acredito que a Rádio Escola educacional também poderia produzir materiais didáticos, como programas de áudio, que contemplem a contextualização da educação. As possibilidades são inúmeras, desde a programetes⁵ educativos sobre a fauna e a flora, a pequenos documentários que retratem a realidade local: suas festas, a tradição ou não, a devoção, a economia, a questão ambiental e tudo aquilo que afeta diretamente a escola, os estudantes e as

⁵ Programas curtos de áudio.

suas comunidades. Além disso, destaca-se a proximidade que os dois campos, Educomunicação e Educação Contextualizada possuem em suas propostas, já que tem a educação como alicerce para romper discursos e narrativas produzidas por relações de poder que visam, segundo Silva (1995), criar mecanismos de tornar e produzir sujeitos governáveis, reprodutores e padronizados.

Nessa perspectiva, há três momentos apresentados até aqui, em que a Educomunicação se cruza com a Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido: a primeira é o envolvimento com os movimentos sociais, ONGs e as contribuições de Paulo Freire para a constituição desses novos campos de conhecimento em torno da educação. Como diz Soares (2008), foram os movimentos sociais que criaram a Educomunicação, porque antes mesmo do termo ser empregado na década de 90, eles já praticavam ações que davam voz aos silenciados a partir da comunicação comunitária. O que a academia fez foi apenas conceituar e sistematizar essas práticas.

Assim como a Educação Contextualizada, a Educomunicação nasce da angústia, da necessidade de dar ou restituir a voz àqueles dos quais foi usurpada, silenciada por narrativas de poder. Da mesma forma que o currículo é o poder na educação, ditando, impondo, negando, excluindo e dizendo que conhecimento é importante ou não, as grandes redes de comunicação também o fazem, diferenciando-se apenas, pelo *meio* e o caminho que utilizam para isso. O currículo usa a escola e as redes de comunicação, os veículos de comunicação de massa, como o rádio, a TV, a internet etc.

O segundo cruzamento está relacionado às questões coloniais e as relações de poder que dizem quem pode ou não dizer algo. No caso das mídias, grandes empresas de comunicação são regidas por políticos ou seus familiares mais próximos, como filhos. Além disso, há em jogo, mesmo aqueles que não são lideradas por políticos, questões políticas que se tornam decisivas quando mediadas e levadas ao público através de um único ponto de vista, aquele que corresponde ao que defende o meio de comunicação. Por exemplo, ao produzir uma matéria jornalística, o jornalista faz um recorte da realidade e leva para a audiência como se fosse a verdade tal como ela aconteceu. Se usarmos o exemplo do Semiárido nordestino, podemos notar que a mídia só propaga, em tempos de estiagem, cenas

sensacionalistas que reforçam um imaginário social de que a região é sofrida, sem água, animais mortos, crianças desnutridas.

Junte-se a isso a criação de maneiras de *ser* que diz o que é ideal ou não. Na tela da TV o ideal é ser branco, católico, espírita, rico, classe média. Cada um tem o seu lugar. O do nordestino é a portaria, a ala doméstica. O do negro é a favela, as prisões, a rua. Seguem um padrão de vida que hegemonicamente é reforçado criando relações que dizem onde cada um deve estar. São discursos implícitos e explícitos em novelas, séries, programas de auditório.

O terceiro cruzamento se refere à valorização do conhecimento local produzido pelas comunidades. Igualmente a Educação Contextualizada, a Educomunicação valoriza o local em que suas práticas estão inseridas. No caso de uma Rádio Escolar, por exemplo, há um incentivo a produções voltadas para a escola e a comunidade em que vivem. Espera-se dessas relações, da comunicação e a educação, que as mídias utilizadas permitam o protagonismo de jovens e crianças de forma que eles possam produzir informações e conhecimento a partir do que eles vivenciam. As mídias se tornam os *meios*, os caminhos, para se produzir algo além do conteúdo visto em sala de aula ou ainda o aprofundamento e as ligações desse conteúdo com a realidade do aluno. E, de certa forma, um desprendimento do livro didático. Ambas, a Educação Contextualizada e a Educomunicação, inclusive, trabalham na perspectiva da difusão dessas ideologias. Além das práticas produzem suporte teórico, estudos e pesquisas que permitem educadores/pesquisadores/interessados conhecerem mais sobre essas áreas de conhecimento, a partir de livros, artigos, revistas, programas de Pós-graduação e no caso da Educomunicação, licenciatura.

Logo, a Educomunicação também acredita na elaboração de mecanismos para se quebrar paradigmas e o silenciamento perante as relações de poder. Acredita que a produção de materiais, no caso dela, o uso dos meios para fins educacionais, é um caminho para através do qual podem emergir identidades, culturas e relações sociais que são excluídas da produção do conhecimento.

3.3. SOUL NORDESTINO: DA HOMOGENEIZAÇÃO HISTÓRICA À PLURALIDADE DE VOZES

Eu poderia resumir o Semiárido Nordeste às suas características territoriais, geográficas, população, extensão e economia. Entretanto, “ser sertanejo” não é apenas fazer parte de uma demarcação territorial é fazer parte de um imaginário-sócio-discursivo, construído em torno da região Nordeste, como afirma Albuquerque Júnior (2011) em sua obra *A invenção do Nordeste*, que ultrapassou o tempo: se fez na história, mas ainda permanece, se reatualizando.

O autor defende em sua obra que o Nordeste é uma invenção. O rótulo, a vitimização e a generalização ao seu clima, quente e seco, são características que acompanham historicamente o Nordeste, a partir do imaginário criado pelos de *fora* e pelos de *dentro*. É comum os Nordestinos se sentirem ofendidos quando personificados pelas outras regiões, principalmente pela cidade de São Paulo, entretanto, o que poucos sabem, é que os estereótipos quando foram produzidos, foram reforçados pela própria região. E essa ideia de Nordeste, criada pelas regiões tidas como desenvolvidas e pelos antigos regionalistas, ultrapassaram o tempo e ainda faz parte do imaginário dos brasileiros.

Lembremos as eleições para presidente, em 2014. A presidenta reeleita venceu em todos os estados do Nordeste. O fato gerou uma série de atitudes preconceituosas nas redes sociais que definiam os nordestinos como burros, esfomeados, miseráveis, subdesenvolvidos.



Figura 4 – Preconceito contra os nordestinos no Twitter.



Figura 5 – Preconceito contra os nordestinos pós eleição 2014.

Logo após as *farpas*, São Paulo inicia um processo de escassez de água. As imagens sempre recorridas ao Nordeste - como a seca, carro pipa, rio seco – passava a fazer parte da paisagem de São Paulo. E era a vez dos Nordestinos apontarem o dedo para a região sudeste do país. Destaco o grupo do Semiárido nordestino, P1 Rappers, que compôs um rap intitulado *Soul Nordestino*.

A letra traça uma parte da história dos nordestinos, a sua relação com a construção do país e defende a região denunciando o descaso do Estado e respondendo às críticas recebidas com o episódio das eleições de 2014. Vale a pena perceber o quão ainda é presente e reforçada as “implicações” entre as duas regiões, Sudeste e Nordeste.

Soul Nordestino (Introdução Declamada)

"Queremos paz, respeito e solidariedade
Mas ainda não conseguimos conviver com
as diferenças
Renegamos o pobre, o negro e o
periférico
Negamos nossas raízes.
Falamos em divisão, separação
Cultivamos estereótipos e damos força ao
poder
Devemos conhecer e reconhecer
Não vivemos de cabresto, pensamos e
sabemos decidir
Não me nego Nordestino, não nego minha
história
Mas por favor, conheça o presente e saiba
que o sertão não é passado. "

RAP

"Ao som de Gonzagão em uma paisagem
acidentada
Tremendo por dentro e dentro de um pau
de arara
Fugindo de um destino que não quer pra
suas crianças
Por falta de comida e falta de esperança

Chegam nas capitais, filhos do Nordeste
Terra não se tem mais, só o pó que veio
na pele
Trabalham por trocados até arrumar a
vida

Nos trocam por trocados e trabalhamos
por comida

A cada prédio levantado, muito de nós
caídos
Playboys bem instalados e a gente sem
abrigo
Capitais bem construídas, visão conforme
a métrica
Nos jogam para o canto numa visão
periférica

Se somos africanos por conta do
surgimento
Somos todos nordestinos por conta do
sofrimento
Apartamento pra vocês, barracos pros
meus conterrâneos
Urbanismo pra vocês, favela para os
meus manos
Construímos o Brasil e suas grandes
capitais
Por conta do sotaque nos tratam como
animais
E agora pensam que não podemos decidir
Podem concentrar a renda, mas não vão
mandar em mim

Queremos receber tudo e um pouco mais
Nota de cem não adianta, faça a de mil
reais
Com Luiz Gonzaga e seu chapéu de
couro
E o jumento do outro lado com a coroa de
ouro

Refrão (2X)

Soul nordestino mesmo, falo OXE bem arrastado
 OXENTE se não entendo e OXOXE se espantado
 Cabra da peste os valentes, FI de uma égua esse sistema
 Fale mal de nordestino, eu viro a gota serena

Quem disse que era fácil, talvez estivesse enganado
 Ou teve muita sorte ou pegou o caminho errado
 Enriqueceu, né? E fez muita grana
 Nas costas de um povo que buscava a esperança

Hoje retratados em cinemas e novelas
 Bobos da corte na frente de suas telas
 Nunca protagonistas, empregadas ou porteiros
 Sempre coadjuvantes, papel que tem pros pretos

Iguais perante a lei? Mentira não cabe mais
 Pretos e nordestinos vistos como desiguais
 Vão dizer que é mentira, vão mostrar um famoso
 Um que se deu bem e milhares no fim do posso

Acham que somos atrasados e vivemos com o pé no chão
 Vão pensar que esse RAP eu escrevi com carvão
 Pensam que moramos e vivemos em celeiros
 Sem tecnologias e a luz de candeeiros

Em alguns lugares sim por conta do estado
 Que pensa que carro pipa vai mudar o cenário
 Querem a todo custo a seca combater
 A seca é natural tem que aprender a conviver

Foi na TV e na internet que eu vi você sofrer
 Pagando a língua, falta d'água, quem diria SP
 E se estamos no fim do poço é porque descemos
 Pra levar até o topo a água de lá de dentro

Refrão (2X)

Soul nordestino mesmo, falo OXE bem arrastado
 OXENTE se não entendo e OXOXE se espantado
 Cabra da peste os valentes, FI de uma égua esse sistema
 Fale mal de nordestino
 Que eu viro a gota serena “

Esse rap faz referência a vários momentos da história do Nordeste. Passa pelo passado, trazendo a questão da imigração dos nordestinos em busca de esperanças em São Paulo, que durante muito tempo era a cidade prometida para os que sofriam com a seca; aborda Luiz Gonzaga, um dos grandes artistas nordestinos reconhecido em todo país pelas suas canções, que retratava, ora com nostalgia, outrora com saudosismo o Nordeste; denuncia o preconceito sofrido pelos nordestinos, que vai desde o sotaque a ridicularização do *ser*, quando satirizados em novelas, programas de humor, filmes; combate a violência simbólica que apaga as singularidades e as diferenças, ao ironizarem no trecho: “Acham que somos atrasados e vivemos com o pé no chão. Vão pensar que esse RAP eu escrevi com carvão. Pensam que moramos e vivemos em celeiros, sem tecnologias e a luz de candeeiros”; e ainda, ressalta com orgulho de *ser* nordestino. Orgulho do sotaque,

das variações linguísticas e enfatizam *Soul* Nordestino. Soul, palavra inglesa que significa *espírito*. Eles não são apenas materializados nordestinos, são de corpo, alma e coração.

Essas duas vertentes mostram que não são aquilo que São Paulo pensa, mas também reforçam o que se *diz*, no caso do OXE – OXENTE – OXOXE e se orgulham, mostram que a construção cultural e subjetiva do Nordeste ainda é perpetuada pelos nordestinos como defende Albuquerque Júnior (2011). É uma construção histórica que vai se materializando após 1910, data inclusive, que marca a visibilidade do Nordeste que, até então, não existia (Ibidem). Não existia no sentido de não afetar, nem positivamente nem negativamente o país, visto que os problemas sofridos pela região não eram anunciados, eram apenas vividos pelos nordestinos.

A seca que há tempos assolava os nordestinos só foi descoberta em 1877 e foi culpada, por tudo de ruim que acontecia no Norte⁶, transformando-o no filho das secas, que resultou numa série de imagens, textos, reportagens utilizadas para mobilizar o resto do Brasil. “Era por meio de espetáculos, jogos, festas feitas para arrecadar fundos para as vítimas do flagelo, que os sulistas ouviam falar de seus irmãos do Norte” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 81). Inclusive foi transformada em indústria – indústria da seca –, pois foi por muito tempo uma forma de arrecadar recursos para obras, que só favoreciam a elite que com a Constituição de 1891 conseguiram instituir o artigo 5, que destinava verbas especiais para socorrer as áreas vítimas das secas.

Além disso, após a descoberta do fenômeno da seca, as medidas governamentais para o Semiárido foram sempre de caráter emergencial, com políticas públicas de combate à seca, dando lugar ao assistencialismo e a ações que não contemplam a realidade da região. Os investimentos, de fato, só beneficiavam a elite nordestina que tinha a seu favor o discurso de que a modernização e o desenvolvimento capitalista, a partir da construção de grandes obras, favoreceriam a região (CARVALHO, 2006).

[...] E a seca se impôs como o grande vilão do filme do drama nordestino. [...] E de tal forma isso tomou ares de verdade inabalável

⁶ Na época o Brasil era dividido apenas em Norte e Sul. E era o Norte que sofria com as secas.

que o Nordeste passou a ser identificado como a área das secas. Como uma terra estorricada, amaldiçoada, esquecida de Deus (CASTRO, 1967, *apud* SILVA, 2008, p.85).

E esse discurso perdurou por muito tempo, pois os próprios nordestinos viam os problemas sociais advindos da seca, unicamente pela falta de chuvas, como se o Estado não fosse o responsável por encontrar estratégias favorecer uma vida digna para essa região do país. Só com a constituição de 1891 que os “flagelados” das secas conseguiram um artigo que instituía verbas sociais destinadas a socorrer as áreas vítimas das secas.

Enquanto os nordestinos justificavam os seus problemas a uma causa divina, teorias naturalistas atribuíam à natureza, a raça e ao meio a situação inóspita perdurada no Nordeste. Como a região tinha muitos negros, índios e, por consequência, mestiços, era predestinada a passar por situações de calamidade.

Para Nina Rodrigues, o próprio clima e o nível de civilização atingidos pelo Sul seriam responsáveis pela eliminação progressiva de possíveis manchas negras aí existentes. O Norte, por seu clima tropical e a pouca civilização, favorecia a manutenção dos elementos negros e mestiços, com sua inteligência viva e pronta, mas turbulenta, com sua inércia e indolência (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.71).

Esse discurso colaborou por disponibilizar características naturais das regiões brasileiras, sobretudo Nordeste, principalmente com a relevância que vão dar ao nacionalismo a partir da década de vinte, pois a busca pelo poder de representar a identidade nacional resultará num progressivo combate regional. As distâncias geográficas, as deficiências no transporte e na comunicação, tornava o Brasil, o lugar de espaços desconhecidos. Tal fato acentuou o espírito nacionalista, que afetou os brasileiros que sentiam a necessidade de reunir informações que caracterizassem o país. Quem era o Brasil? O que o torna Brasil?

Eram apenas duas regiões, Norte e Sul, mas desconhecidas. Assim, a curiosidade nacionalista e o desenvolvimento da imprensa fizeram com que intelectuais desenvolvessem roteiros de viagens a fim de descrevê-los para todo o país. Nasce aí uma série de relatos partidários, no sentido de criar oposição ao lugar que se fala. Se eu falo do Sul, apresento o Norte como uma região inferior, com o objetivo de criar uma identidade única, já que não levam em consideração as diferenças locais. E, muitas vezes, as descrições de costumes e práticas de uma

determinada área são especificadas como se fossem comuns a todo o Norte ou Nordeste ou costumes de São Paulo.

O que chama a atenção é exatamente os costumes “bizarros e simpáticos” do Norte ou “estrangeiros e arrivistas” do Sul. Esses relatos fundam uma tradição, que é tomar o espaço de onde se fala como ponto de referência, como centro do país. Tomar seus “costumes” como os costumes nacionais e tomar os costumes das outras áreas como regionais, como estranhos. São Paulo, Rio de Janeiro ou Recife se colocam como centro distribuidor de sentido em nível nacional. As “diferenças” e “bizarrarias” das outras áreas são marcadas com o rótulo do atraso, do arcaico, da imitação e da falta de raiz (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.56).

Surge a partir daí uma série de discursos acusativos de uma região contra a outra. As duas, Norte e Sul, querem ter o poder de ser a referência da chamada brasilidade, reestabelecendo e valorizando o regionalismo, cada qual na sua área. Nasce, assim, duas regiões caracterizadas como antagônicas, apontando para os primeiros sinais de constituição dos estereótipos.

O Norte era caracterizado pelos costumes bizarros, exóticos. O Norte era dono de um regionalismo de inferioridade, marcado pela ruralidade, pelo atraso e pelo tradicionalismo arcaico. Os relatos de viagem favoreceram a propagação desses discursos, visto que todos que iam ao Norte, não tinham o interesse de trazer elementos novos sobre a região, tratando as diferenças. Entretanto, reforçavam os mesmos relatos. Era mais uma reafirmação do que foi dito e do que precisa ser repetido. Nessa perspectiva, o Norte aparece para o articulista do Estado de São Paulo, Lourenço Filho, por exemplo, como:

Um recuo no tempo para os olhos de um filho do Sul, a vida parece desandar, girar ao inverso, vinte anos menos em cada dia de viagem... Povo, hábitos, manifestações estéticas e religiosas, ideias e preconceitos, tudo soa no vazio de eco, com as vozes indefiníveis de alongado pretérito (...) a linguagem sustenta formas quinhentistas, abandonadas de muito mesmo em Portugal, de onde vieram (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.73).

Juntem-se a isso, as inúmeras matérias e reportagens que levavam para o Sul as notícias do cangaço e do messianismo, traçando decisivamente a imagem do Norte como um lugar da violência, da selvageria, do banditismo, de uma terra sem lei, de loucos fanáticos. Embora todos esses problemas fossem associados à seca e a falta de investimentos do Estado, a intenção do discurso era dá ao Norte o lugar

de região marginal, reforçando as diferenças em relação ao Sul que veiculava um discurso de lugar moral, civilizado, racional.

O Norte sempre foi visto a partir da referência do que era o Sul. Os relatos que eram selecionados eram aqueles que traziam estranhamento as práticas vividas no Sul, que era tida como uma região superior, berço de uma nação civilizada, progressista e desenvolvimentista. Era o Sul que fazia o Brasil crescer. Era lá que pulsava a modernidade e o desenvolvimento que se explicava pela superioridade do clima e da raça branca. “O Sul seria o fundamento da nação, em detrimento daquelas áreas onde dominavam as camadas plebeias, mestiças, profusa mistura de sangues bárbaros, inferiores psicologicamente, ou desorganizadas em sua oralidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.70).

Entretanto, apesar das características negativas apresentadas pela imprensa do Sul, pelos intelectuais naturalistas, e pela elite nordestina – aproveitadora do discurso da seca – o regionalismo nordestino ressignifica as características atribuídas ao Norte, de forma a torná-las positivas, inclusive, a que verdadeiramente representava a nacionalidade brasileira.

A ressignificação ocorreu a partir de 1925, quando o jornal Diário de Pernambuco, principal veículo de comunicação, passou a reivindicar ações a favor do Norte, por ocasião da comemoração do seu centenário, produziu um livro intitulado O livro do Nordeste, com o objetivo de dar um recorte ao Nordeste, além de uma noção geográfica, mas também uma dimensão política, cultural, artística e econômica. O livro teve influência direta de Gilberto Freyre (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Em seguida, temos a realização do Congresso Regionalista do Recife em 1926, realizado pelo Centro Regionalista do Nordeste. A ideia era resgatar o *espírito* nordestino antes que ele caísse no mesmo cosmopolitismo *sofrido* pelo Rio de Janeiro e São Paulo que a cada dia perdia mais e mais a identidade brasileira, pela invasão da cultura estrangeira. Então, explode um movimento autônomo, criado, sobretudo, em Recife (PE), vista como o centro intelectual do Nordeste. Muitos jovens, de várias áreas do Nordeste, migravam para estudar no Recife. Logo, era lá que ia se formando os intelectuais regionalistas nordestinos.

Embora as secas, como a mestiçagem, continuem a fazer parte de qualquer história da região, não são mais os fatores naturais que definem, que dão identidade, que estão na origem da região. São os fatos históricos e, principalmente, os de ordem cultural que marcariam sua origem e desenvolvimento como “consciência”. É a fundação da Faculdade de Direito, é a atuação do Diário de Pernambuco, é a invasão holandesa e a Insurreição Pernambucana, são as revoltas de 1817, 1824 e 1848, que são colocadas como origem desta identidade regional. A legitimação do recorte regional já não se dá com argumentos naturalistas, mas com argumentos históricos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.89-90).

Então, busca-se uma origem para o Nordeste. E nesse caso, procura-se na tradição. Inventa, reinventa uma tradição para defender a região. Enquanto o Sul pregava o desenvolvimento e a modernização, o Nordeste passa a defender o passado, difundindo discursos que reforçam clichês e estereótipos criados sobre a região. Pretende-se com isso, mostrar que as raízes do Brasil são sertanejas, estão no Nordeste, visto que o Sul era invadido constantemente pelos modos de ser *européu*, desligando-se do *ser brasileiro*. Dessa forma, buscava-se a recriação regional a partir da memória individual e coletiva. Era a memória o principal recurso da valorização tradicional.

Enquanto em São Paulo os modernistas procuravam romper com a narrativa tradicional, assumindo a própria crise do romance no mundo moderno, no Nordeste o movimento regionalista e tradicionalista volta-se para resgatar as narrativas populares, a memória como único lugar de vida para este homem moderno dilacerado entre máquinas, a narrativa como o lugar de reencontro do homem consigo mesmo, de um espaço com a sua identidade ameaçada (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.95).

Nesse sentido, a literatura também passa a ser utilizada para traçar aspectos da identidade do Brasil, sobretudo, a literatura do Nordeste. É nessa região que surge o chamado romance de trinta. E o que começa com sentido regionalista, ganha amplitude nacional. Havia uma necessidade de traçar uma análise sociológica do homem brasileiro e o romance de trinta aparece para supri-la, sendo adotado não só como um discurso literário, mas um discurso fiel à realidade a qual se propõe a descrever. A literatura produzida em São Paulo era de aventura, de conquista, já que essa região tinha um *espírito bandeirante*. Já o romance nordestino tinha uma relação “rústica, inculta e forte como aquela área” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Essa relação direta do romance nordestino com a região colaborou no fortalecimento e propagação do estereótipo e como diz Albuquerque Júnior (2011),

colaborou inquestionavelmente com A invenção do Nordeste. A própria crítica ao Nordeste, advinda da região Sul, relaciona o romance e seus autores como espelhos da região.

A crítica literária passa a explicar até mesmo o estilo dos autores nordestinos, a partir das imagens ligadas a este espaço. Os autores são áridos, secos, pontiagudos, lembram o deserto, o cacto. A identidade do autor é estabelecida com base na relação dele e de suas obras com o espaço que quer representar, embora alguns, como Graciliano Ramos, procurem realmente afirmar no próprio estilo, na textura da linguagem, na sua forma de expressão, a imagem da região que constrói (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.134).

E o espaço que os romancistas descrevem é o Nordeste da tradição, com aspectos rurais e sempre se opondo ao cotidiano das cidades, vistas por eles como o lugar da decadência. E apesar de tentar superar a visão exótica do falar regional, ainda recorrem às lembranças, imagens, experiências do passado, de forma a resgatar uma tradição narrativa que coloca o Nordeste no espaço da identidade nacional.

Entre os temas do Romance de Trinta, e que sempre prevalecia nas narrativas populares, era a decadência da sociedade açucareira, o beatismo e o cangaço, o coronelismo, o jagunço e a seca. “As dicotomias Deus e o Diabo, tradicional e moderno, mar e sertão, inferno de miséria, fome, seca e profecia de salvação atravessam a constituição desta identidade regional” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.138).

A seca era o tema gerador. A partir dessa pequena palavra, uma série de consequências. A seca, além de dar um recorte ao Nordeste - algo como: é nessa região que não chove, que não se planta, não se banha, não se bebe água, não se vive, só sobrevive – é a responsável pela existência do cangaço, do beato, pelos conflitos sociais vividos no Nordeste. Essa culpa, inclusive, foi motivo pra isentar o Estado das suas responsabilidades na região, visto que os problemas do Nordeste acabaram se naturalizando, como “Se o sertão pega fogo, é graças ao sol inclemente” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.139).

O cordel, por exemplo, foi um difusor e cristalizador desses temas e influenciou muito os romancistas de trinta. Ele acabou por atualizar e reatualizar essa ideia limitada de Nordeste que gira em torno das mesmas narrativas, com

valorização das estórias e histórias vividas, de infância, de idosos, de cangaceiros, de santos, de milagres, do misticismo sertanejo. Embora a intenção dos cordelistas e dos romancistas nunca fora *pejorativa*, a valorização e a descrição recorrente desses temas, mesmo quando eles tentam mostrar que o tradicionalismo possui o verdadeiro caráter nacional, em detrimento da civilização capitalista e moderna que estava se tornando o Sul, acabaram contribuindo com a fixação de estereótipos.

Eles condenavam a civilização moderna, o individualismo burguês, a mercantilização das relações, a divisão de classes e a influência estrangeira. E assim,

O Nordeste seria este território a ser preservado contra o torvelinho das metrópoles, contra as máquinas. Seria o local onde o caboclo ainda ritma o trabalho com cantigas, onde “até a miséria era boa” e a “lama era amorosa”. Seria o local onde a ordem estava preservada sempre, onde o mundo burguês era a perdição, a escravidão dos homens, principalmente os negros que, paradoxalmente, “viviam mais livres”, mais bem vestidos e alimentados na escravidão (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.141).

Inclusive, quando os romancistas de trinta se propunha a escrever sobre o homem da cidade, ou daqueles que migraram influenciados pelas propostas da modernização e do capitalismo burguês, mostram a decadência – moral, física, social - a qual as personagens são submetidas, nas regiões ditas modernas e desenvolvidas.

Albuquerque Júnior (2011) apresentou inúmeros romancistas de trinta e a influência dessas obras na estereotipização do Nordeste. E mostra que o resgate da memória particular de cada autor era considerado a manifestação cultural e popular do Nordeste. Incluem-se também as obras produzidas a partir da influência do pensamento marxista, na década de 40.

O paraibano José Lins do Rêgo, por exemplo, teve sua obra influenciada no discurso sociológico de Gilberto Freyre. Logo, recorre aos aspectos tradicionalistas para fazerem parte dos seus romances. Ele procura reconstruir o mundo do seu avô, antigo dono de engenho, a partir das lembranças de sua infância. Era uma volta nostálgica ao passado. “O Nordeste construído por José Lins é o dos coronéis amados e respeitados por sua gente [...]. Uma região marcada pela morte de

peças, de animas, de famílias, da sociedade. [...] Um Nordeste visto a partir do engenho” (Ibidem).

José Américo de Almeida, paraibano, se consagrou com o livro “A bagaceira” que conta a trajetória dos sertanejos que migravam do sertão para os brejos a fim de trabalharem nos canaviais, enquanto não chovia no sertão. Segundo Albuquerque Júnior (2011), é um romance um tanto ambíguo, pois, ao mesmo tempo, que traz uma estética modernista, aborda as ideias sociológicas de Gilberto Freyre. Além disso, recorre a Euclides da Cunha quando utiliza a dicotomia brejo e sertão (no lugar de sertão e litoral) e as teorias eugenistas que permeiam a sua obra, a partir do preconceito racial e da visão de inferioridade sobre o negro e a mestiçagem com esta raça.

A cearense Rachel de Queiroz idealiza o sertão em suas obras. O lugar mítico, a valentia, a subversão do sertanejo, as modificações tecnológicas e as transformações sociais causadas pela modernização das relações. A seca também está presente em sua obra como a causa da decadência das famílias tradicionais e, por consequência, do sertão. E o sertanejo era o único capaz de reagir à sociedade moderna e suas consequências.

Além dos discursos literários e sociológicos, a música e a pintura também traçaram o modo fixo de ser nordestino. Na pintura, por exemplo, cria-se um conjunto de imagens que se tornam símbolos da região. O próprio Gilberto Freyre também tenta influenciar nessa arte, indicando o que deveria ser uma pintura tradicional e regional. “Para ele, a constante presença da luz, do sol, dava ao Brasil, e ao Nordeste em particular, uma paisagem própria, uma luz própria, que implicavam formas de ver e de se expressar pictoricamente diferentes da forma europeia” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.166). Albuquerque (Ibidem) destaca as pinturas de Cícero Dias e Lula Cardoso Ayres, que também colabora com a materialização do Nordeste tradicional, pois em suas obras há um resgate do folclore, da família patriarcal, das sinhas etc.

Já na música, a figura de Luiz Gonzaga se consagra com a criação do baião, conceituada como *música nordestina*. Gonzaga era pernambucano de Exu, filho de camponeses pobres e que saíram do Nordeste para tentar a vida no Rio de Janeiro.

Seu pai era sanfoneiro e tocava em bailes e cabarés para garantir o sustento da família. Tocava tango, valsas, boleros e muitas músicas de origem estrangeira.

Influenciado pelo pai, Gonzaga tornou-se músico e após participação no programa de calouros de Ary Barroso, em 1940, é contratado pela Rádio Nacional, a rádio mais importante e popular do Brasil. Entretanto, apesar de ser nordestino, não tinha uma relação direta na formação discursiva sobre a imagem da região de origem. Até ser influenciado pelo gaúcho, Pedro Raimundo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

Gonzaga, então, passa a assumir uma identidade nordestina, criando uma imagem estética ao usar a roupa de vaqueiro e o chapéu usado pelos cangaceiros. A partir daí até as suas composições procuravam expressar a sua infância e os temas regionais que circundaram a sua vida. Apesar da resistência da crítica e das gravadoras que não aceitavam o forte sotaque nordestino, Gonzaga conseguiu produzir o seu primeiro disco em 1943. Em 1946 lançou a música Baião, e por consequência, o ritmo Baião, que ficou nas paradas de sucesso nacional e com repercussão no exterior até 1954 (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

A música de Gonzaga era dirigida aos migrantes nordestinos que moravam no Sul do país. Os temas eram os mesmos já cristalizados na literatura, no cordel, na pintura: a seca, o cangaço, o messianismo, o Padre Cícero, as retiradas, a religiosidade, a ausência de chuvas. Todos esses temas rodeados de um tanto de *saudade*. Saudade do sertão que deixara. Saudade de tudo que o sertão oferecia.

Toda essa produção, que passa pela literatura, música, pintura e nos discursos criados a partir da busca para caracterizar a nacionalidade brasileira, instituiu uma série de imagens clássicas – secas, ambiente rural, migração, raça, cangaço, violência, messianismo, sertão mítico, falta de água – que nenhuma produção cultural e intelectual, conseguiu destituir. Os estereótipos criados em torno do Nordeste ainda são baseados nos discursos criados historicamente. A mesma ideia que se tinha de um Nordeste fixo, imutável, atrasado, ainda percorre o imaginário nacional, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste do país.

Em 15 de abril de 2015, por exemplo, a jornalista Raquel Sherazade, estava no programa Pânico no Rádio, na Jovem Pan, e discutia com os radialistas, entre

eles, Emílio Surita, a questão da maioria penal. Na ocasião, para defender a sua opinião a favor da maioria penal e para justificar que a violência não era uma questão de pobreza, ela disse:

Eu cito muito como exemplo o Sertão do Nordeste, certo. O sertão do Nordeste, não sei se algum de vocês já conheceu... você não tem o que comer, você não tem o que beber. Você bebe água do gado, água de lama. As pessoas comem o calango, que se chama aqui de lagarto. Você dá isso para os seus filhos e nem por isso, aquelas pessoas migram pra criminalidade.

A fala de Raquel mostra que o Nordeste ainda está preso no tempo, ao passado. Ela reproduz discursos históricos e fixados de forma que o passado ainda é presente. A ideia de sertão nordestino ainda continua a perpetuar imagens homogeneizantes que ignora as diferenças. Como se o sertão, o Semiárido, o Nordeste longe do litoral fosse espaço de decadência, de fome, de atraso, sem tecnologias, sem energia, transportes, estradas etc.

Todavia, o sertão mostra o quão dinâmico ele é. A presença de um grupo de rap, de origem nordestina, inclusive, é um bom exemplo de que aqui não se tem uma identidade, têm-se identidades, culturas, pois além de trazer muitas questões pertinentes sobre o discurso imagético criado para o Nordeste ao longo de décadas, mostra o quão contemporâneo e diversificado é o Nordeste. Em pleno Semiárido nordestino, percebemos um hibridismo cultural em que as fronteiras regionais não demarcam um espaço homogêneo de produção. O forró, o xote que são referências musicais nordestinas, não são as únicas formas de expressão da região. No mesmo espaço se confrontam uma série de questões que ultrapassam as fronteiras regionais e locais. E é nesse sentido que temos que pensar a educação contextualizada: de retratar a realidade do aluno, que muda à medida que caminhamos para um bairro, para uma escola.

Embora localizados no Semiárido nordestino, há perceptíveis mudanças nesse espaço. E não me refiro ao contraponto urbano e rural. Basta pensarmos nas instituições de ensino que são localizadas em vários bairros. Cada uma delas terá uma realidade, a depender de onde atua. Aí, entram realidades periféricas, do centro, dos bairros de classe média. Então, não basta ser do Semiárido e pensar numa educação reducionista, que inclui a caatinga, a convivência e não incluir as relações sociais vividas por determinado aluno e sua comunidade. Sem contar, que,

às vezes, ele nem se reconhece enquanto sertanejo. Ao falar da seca, da caatinga, fala do outro, como se eles não fossem parte daquela realidade.

Além disso, temos um Semiárido com problemas sociais, econômicos e políticos semelhantes aos vividos nas regiões Sul e Sudeste, advindos da falta de políticas do estado, que como diz o P1 Rappers “querem a todo custo a seca combater”. E não entende, ou não querem entender, que ela é natural e precisa-se aprender a conviver. No entanto, passamos constantemente por uma série de transformações que vão desde a mudança nas relações sociais à *tecnização* e mecanização de processos – que passam por uma série de produções culturais transportadas pelos meios de comunicação - que mudam o cenário do Semiárido. Logo, não tem como dissociar as influências globais, nas relações sociais locais, já que há mecanismos que, ao mesmo tempo, que exclui, injeta cultura de seu interesse.

Nessa perspectiva, da preocupação com a contextualização da educação e sua relação com a realidade, trago uma discussão interessante realizada por Guattari & Rolnick (1996) sobre o conceito de cultura. Eles associam esse conceito ao modo de produção capitalista, que, vale ressaltar, não é apenas realidade do Sul e Sudeste do país. Segundo eles, a cultura tem três categorias: *Cultura Valor*, *Cultura Alma* e *Cultura Mercadoria*. Apesar de muitos a demarcarem no tempo, Guattari & Rolnik (1996) acreditam que elas se encontram de modo a influenciar as relações sociais e as próprias culturas, consideradas por muitos como particulares, locais, específicas.

A Cultura Valor parte da ideia qualitativa, algo do como “se é ou não cultural”, “se tem ou não cultura”. O autor vê algo segregativo nessa demarcação, visto que os que têm cultura fazem parte de classes privilegiadas, sobretudo a burguesa, que por ter elaborado produções no campo das ciências e das artes, se acham no direito de estabelecer níveis de cultura: cultura clássica, cultura científica, cultura artística, sem cultura.

A Cultura Alma coletiva diz que todos têm cultura. E então, temos várias culturas dentro de uma mesma cultura. É a cultura negra, cultura técnica, cultura *underground* etc. A crítica é que as categorias povos, etnias e grupos sociais são

separados, de forma que cada categoria é uma cultura, como se elas fossem vividas de formas separadas.

Já a Cultura Mercadoria, ou cultura de massa, está relacionada à produção e difusão de mercadorias culturais – bens, equipamentos, ideologias e tudo aquilo que contribui para a produção de bens.

A cultura de massa trabalha com a padronização dos indivíduos, respeitando sistemas hierárquicos, sistemas de valores e submissão, só que de forma simulada. Há uma criação da subjetividade, não apenas individual, mas também uma subjetividade social. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina-capitalista, produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiamos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.16).

E essa cultura não mede fronteiras. Ela providencia mecanismos de penetrar em lugares longínquos. É um sinal de internet, telefone, TV a cabo, antena de rádio. E aí nos deparamos com uma série de serviços sendo oferecidos: filmes, produtos, séries, novelas. E lembrando que esses produtos vendem outros produtos, comportamentos, relações sociais, ideias. Se pensarmos no romance de trinta, por exemplo, um dos motivos para sua difusão em escala nacional foi o crescimento do mercado editorial e a comercialização de livros no país. A classe média urbana, localizada no Sul, se considerava moderna, culta, urbanizada, civilizada e, por isso, buscava nas leituras uma forma de conhecer o Brasil. Naquela década, a ideia de buscar nos produtos já denotava características às pessoas, aos lugares. Ou seja, não é apenas consumir livros para conhecer, é também “[...] uma maneira de as elites capitalísticas exporem o que eu chamaria de um mercado geral de poder” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.20).

Logo, pensar o Semiárido nas categorias de cultura trazidas por Guattari & Rolnik (1996) é pensar que o Semiárido tem representações que denotam a *Cultura Valor*, algo do tipo, ao que é ou não considerada cultura nessa sociedade. Basta nos lembrarmos das culturas levadas à escola e instituídas como culturas socialmente privilegiadas. E a partir dessas culturas, julga-se o que é ou não cultura. O que pode e o que não pode ser reconhecido pela escola ou qual cultura merece espaço e reconhecimento.

A Cultura Alma também é parte constituinte do Semiárido. Aquele estudante pertence a segmentos culturais, seja por herança familiar, seja por influência da comunidade em que vive, seja pelas crenças difundidas pela sua igreja, seja pelas suas subjetividades. E isso dá a ele uma realidade que extrapola o sentido do que seria a realidade semiárida. E nesse mesmo ambiente escolar há outras realidades que ora são comuns e outrora divergentes. Além disso, essa segmentação de cultura (proletária, popular, erudita) é uma forma de interiorização, dando valia à determinada cultura, em detrimento de outra. É uma forma de seleção, qualificação. Então, temos mais um fator que influencia mutuamente o que se entende por contexto.

E a Cultura Mercadológica é aquela que mais mexe com a subjetividade e, conseqüentemente, influencia nas relações sociais. Temos cada vez mais um Semiárido conectado, tecnológico, permissivo, invasivo. Nos lugares mais distantes, nas casas mais simples, em espaços rurais nos deparamos com uma antena de TV, sinal a cabo, antena de internet. E é através dos meios de comunicação de massa que a cultura mercadológica mais penetra em cotidianos, influenciando, desestabilizando ou ainda reforçando culturas. As ditas singularidades culturais instituídas pela Cultura Valor e Cultura Alma são o tempo todo permeadas por criações capitalísticas, pois o que é singular se faz na diferença com o outro, mas esse outro é todo aquele que se distancia do que não é convencional, não é padrão. Então, cria-se mecanismos de homogeneização cultural, impostos por relações de poder que ditam o que é *melhor*, o que é *ético*, o que é *convencional*. E aqueles que não têm o poder de ditar são conceituados não pelas suas singularidades, todavia são vistos como o *estranho*, o *diferente*, o *outro*. Para Hall (2014, p.43):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens das mídias e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais *as identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.

Hall (2014) é categórico quando diz “parece possível fazer uma escolha”, pois é isso que a cultura mercadológica faz, age de forma que pensamos que ser o que somos, querer o queremos, almejar o que almejamos é uma escolha nossa,

mas não é. Somos influenciados por *formas de ser*, escolhidas por relações de poder e que, se não nos incluirmos a ela, seremos externos a ela. Se pensarmos Perrot (1994) quando discute sobre o desenvolvimento, por exemplo, teremos uma noção dessas relações de poder, visto que segundo ele “A ideologia do desenvolvimento faz parte integrante da mitologia programa do ocidente” (Ibidem, 1994, p.200). Logo, o desenvolvimento é “antes de tudo uma relação social de dominação” (PERROT, 1994, 194). As nações, as instituições (escolas, universidades etc.), as pessoas, as sociedades estão o tempo todo buscando o desenvolvimento como se fosse possível chegar a esse desenvolvimento, como se os detentores do desenvolvimento permitissem que os *outros* se tornassem desenvolvidos, ou seja, pensar uma educação para o desenvolvimento, levando em consideração os países do Sul, seria uma educação que chegasse ao nível do ocidente, pois são eles os centros de saber e, conseqüentemente, os centros do poder. Assim, é preciso ser como eles, para pensarmos como ele (SILVA, 2010).

Embora tenha se projetado a si próprio como trans-histórico e transnacional, como a força transcendente e universalizadora da modernização e da modernidade, o capitalismo global é, na verdade, um processo de desencontro cultural desigual, as populações “estrangeiras” têm sido compelidas a ser os sujeitos e os subalternos do império ocidental, ao mesmo tempo em que, de forma não menos importante, o Ocidente vê-se face a face com a cultura “alienígena” e “exótica” de seu “outro” (ROBINS, 1991, *apud* HALL, 2014, p.47).

E o território Semiárido não está fora desse processo instituído pela Cultura Mercadológica e seu representante oficial, o capitalismo. O Semiárido também busca a fórmula para o desenvolvimento, participa dos processos de globalização, tem acesso a lugares e culturas longínquas, *desterritorializa* suas singularidades.

Portanto, por mais que tentemos determinar possíveis singularidades locais, será o contexto o definidor do que é aquele espaço do Semiárido. E é isso que traço na pesquisa. Procurarei perceber qual é aquela realidade e não a determinar a partir do que eu entendo e acredito serem questões pertinentes em torno do Semiárido, pois de repente posso me deparar com uma rádio em que a caatinga, enquanto bioma é pouco explorada. Entretanto, as relações sociais e culturais da comunidade são valorizadas e difundidas, respeitando o que realmente faz parte do seu contexto.

4. POR ONDE ANDEI

Andei pelos caminhos da pesquisa. Pesquisei para descobrir, entender, compreender. E desde que soube da implantação de rádios no ambiente escolar de Juazeiro (BA) quis saber de que forma essa mídia estava sendo utilizada. Então, me enveredei pelos caminhos da pesquisa qualitativa, na tentativa de descrever, problematizar, questionar, refletir e compartilhar os processos comunicativos e educativos dessa mídia na escola pesquisada.

Durante muito tempo, o modelo de pesquisa e da construção do conhecimento adotado era voltado apenas para o paradigma tradicional que tinha na lógica científica o único caminho para se chegar à verdade, é o que chamamos hoje de abordagem quantitativa ou paradigma tradicional. A educação, inclusive, decorre desse modelo de ciência que influenciou as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem.

O paradigma tradicional tem como base filosófica a separação entre o conhecimento científico e o conhecimento originado no senso comum; e a separação entre natureza e pessoa humana ou entre sujeito e objeto. Essa tendência, que ainda tem marcas na atualidade e deixa resquícios no modelo de educação, é proveniente da ciência moderna, que “[...] baseava-se no conhecimento objetivo obtido pela experimentação e na observação controlada, baseando o critério de verdade na experimentação (sensação) e na lógica matemática (razão)” (MORAES, 2003, p.06). Em decorrência disso, o sujeito era visto como algo insignificante e não influenciava no conhecimento. As abstrações, a subjetividade, própria da natureza humana, para a ciência moderna não poderiam influenciar o “saber”, pois a verdade era racional e lógica.

A racionalidade é constituída na Revolução Científica do século XVI. Naquela época havia uma valorização das ciências naturais, com destaque para a matemática e mais tarde química e física. Essa forma de ver o mundo era uma contraposição ao dogmatismo e autoridade da igreja que determinava o que era ou não verdade, e valorizava a justificativa divina para os fatos naturais, sociais e humanos. Assim, com a Revolução Científica (XVI), o Iluminismo (XVII) e a

Revolução Industrial (XVIII), as formas de construção do conhecimento ganharam novas perspectivas. O mundo passou a ser visto como máquina e explicado por leis, e o conhecimento como utilitário e funcional. “As leis da ciência moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funcionam as coisas em detrimento de qual agente ou qual o fim das coisas” (SANTOS, 2008, p.51).

Logo, havia uma separação entre homem e natureza. E a pesquisa era baseada em testes lógicos, matemáticos e racionais. Descartes, o fundador da ciência moderna, por exemplo, defendia a visão de um mundo fragmentado, que uma vez estudado poderia retratar a realidade. Apenas com o advento das ciências sociais no século XIX, ainda que com seu lugar secundário, outras formas de pesquisa passaram a ser introduzidas. É o caso da pesquisa qualitativa.

Tal pesquisa procura introduzir um rigor que não é o da precisão numérica aos fenômenos que não são passíveis de ser estudados quantitativamente, tais como, angústia, medo, alegria, cólera, amor, tristeza, solidão, etc.[...]. Os estudos assim realizados apresentam significados mais relevantes tanto para os sujeitos envolvidos como para o campo de pesquisa ao qual o estudo desses fenômenos pertence [...] (RAMPAZZO, 2001, p. 59).

Assim, percebe-se a relevância de se fazer uma pesquisa qualitativa, já que ela também considera a experiência que todos os sujeitos adquirem na sociedade, ou seja, valoriza o aprendizado, o ser humano e as situações culturais às quais estão inseridos como agentes sociais, possibilitando uma visão mais aprofundada do problema levantado. Já a pesquisa quantitativa, resume os resultados e o processo de pesquisa à quantificação, a símbolos numéricos, à frieza da lógica. É por isso, e por entender que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo lugar de ocorrência, que este estudo teve a abordagem qualitativa como base epistemológica da pesquisa.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Para tanto, a pesquisa recorreu ao ambiente natural de ocorrência que proporcionou uma descrição singular e descritiva do processo de uso da rádio escolar educacional na prática e sua relação com a realidade e contexto da comunidade escolar.

Essa abordagem descritiva é própria da pesquisa qualitativa que entende que nada deve ser visto como um dado adquirido, pois todo o processo e contexto em que ocorre determinado fato devem ser descritos na riqueza de detalhes em que se constitui. É necessário perceber os significados dos aspectos cotidianos que, muitas vezes, são vistos como insignificantes: as brincadeiras, os gestos, a linguagem utilizada, as decorações dos ambientes, quem e como os sujeitos participam em determinadas conversas, discussões e situações. Questionar e perceber variadas situações é enriquecer a pesquisa e valorizar todo o processo de construção do saber.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente refletindo sobre os sujeitos de investigação em seu contexto com o objetivo de perceber: “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973, *apud* BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Nessa perspectiva, existem várias formas do pesquisador perceber o sujeito *in loco* com fundamentos na pesquisa qualitativa. E entre elas, escolhi o Estudo de Caso como enfoque metodológico para conhecer a experiência da *Rádio Escola Nas Ondas do Saber*.

O estudo de caso: “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988, *apud* BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 89). É típico de questões “como?”, “por quê?”, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente. Ideal para entender fenômenos contemporâneos, específicos, próprio de certos grupos, desenvolvidos em situação natural. E apesar da singularidade, podemos utilizar várias fontes de evidências, entre elas, documentos, artefatos, entrevistas e observações.

As múltiplas evidências, a contextualização, o específico tornam o *Estudo de Caso* importante na construção dos dados que se obtêm no decorrer da pesquisa. Além disso, o Estudo de Caso aqui desenvolvido norteou-se por algumas características provenientes da etnografia. Busquei nesse enfoque epistemológico construir dados que me permitissem uma descrição rica de como a rádio escolar constrói/reconstrói o ambiente à sua volta, já que a etnografia nos instiga a olhar bem e olhar tudo “(...) distinguindo e discernindo o que se encontra mobilizado, e tal

exercício (...) supõe uma aprendizagem...” (LAPLANTINI, 2004, *apud* PIMENTEL, 2009, p.140). Assim, a etnografia apresenta-se:

(...) como uma importante referência de investigação à medida que nos sugere tomar as culturas como narrativas que traduzem o social, indicando que a cultura é um contexto dentro do qual se desenvolvem sistemas simbólicos que narram os processos sociais, oferecendo (ao observador) possibilidades interpretativas e analíticas a partir de descrições densas daquilo que é observado (PIMENTEL, 2009, p.137).

Logo, o exercício da escuta e do olhar sensível são características que estiveram presentes nessa pesquisa. Embora, diferente dos estudos de natureza totalmente etnográfica o tempo seja um fator indispensável, uma vez que o estar no campo em um estudo etnográfico requer longos meses de inserção, adotei as práticas etnográficas que incluem o estar no campo, construindo vínculos entre investigador, investigados e o contexto de investigação, levando em consideração as contribuições dos etnógrafos Malinowski e Franz Boas, citados por Pereira e Lima (2010, p.5) ao defenderem que para compreender a sociedade “(...) não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam e como se relacionam entre si”.

Nessa perspectiva, Pereira & Lima (2010, p.6) trazem as contribuições de Angrosino (2009) em relação ao estudo de natureza etnográfica defendendo que “a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças, envolvendo a descrição holística de um povo e seu modo de vida”. E acrescenta ainda, que para ele, a etnografia também é um produto de pesquisa. “É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas” (ANGROSINO, 2009, *apud* PEREIRA; LIMA, 2010, p.6).

Assim, a pesquisa é norteadada por descrições densas, detalhadas, onde o ver e o ouvir são características indispensáveis para se perceber o outro, suas ações, os significados que eles dão a sua realidade e de que forma esses significados se *fazem* no ambiente estudado. No caso da rádio, por exemplo, eu poderia resumi-la ao seu local de funcionamento, as paredes do estúdio, a sua produção. Entretanto, a rádio também diz sobre a escola, pois além de ajudar a constituir a instituição,

também se torna um retrato dela, seja por ser o resultado da implantação de um projeto, seja pela forma como esse projeto é conduzido. Então, observar o que as pessoas fazem, como fazem e como esse fazer ganha proporções sociais, são parâmetros relevantes da etnografia e que justifica o uso de suas características na pesquisa aqui desenvolvida.

O uso de características etnográficas nessa pesquisa também foi importante devido ao meu lugar de educador/pesquisador. Nesse sentido, trago as contribuições de Pimentel (2009) em sua obra “considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação” quando relata sobre o educador, enquanto investigador dentro de uma instituição que possui o mesmo “processo” em que ele é inserido cotidianamente, no seu campo profissional, ele tende a participar de enredos simbólicos que trazem as referências do contexto das investigações.

No meu caso, houve, assim como problematizou Pimentel (2009), momentos de reconhecimento de situações vividas por mim, enquanto educadora. O que conseqüentemente poderia *invalidar* a minha pesquisa ou provocar *cegueiras*, ao buscar ou me pautar em referências que são próprias do meu lugar de educadora, pois cada realidade, ainda que elas aconteçam em instituições de funções semelhantes, tem um contexto próprio que ora se assemelha, ora se distancia, pelo simples fato de estar em um contexto singular ou receber sujeitos diferentes do lugar de onde falo.

Logo, a etnografia permite perceber o outro e entender que “buscar o reconhecimento do lugar do outro no campo da educação popular sugere a inscrição por parte do educador na teia de significados através da qual a cultura popular aprofunda e expande a relação dos indivíduos no mundo e com o mundo” (PIMENTEL, 2009, p.138). Ou seja, a instituição escolar, embora contenha algumas características semelhantes entre umas e outras, cada uma possui um público específico e um contexto cultural, que são os responsáveis pela diversidade de vozes e comportamentos que a torna única.

4.1. O LOCAL DA PESQUISA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, também reconhece a presença cotidiana das tecnologias na sociedade e destaca a importância de inseri-las na escola, de forma a permitir que as instituições de ensino tenham acesso aos meios de comunicação e possam também produzir nesses meios, através deles e para eles.

Dessa forma, escolas brasileiras adotaram o rádio como suporte para transversalizar e contextualizar a educação, devido ao seu potencial comunicativo e às características que fazem do rádio um *meio* transdisciplinar, ou seja, que valoriza a linguagem oral e escrita e contempla temas cotidianos e próprios do local em que está inserido. Nesse contexto, escolas do município de Juazeiro (BA) também adotaram o rádio no ambiente escolar, através do *Programa Mais Educação*. A iniciativa procura permitir que alunos de escolas públicas produzam comunicação a partir das dinâmicas vividas na sala de aula e na comunidade.

As primeiras rádios que foram ativadas em Juazeiro, em escolas municipais, foram nomeadas *Nas Ondas do Saber* (2009). A primeira foi implantada no Colégio Municipal Paulo VI, centro de Juazeiro; outra na Escola Manoel Nunes Amorim (2009), Distrito de Junco, zona rural do município; e a outra, na Escola Municipal Terezinha Ferreira de Oliveira (2010), no bairro Tabuleiro, periferia de Juazeiro. As três rádios são mantidas através do *Programa Federal Mais Educação*. Além das escolas municipais, algumas escolas do Estado já contam com a *Rádio Escolar*, é o caso do Colégio Fantasia⁷, localizado em uma periferia de Juazeiro.

Quando implantadas, as três rádios da rede municipal causaram muita curiosidade, pois frequentemente os meios de comunicação divulgavam que mais uma escola contava com a rádio escolar. E os profissionais envolvidos, principalmente o secretário de educação, elogiava a atitude da prefeitura em inserir um meio de comunicação na escola em que os próprios alunos eram produtores das

⁷ O nome Fantasia é um codinome para manter o anonimato da escola, visto que não é o objetivo da pesquisa publicar as práticas desenvolvidas na escola, já que através delas descobrimos que há uma distância entre teoria e prática e, principalmente, entre os discursos institucionais e as produções realizadas pela rádio. A opção é também por entender que deixá-la no anonimato não invalida a pesquisa, já que a sua realização procura problematizar e levantar questões em torno da escola e das ferramentas nelas inseridas. Ou seja, o que importa não é saber qual a instituição, mas que há práticas na escola que precisam ser repensadas, discutidas e resolvidas para que a implementação de projetos nessas instituições públicas não se tornem uma “descrença” social.

notícias. Desde 2009, comentava-se em blogs e sites informativos da existência dessas rádios. E nas notícias o termo *Educomunicação* aparecia como base teórica e prática da implantação, ou seja, teríamos a flexibilização de um currículo em que o conhecimento e a comunicação não aconteceriam de forma vertical e de cima para baixo, visto que a Educomunicação tem como princípio a produção de comunicação educativa, produzida por estudantes, professores e comunidade escolar, sem a hierarquização própria das instituições de ensino, em que apenas professores\direção tem autoridade para falar.

Durante o início da pesquisa, sua construção e reelaboração do projeto, nenhuma das três rádios estava funcionando, meados do segundo semestre do ano de 2014. Primeiro, pretendia-se pesquisar de que forma a Escola Manoel Nunes Amorim, no Junco, localizada na zona rural de Juazeiro, utilizava a rádio e como acontecia a produção com a participação coletiva, já que todas se pautavam no uso do termo Educomunicação. Entretanto, segundo o coordenador do projeto, a rádio naquela escola estaria temporariamente sem funcionar. Assim, foi necessário o levantamento de escolas que possuíam rádio, já que a do Colégio Paulo VI foi desativada e a do bairro Tabuleiro estava também sem funcionar.

Além das três mencionadas, foram encontradas mais duas rádios, uma no bairro Kidé e outra no João Paulo II. Elas estavam aparelhadas, mas as escolas não estavam utilizando as rádios por falta de um monitor que mediasse o uso com os estudantes. Até que encontrei o Colégio da Fantasia, localizado no bairro Alto da Aliança. A escola é estadual e fica na periferia urbana, atendendo a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na escola, a rádio escolar também é chamada *Nas Ondas do Saber*, assim como as rádios escolares de responsabilidade da Prefeitura. Na verdade, há uma parceria entre a rádio do Colégio da Fantasia e a coordenação do projeto *Nas Ondas do Saber*, do município – ainda que se trate de esferas diferentes, pois a escola é estadual e a coordenação do projeto “Nas Ondas do Saber” é municipal.

A rádio “Nas ondas do Saber” do Colégio da Fantasia funciona há quatro anos, a partir do Programa Federal Mais Educação. Em 2014 funcionava apenas em dois turnos, matutino e vespertino. Todavia, em 2015, incluíram a rádio no horário

noturno. São 36 alunos inscritos no projeto, que funciona todos os dias, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 1: Horários de Funcionamento da Rádio Escolar

Dia da Semana	Turno	Horário
Segunda-Feira	Vespertino	14:00 às 17:00
Terça-Feira	Vespertino	14:00 às 17:00
Quarta-feira	Vespertino	14:00 às 17:00
	Noturno	18:30 às 19:30
Quinta-Feira	Matutino	09:00 às 10:30
Sexta-Feira	Matutino	09:00 às 10:30

Assim, o Colégio da Fantasia se tornou o local de estudo dessa pesquisa. Foi lá que pude, pela primeira vez, vivenciar e relatar as experiências vividas por estudantes que participam e desenvolvem atividades de rádio em ambiente escolar.

O Colégio da Fantasia possui 1.080 estudantes matriculados e funciona nos três turnos do dia. Ao entrar na escola nos deparamos com um grande terreno não construído, com muitos carros a sua volta e uma quadra esportiva não coberta. É o primeiro espaço de encontro entre a escola e os estudantes. É uma área extensa, equivalente a duas vezes a área construída, que é pequena se levarmos em consideração a quantidade de alunos que circula pela escola.

Quando entramos na parte interna, nos defrontamos com o pátio, o ponto de encontro de tudo que existe na escola. É em frente ao pátio que encontramos a pequena biblioteca, que além de dividir o seu espaço com a sala da coordenação, tem mais troféus e livros didáticos, do que paradidáticos; encontramos também a secretaria, os banheiros, a sala dos professores e refeitório. Todos os ambientes pequenos e apertados.

O pátio da escola também é o caminho para as salas de aula, que são distribuídas em dois corredores. Ao todo são nove salas, também pequenas e apertadas, principalmente porque atendem de 25 a 35 alunos. Além desses espaços, há a sala da direção, a sala de informática e o estúdio da Rádio Escola.

A estrutura da escola atende estudantes de quatro bairros - Iraque, Alto da Aliança, Vila Tiradentes e Malhada da Areia. Os estudantes, segundo a

coordenadora da escola, são filhos de agricultores que trabalham em lavouras de cana de açúcar, ou prestando serviços domésticos, ou ainda, no Mercado do Produtor de Juazeiro. Inclusive, muitos dos estudantes do Colégio da Fantasia frequentam o mercado do produtor para melhorar a renda dentro de casa, no horário que não estão na escola, principalmente os estudantes do turno noturno.

O Colégio da Fantasia não é totalmente diferente de muitas escolas públicas localizadas nas periferias. A ausência dos pais na educação do aluno, a evasão devido à necessidade do trabalho, a presença das drogas, a violência, a indisciplina etc. são características que a escola carrega em sua essência.

4.2 OS PESQUISADOS

E dentro desse universo escolar, escolhemos os professores de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – é uma das áreas do conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), que inclui também Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Além dos professores da área de Linguagens, o coordenador pedagógico, o monitor do Programa Mais Educação e os estudantes que participam da rádio, compõem essa pesquisa. E, para preservar a identidade dos pesquisados, uma vez que nem todos autorizaram utilizar o nome original, os identificarei utilizando nomes de personagens infantis.

A área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias inclui as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Entre essas disciplinas foram escolhidos os professores de Língua Portuguesa, a partir do pressuposto de que esses professores seriam os mais interessados ou utilizadores da Rádio Escola, visto que são inúmeras as possibilidades da utilização do rádio com essa disciplina, principalmente por ser um componente que trabalha constantemente a partir de gêneros textuais, inclusive os jornalísticos (notícias, entrevistas, editorial etc.). Além disso, para identificar a utilização da rádio no processo de valorização da linguagem escrita e da oralidade local.

O Colégio da Fantasia possui 16 professores na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, sendo que, destes, em Língua Portuguesa são 11. Todavia,

apenas seis (6) participaram da pesquisa. As outras cinco (5) não participaram pelos seguintes motivos: 1) uma estava de licença; 2) duas não quiseram participar da pesquisa; 3) outras duas não foram encontradas na escola durante o processo de negociação e formalização da pesquisa. Na tabela abaixo, um breve perfil das seis docentes entrevistadas:

Quadro 2: Perfil das docentes entrevistadas

DOCENTE	IDADE	DISCIPLINAS	ATUAÇÃO
Branca de Neve	46 anos	Língua Portuguesa e Inglesa	27 anos
Rapunzel	44 anos	Língua Inglesa, Português e Filosofia	23 anos
Magali	52 anos	Língua Portuguesa, Ciências e Artes	32 anos
Mônica	47 anos	Língua Portuguesa e Inglesa	26 anos
Cinderela	57 anos	Língua Portuguesa	33 anos
Sofia	56 anos	Língua Portuguesa	25 anos

Como se vê, todas as professoras estão acima dos 43 anos e todas com mais de 22 anos de atuação profissional na docência, o que significa que há experiência docente acumulada, inclusive uma experiência que integra fases distintas da história da educação e da pedagogia brasileiras.

Entrevistei também o monitor do *Programa Mais Educação*. A ideia era compreender o funcionamento da rádio, desde a produção à transmissão da programação radiofônica na escola. Vale ressaltar que a entrevista com ele foi realizada em dois momentos: uma antes das observações que fiz na escola, para entender parcialmente como funcionava o projeto na prática, a programação, horários, bem como pontuar as atividades teóricas, técnicas e contextualizadas desenvolvidas na rádio; em outro momento, após as observações. O intuito era de esclarecer situações vivenciadas durante as visitas, como, por exemplo, as mediações de conteúdos e atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa.

Nomeei o monitor de Aladim. Há três anos, ele é o responsável por executar a oficina de rádio no Colégio da Fantasia. Seu vínculo com a escola é unicamente através do *Programa Mais Educação*. Aladim também é o responsável por toda execução da rádio escolar, desde a gravação a articulação de atividades fora do ambiente escolar, como as visitas realizadas aos meios de comunicação, as

produções que são utilizadas pelas escolas do município e pela Rádio Web *Nas ondas do saber*, também vinculada à Secretaria de Educação do Município.

Já a participação da coordenadora pedagógica foi para explicar se a inserção da rádio no cotidiano dos alunos está colaborando para o processo de ensino-aprendizagem e quais foram – e são – os critérios que contribuíram para que a rádio fosse inserida na escola. Os alunos, ao todo catorze, foram incluídos para verificar se a Rádio Escola está permitindo que eles tenham um novo olhar para os meios de comunicação, para a realidade da sua comunidade e do Semiárido brasileiro.

4.3 OS PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Usei quatro procedimentos para coletar os dados e obter as informações que correspondiam aos objetivos da pesquisa. O primeiro deles é o Caderno de Anotações, que é uma espécie de diário de campo da pesquisa. Ele me ajudou a registrar fatos que não estavam delineados no roteiro de pesquisa e pontuar algumas percepções e situações observadas, seja durante as entrevistas, seja durante a minha permanência na escola – incluindo não só o estúdio, mas todo espaço escolar.

A segunda forma que utilizei para obter dados foi a Observação. Entendo que ela possibilitou um contato com o cotidiano dos sujeitos investigados, pois:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2001, p.191).

Nesse sentido, pude entrar em contato com a dinâmica de produção dos entrevistados e perceber como de fato o projeto se desenvolve. Esses momentos foram decisivos para compreender e contrapor alguns discursos obtidos nas entrevistas, principalmente dos processos de produção e execução apresentados pelo monitor.

As observações foram realizadas não apenas no estúdio da rádio, durante as gravações, e reuniões, mas também na dinâmica escolar no horário do intervalo e,

por consequência, horário de veiculação dos programas da rádio. A ideia era perceber as reações ou não dos alunos receptores da produção da rádio, afinal, é também objetivo da rádio produzir para os seus ouvintes.

A observação foi sistemática, ou seja, critérios preestabelecidos foram seguidos. Esse contato direto, estruturado, planejado, controlado foi relevante no momento da análise dos dados, pois enriqueceu a pesquisa do ponto de vista descritivo e até, em certas situações, contrapor as entrevistas.

Outro procedimento utilizado para coletar os dados foi à Entrevista. Acredito que diferente dos questionários, mesmo os abertos, a entrevista permite uma intensidade nas respostas, pois a oralidade permite explorar e aprofundar assuntos através de perguntas elaboradas a partir do conhecimento prévio do investigador, em determinada área, e ainda, reelaborar ou elaborar novas perguntas a partir do que foi dito pelo entrevistado. Durante a entrevista, coisas podem ser ditas, sem que as conheçamos, e a partir daí gerar outras perguntas que também se tornam importantes para pesquisa.

Nessa perspectiva, utilizei a Entrevista em Profundidade que, segundo Duarte (2011, p. 62) “é uma técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada”. A Entrevista em Profundidade não busca a quantificação ou representação estatística, ela procura a intensidade das respostas, o que colabora com a pesquisa, já que se busca compreender como se desenvolve o projeto de *Rádio Escola* educacional no Colégio da Fantasia.

Além dos procedimentos já citados, obtive a gravação e, por consequência, a decupagem⁸ de alguns programas da rádio. Isso me ajudou na transcrição fiel do que é veiculado, para propor problematizações e reflexões. Entre os programas gravados, escolhi aqueles em que teve produção de conteúdo, visto que em muitas observações a programação da rádio era composta apenas por músicas.

⁸ Decupagem é um conceito utilizado em jornalismo para se referir a transcrição de programas de áudio ou vídeo, como entrevistas.

4.4 SOBRE OS CAMINHOS INICIAIS DE ANÁLISE

Os dados construídos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo das mensagens obtidas através das entrevistas e decupagens dos programas produzidos na *Rádio Nas Ondas do Saber*. A escolha de tal análise se justifica por ela se caracterizar

(...) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Assim, busquei nas mensagens outras realidades, a partir da compreensão do sentido da comunicação, enquanto produto e enquanto processo, visto que a Análise de Conteúdo tem o objetivo não de estudar a língua ou a linguagem, “mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não os próprios textos” (BARDIN, 1977, p. 40). Nessa perspectiva, analisei os programas, as condições de produção deles, e o contexto de relações em que eles estão inseridos, enquanto produtos constituintes de uma Rádio Escola.

A técnica utilizada para análise é a categorial, pois entre as técnicas disponíveis é a que mais se adapta ao meu objeto de estudo. A análise categorial é a técnica de *Análise de Conteúdo* mais antiga e a mais utilizada nas pesquisas. Ela “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 1977, p.153). Logo, a divisão em categorias agrupa recortes da análise que se completam ou se complementam de forma homogênea.

Assim, categorizei os dados em temas, o que conseqüentemente, resultou em uma *Análise de Conteúdo* temática. Ao todo são quatro categorias temáticas, que por sua vez, ainda são divididas em subcategorias de análise, são elas: *Nas Ondas do Saber* – razão de ser, que traz registros de observação e dados que contextualizam a rádio, como objetivos, contribuições e estruturações; Encontros e desencontros: a relação entre a rádio e a escola, que explicita como a rádio vai construindo relações com a escola, os professores e estudantes participantes; A

rotina da rádio: Educomunicação ou reprodução?, que aborda todas as atividades de produção realizadas na rádio e sua relação com o conceito de Educomunicação, a partir da análise das mensagens de estudantes, professores de linguagens e do monitor do projeto; Os programas produzidos: da escolha dos temas à contextualização da educação, que problematiza os temas que norteiam a produção da Rádio Escola e sua relação com a contextualização da educação.

Tal análise, acredito, foi bem concebida porque possibilitou aprofundar determinados temas em cada seção, permitindo que os dados fossem explicitados de forma a ir tecendo relações e descrições sobre a rádio, antes de analisá-la enquanto produto.

5. TO BE OR NOT TO BE: DADOS DE CAMPO

Toca a sirene. É hora do intervalo e também hora da programação da *Rádio Escola Nas Ondas do Saber* entrar no ar. Antes era ao vivo, atualmente o programa é gravado. E entre as tantas vozes que explodem no pátio, duas caixas de som, uma próxima ao banheiro e outra próxima ao refeitório, emitem mensagens e sons que se transformam em ruídos, tão indesejados quanto à gritaria que se generaliza.

A cena é rotineira. Embaixo das caixas, os alunos produtores dos programas na tentativa de se ouvirem; no meio do pátio, um ringue, onde estudantes batem uns nos outros, chutam, correm e bradam com toda a energia que parece ser retida durante as aulas. E entre um corre-corre e outro, certo dia, ouvindo a programação, fiquei com o coração na mão, ao presenciar uma menina cair ao meu lado, após correr atrás de outro estudante. Talvez, a zona instaurada durante o intervalo justifique a ausência dos professores no pátio para ouvir a rádio e a transformação da rádio em mais um ruído.

Eles não ouvem. E não é apenas porque as caixas estavam precisando de manutenção. Eles não se interessam, exceto pelas músicas. “Pode pedir música hoje?”. “Querida Anita!”. E foi justamente nos dias que a programação era musical, que percebi que a rádio tinha alguns ouvintes. Eles cantavam, se remexiam, vibravam. Alguns até iam para debaixo das caixas de som para ouvir melhor a geração Luan Santana (Anita, Wesley Safadão, MC Gui etc.).

Esse contexto de inserção da *Rádio Escola* mostrou que o conteúdo não era importante, por mais importante que ele fosse. Só a música interessava. Não havia uma formação, um interesse pelo conhecimento que ali estava transformado em linguagem de rádio. Esse retrato se transformou em angústia e, ao mesmo tempo, esperança de que a *Rádio Escola Nas Ondas do Saber* tivesse significado ao menos para os estudantes que participassem do projeto.

Observar enquanto ouvinte foi o primeiro passo de uma longa jornada, que termina com a análise dos programas, enquanto produtos. A partir de agora, convido vocês para, assim como eu fiz, desvendar, todo o processo de execução do projeto Rádio Escola, que inclui desde a sua proposição, as relações de envolvimento de estudantes, professores e comunidade escolar.

5.1 NAS ONDAS DO SABER – RAZÃO DE SER

A *Rádio Escola Nas Ondas do Saber* surgiu em 2011. Ela é liderada por Aladim, há três anos. Segundo a coordenadora Pocahontas, a ideia de implantar a rádio surgiu da própria escola, antes da possibilidade da inserção desse meio de comunicação pelo programa Mais Educação. Entretanto, as limitações financeiras não permitiram, pois além do custo com os equipamentos, era necessário alguém que monitorasse as atividades da rádio. Os primeiros equipamentos, por exemplo, foram adquiridos com os recursos do *Programa Dinheiro Diretos na Escola (PDDE)* e do *Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE)*.

O projeto inicial elaborado pela escola, não é o que orienta a rádio hoje, pois, segundo o monitor Aladim, ele segue o projeto do município das rádios *Nas Ondas do Saber*. Não tive acesso a nenhum dos projetos. O da escola, quando eu perguntava, diziam sempre que quem saberia era uma terceira pessoa. No fim das contas, ninguém da parte pedagógica me cedeu o projeto. Já o coordenador do projeto no município se comprometeu em enviar por e-mail, após eu entrar em contato com ele, pessoalmente e por telefone. Cobrei várias vezes, mas ele não disponibilizou.

Atualmente, segundo Aladim, apesar de não ter em mãos o projeto escrito, segue a dinâmica de formação prática, teórica e técnica semelhantes ao do projeto *Nas Ondas do Saber* do município de Juazeiro (BA) e, isso inclui a proposta educacional a partir de formações que são realizadas por profissionais da área de rádio, não só para o monitor como também para os estudantes.

A equipe da rádio também costuma frequentar as rádios locais, numa tentativa de troca de experiências, em que eles conhecem as rotinas de produção das rádios, equipamentos etc., e há um treinamento na área de informática, já que muitos alunos não têm acesso nem ao computador, nem à internet em suas casas.

Tem alunos que ainda nem conhece um computador, então temos que trabalhar devagar esse processo para poder entrar na parte técnica e trazê-los para o rádio oficialmente, treinando a dicção, mostrar aos alunos os equipamentos de áudio e como se deve trabalhar. Então, tem todo um processo de formação antes (Aladim).

Inclui-se dentro do trabalho da rádio, a construção de projetos que integram a comunidade. Aladim informa que a rádio promove campanhas de arrecadação de brinquedos, alimentos e campanhas de combate às drogas. “A gente vai para as rádios oficiais da cidade, as rádios difusoras, a gente faz todo um parâmetro para que a sociedade se insira dentro da escola também” (Aladim). O projeto atende em sua estrutura de *Rádio Escola* 30 alunos que constroem coletivamente a programação:

No início, nós já tivemos até 45 inscritos, mas a questão do espaço que a escola oferece, do lanche para esses alunos estarem no horário oposto às suas aulas, nos fez diminuir esse número de 45 para 30 alunos. Eles continuam vindo para cá, às vezes, vem 15 ou até 5 alunos por conta da questão dos trabalhos escolares, às vezes, eles acabam não vindo, mas quando vem é maravilhoso (Aladim).

Os alunos que frequentam e participam de atividades seguem uma programação semanal, como a informada abaixo:

Quadro 3: Programação Semanal da Rádio

Dia da Semana	Programa
Segunda-Feira	Jornal Escolar/Informações da Escola
Terça-Feira	Grandes Nomes
Quarta-feira	Especial
Quinta-Feira	Programa Aberto
Sexta-Feira	Jornal Escolar/Informações da Escola

Nessa programação, Aladim destaca “os programas livres”, que é o que acontece nas sextas-feiras:

Como são esses programas livres? Uma homenagem de aniversário, uma festa que terá na escola, comentários do que está acontecendo na escola, como no quadro “Fique por dentro da escola”. Os programas educativos são baseados em temas. Os alunos começam a trabalhar em cima desses temas, como por exemplo, o Dia da Consciência Negra, e apresentam esses programas dentro da escola (Aladim).

O monitor ressalta que com essa programação e a participação na rádio, os alunos estão se dedicando mais aos estudos e estão mais disciplinados em aula. Eles são orientados a terem um comportamento diferenciado por serem os

responsáveis pela comunicação da escola e por representarem os outros alunos. Nessa perspectiva, o uso do rádio tem colaborado para conscientizar os estudantes da sua função enquanto comunicadores, disciplinando suas atitudes enquanto formadores de opinião e difusores de conhecimento, já que toda a produção é discutida e construída coletivamente. Eles aprendem o que produzem e compartilham o saber que significam.

Intuitivamente, a rádio escolar parece ter encontrado o caminho para inserir a comunicação na escola, pois mesmo funcionando com os equipamentos básicos, consegue promover atividades significativas dentro da escola. Envolve os alunos, insere a comunidade, alia teoria e prática. Entretanto, há uma lacuna entre teoria e prática quando saímos dos discursos dos entrevistados e ocupamos o lugar de observador das atividades ocorridas no projeto. E são justamente essas lacunas que serão apresentadas na subcategoria abaixo, a partir da estruturação entre o que foi dito e o observado.

5.1.2. O que Vi, Ouvi, Registrei e Escrevi

O hábito de ouvir e ver é sempre um desafio. Porque não basta ouvir e ver o que queremos ou buscamos, ou ainda, conhecemos. É preciso ouvir e ver de outras maneiras. É preciso ouvir e ver para além do nosso objeto de estudo, principalmente quando ele está dentro de um espaço tão complexo como é a escola. Na observação é imprescindível: ver e ouvir bem.

Nesse sentido, observar essa tão complexa dinâmica, a escolar, enriqueceu a pesquisa tanto por permitir descrever as atividades desenvolvidas pela rádio, como para perceber que entre o discurso (o que dizem sobre a rádio) e a prática (como as coisas de fato funcionam) há uma lacuna que deve ser preenchida. A observação presenciou situações que distorcem o “marketing” que se generalizou em torno do projeto *Rádio Nas ondas do Saber*, principalmente no que se refere ao uso do termo Educomunicação.

De acordo com o que foi dito no Capítulo II dessa dissertação, a Educomunicação vai além da inserção de tecnologias. Ela pede participação, construção coletiva, autonomia dos jovens. E, durante as observações, percebi a

ausência de protagonismo dos jovens na produção dos programas, no tratamento das informações e nas escolhas dos temas a serem trabalhados na *Rádio Escola*.

Ao todo, realizei 14 visitas de observação na escola, com registros escritos do que vi e ouvi. Essas observações foram realizadas nos meses de junho e julho de 2015. Nos meses seguintes, fiz visitas esporádicas a fim de perceber situações diferentes das que presenciei nas 14 visitas de observação.

Quadro 4: Visitas à escola para observações

MÊS	Visitas à Escola	TURNO	MOTIVO
JUNHO	16/06/2015	Tarde	Observações
	17/06/2015	Tarde	Observações
	18/06/2015	Manhã	Observações
JULHO	07/07/2015	Tarde	Observações
	09/07/2015	Tarde	Observações
	14/07/2015	Manhã	Observações
	21/07/2015	Tarde	Observações
	22/07/2015	Tarde	Observações
	23/07/2015	Manhã	Observações
	24/07/2015	Manhã	Observações
	28/07/2015	Tarde	Observações
	29/07/2015	Tarde	Observações
	30/07/2015	Manhã	Observações
	31/07/2015	Manhã	Observações
AGOSTO	19/08/2015	Tarde	Não teve rádio
SETEMBRO	15/09/2015	Tarde	Não teve rádio

No quadro acima, é possível perceber, que nos meses de agosto e setembro, visitei a escola, mas, não teve programação da rádio, impossibilitando o registro. Em agosto, apenas encontrei os alunos em frente à escola. Eles estavam chateados porque o monitor estava faltando com frequência, sem avisá-los. Já em setembro, descobri que as atividades da rádio estavam paralisadas devido à falta de recursos, pois o Programa Federal Mais Educação, que mantém a rádio, estava sem verba para manutenção e pagamento do monitor. O projeto retomou suas atividades apenas no início de outubro de 2015.

Eis mais uma dificuldade do projeto: a descontinuidade. A rádio só tem vida quando funciona o Programa Mais Educação. Logo, há interrupção em época de férias, quando há falta de recursos do projeto e, ainda, tem suas atividades interrompidas antes do final do ano letivo, já que as oficinas do Programa Mais Educação se encerram no mês de novembro, impossibilitando a manutenção do monitor que não faz parte do quadro de funcionários da escola. Vale ressaltar também, que as atividades iniciaram um mês após início das aulas, em abril de 2015.

Inclui-se nesse quadro o fato de o ano de 2015 ter sido um ano difícil para as escolas manterem o *Programa Mais Educação*, com o corte de recursos do governo federal. Muitas instituições nem sequer receberam o valor referente ao ano e funcionaram apenas com verbas de 2014. Outras, só receberam no segundo semestre do ano. Isso, inclusive, fez com que escolas diminuíssem o número de oficinas recebidas e a quantidade de meses de execução. Além disso, a falta de recursos interfere na dinâmica da rádio e na sua atualização tecnológica. Isso ficou nítido ao presenciar as gravações dos programas que deixaram de ser *ao vivo* para serem gravadas.

Desde 2014 os programas eram ao vivo, mas a direção da escola solicitou ao monitor que eles fossem gravados para que a programação fosse arquivada. Os alunos, inclusive, sentiram muito essa mudança. Presenciei várias vezes eles perguntando ao monitor quando a rádio passaria a ser *ao vivo* novamente. Eles diziam que a rádio era mais dinâmica e permitia que os alunos ouvintes participassem da programação. Eles pediam para passar recados, músicas, mandavam alô etc.

Nessa perspectiva, de gravar os programas, a rádio necessitaria de alguns recursos. Um deles seria o *software*⁹ *Sound Forge*, que grava e edita áudio, mas não é um aplicativo livre¹⁰. E como a escola não tinha verba para utilizar essa compra, o monitor usou os recursos disponíveis. Assim, as gravações ocorriam sem um programa de gravação de áudio e aconteciam da seguinte forma: o operador de

⁹ É um programa de computador que tem o objetivo de ajudar o seu usuário a desempenhar uma atividade no computador. Exemplos: um jogo, um programa de texto, áudio etc.

¹⁰ Aplicativo que não é livre é aquele que para ser utilizado deve ser pago.

áudio controlava os BG's¹¹, o monitor ficava responsável pela gravação dos locutores através de um gravador, tudo isso feito ao mesmo tempo.

Primeiro, o monitor apontava o gravador para a caixa de som que emitia um BG, que era controlado pelo operador de áudio, através do computador. Depois, apontava para um dos locutores (sentados em frente ao computador e entre o operador de áudio e o monitor) que lia o *script*¹² na tela do computador (o ideal era que tivesse uma impressora e que os alunos acompanhassem com o script na mão, cada um com o seu; isso ajudaria na leitura). A cada parágrafo lido pelo locutor, o monitor apontava o gravador para caixa de som por 5 segundos, até apontar o gravador novamente para um dos locutores. Esse processo de apontar para a caixa e depois para os locutores se repetia até que terminasse a gravação de todo o *script*. E, como acontecia sempre, se algum dos locutores errasse, eles teriam que retomar a gravação desde o início. Tinha dias que eles levavam horas para gravar tudo.

No dia da gravação do programa em homenagem ao aniversário de Juazeiro, por exemplo, eles levaram mais de uma hora para gravar tudo. E chegaram até a errar o último parágrafo e voltar todo o *script*. Errar não seria um problema se eles utilizassem um programa de edição.

Após a gravação, o arquivo de áudio era baixado no computador e este áudio era juntado com as músicas baixadas do *Youtube* numa *playlist*¹³ do *Windows Media Player* – e isso constituía o programa. Quando chegava o intervalo, os meninos ligavam as caixas de som que estavam no pátio da escola (duas caixas grandes) e o operador de áudio dava *play*¹⁴. Os programas duravam entre cinco e 15 minutos.

Junte-se a esse improvisado da gravação, o espaço físico do estúdio, frequentemente criticado pelos alunos. Eles falavam que era muito complicado fazer reunião. É um coladinho no outro, em uma sala que mais parece uma dispensa, mais ou menos 2mx2m, sem ventilador e sem janela. Durante as gravações só ficavam na sala os alunos-locutores, o operador de áudio e o monitor. Como consequência, havia um entre e sai do estúdio, uma espécie de revezamento, quem

¹¹ São as trilhas de áudio que ficam no fundo da gravação, dando dinamismo as narrações.

¹² Script é o nome dado ao roteiro que o narrador segue durante a locução.

¹³ Lista de músicas a serem tocadas.

¹⁴ Play palavra inglesa que nesse contexto significa tocar.

não estivesse gravando não acompanhava o processo de gravação dos outros; ficavam no pátio, alheios as atividades da rádio. A sorte é que, dos 36 alunos inscritos, poucos frequentavam a rádio como, explicarei adiante.

Acrescento também as queixas dos alunos relativas ao material, como fardamento (já esperavam há dois meses), dificuldade de material de apoio como canetas, papel, transporte. Logo, o projeto existe, mas sem a devida manutenção e, talvez, sem as devidas relações que devem ocorrer diante da introdução de uma Rádio Escola em uma instituição de ensino. Por isso, a próxima categoria traçará as relações entre a rádio *Nas Ondas do Saber* e o Colégio da Fantasia. Que relações há entre eles e os alunos participantes? Quais as relações entre a prática dos professores e as atividades desenvolvidas na rádio?

5.2 ENCONTROS E DESENCONTROS: A RELAÇÃO ENTRE A RÁDIO E A ESCOLA

A idealização da Rádio nas Ondas do Saber é uma construção coletiva e a sua inserção, segundo a coordenadora Pocahontas, tinha inicialmente uma proposta pedagógica, mas que ainda não foi implementada.

Na verdade, tínhamos inicialmente uma proposta pedagógica, mas ainda estamos tentando implementar adequadamente, porque a lógica era vincular os conhecimentos das disciplinas com a Rádio Escola, né? [...]. Na verdade, a nossa intenção quando pensamos na rádio, foi para os alunos no cotidiano vincularem as disciplinas à Rádio Escola, como um meio de divulgar o conhecimento. Isso infelizmente ainda está pendente, a gente ainda precisa melhorar nesse aspecto (Pocahontas).

O monitor também apontou como lacuna o fato da Rádio Escola ser dissociada da escola, como se fosse alheia à escola e desabafou:

O que acontece, pelo incrível que pareça, que não deveria ser assim, quando se trata de Rádio Escola, se trata de Mais Educação...e o Mais Educação é tratado dentro das escolas dessa forma: os alunos que vem para a escola parece ser.... os alunos que vem para o Mais Educação parece ser....não é da escola, parece não ser da escola. Isso que também acaba atrapalhando, falando dos pontos negativos. Então, quando o aluno chega na escola dizem, “oi esses meninos são da Rádio Escola”, mas esses meninos são da escola. Quando eles saem daqui e vai para um evento, o nome que vai é o nome do Colégio da Fantasia. Então, eles não falam a Rádio Escola do Mais

Educação. Então, deveria fazer essa correção de separar o Mais Educação da escola (Aladim).

De fato, percebi nas observações uma angustiante preocupação em controlar os estudantes que participam da rádio. Eles não podiam ir ao bebedouro que o monitor saia agoniado. Eles só podiam ficar na área externa da escola. Até o lanche era em horário diferente dos alunos do turno e Aladim sempre se mostrava irritado quando os estudantes desobedeciam e iam interagir com os demais da escola.

Entretanto, apesar das lacunas, Pocahontas apontou que a Rádio Escola trouxe benefícios para o Colégio da Fantasia.

Primeiro eles colaboram com a formação musical, por exemplo, no sentido de que eles deixaram de ver só determinado tipo de música e passaram também a ouvir outras músicas que a gente acha mais educativas, né? Então, essa questão do abrir a mente e os olhos para outras coisas é um dos elementos. Segundo, que de qualquer forma esses alunos passam a estarem mais atentos às próprias atividades que são desenvolvidas na escola, porque como eu disse, não é uma coisa do cotidiano, mas as atividades de ênfase da escola são divulgadas, são faladas, são tratadas. Então, o aluno fica a par do que está acontecendo na escola: um projeto, participação em um desfile, conclusão dos alunos, atividade de uma disciplina, por exemplo, matemática e português usam muito a rádio. Hoje é dia da consciência negra, por exemplo, essas coisas fazem parte da escola. Como eu disse não fazem parte da disciplina, mas é um conteúdo da escola, um conteúdo transversal, então nesse caso eles participam e acabam se inteirando mais com os outros alunos (Pocahontas).

O trecho, “[...] *não fazem parte da disciplina, mas é um conteúdo da escola*” (Pocahontas), traz um aspecto importante que está presente não só nos documentos educacionais, mas no discurso de professores e profissionais ligados à educação de base, aos Temas Transversais. Menciona-se a transversalização para se referir a temáticas que devem ser tratadas na escola, e sempre que possível, promovendo uma interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares. Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. E segundo os PCN (BRASIL, 1998), os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados não só na escola, como nas áreas e temas já existentes, que já são propostos nos documentos educacionais, tais como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Entretanto, esses Temas Transversais não são estabelecidos de forma inflexível, pois podem ser substituídos ou ainda incluídos

entre eles, temas contextualizados com as diferentes realidades locais e regionais (BRASIL, 1998).

Então, questiona-se: porque os temas da escola não podem fazer significado nos componentes curriculares, já que os documentos oficiais pedem essa incorporação? Porque os componentes escolares estão preocupados em atender ao currículo que universaliza a educação e fragmenta o conhecimento com o objetivo de corresponder às demandas quantitativas e descontextualizadas das avaliações de ensino brasileiras. Esse aprisionamento a um currículo universalista ou genérico fica evidente no trecho “[...] *as atividades de ênfase da escola são divulgadas, são faladas, são tratadas*” (Pocahontas).

Essas “atividades de ênfase” são pontuais, genéricas e porque não dizer folclóricas. Temas importantes que permitem a conscientização dos estudantes, sejam sociais ou políticos, são discutidos apenas em datas que nem sequer são significadas da maneira apropriada pela escola, além de não se vincular a uma realidade local específica e concreta. Não dá para discutir o negro na sociedade apenas quando chega o mês da consciência negra e de maneira abstrata, que vale ressaltar, é novembro, praticamente final de ano, e a escola está mais preocupada com a finalização dos diversos projetos que ocorrem nela e com a finalização do próprio ano letivo. Assim, os temas transversais que poderiam ser o caminho para dar sentido ao aprendizado conteudista da sala de aula, são conteúdos da escola, mas não das disciplinas. A própria presença do rádio era para ser um caminho para possibilitar esse encontro, não apenas usá-lo no sentido comunicativo que lhe é atribuído.

Pensar no rádio apenas como *ferramenta* não modifica a relação comunicativa da escola e não resulta em situações educacionais. A utilização de tecnologias não é para repetir formatos e instrumentalizar pensamentos. A tecnologia deve ser utilizada no sentido que Lima Júnior (2007) apresenta em seus estudos: a tecnologia antes de tudo deve ser criativa, de forma que o ser humano utiliza-se dos recursos materiais e imateriais para encontrar respostas para os problemas de seu contexto, modificando-os, ressignificando-os e conseqüentemente superando-os. Nesse sentido ele acrescenta:

[...] O ser humano transforma a realidade do qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado (LIMA JÚNIOR, 2007, p.3).

Logo, a *Rádio Escola* deve possibilitar que os sujeitos envolvidos utilizem suas características comunicativas para discutir temas importantes, transformadores e conscientizadores. Nesse caso, é utilizar a tecnologia a favor da educação e não apenas como mera repetidora de processos hegemônicos, alienantes e passivos que são comuns nos meios de comunicação de massa. É preciso aproveitar o potencial do rádio para intervir, transformar e ressignificar. É por isso, que na subcategoria abaixo, descrevo e problematizo as relações envolvidas entre a Rádio Escola Nas Ondas do Saber e a prática pedagógica dos professores de linguagens do Colégio da Fantasia.

5.2.1. A Rádio Escola nas Ondas do Saber e a Prática dos Professores de Linguagens

No horário do intervalo a rádio aparece como parte do ambiente que é o ponto de encontro dos alunos, a hora da imensa fila do lanche, que presenciei durante a pesquisa, e das conversas no pátio. Mas, para o professor, na maioria das vezes, a hora do lanche não é hora de descansar, lanchar. Ir para a sala dos professores é aproveitar, aqueles 10 minutos, para perguntar aos demais professores sobre o comportamento de um aluno, corrigir um trabalho ou uma prova, ouvir ou falar algo sobre a escola, enfim, a rádio fica alheia aos que se encontram lá fora, no pátio, próximos às caixas de som.

Também perguntamos aos professores de linguagens se eles percebiam os benefícios dessa inserção radiofônica a partir do que já ouviram nas programações do intervalo. E pelo pouco que ouviram não deram a atenção para o que se veiculava e outros ainda não conseguiram estabelecer uma avaliação positiva, visto que associam as limitações da produção à falta de planejamento do projeto.

Já ouvi. No intervalo ele coloca música e tudo, ele às vezes até nos ajuda quando a gente tá fazendo apresentação aqui no pátio. Ele vem ajuda, coloca as caixas de som, mas assim mesmo, como surgiu e o porquê surgiu... Eu acho que é um recurso muito bom

*dentro de uma escola e que tem que ser aproveitado, né? **Tem que ver maneiras como é que a gente vai aproveitar, sentar, planejar, porque isso aí não veio sem um objetivo** (Magali).*

*Tenho observado muito pouco. Às vezes no intervalo vejo alguns alunos, sei que eles participam da seleção musical. A pessoa que está à frente da rádio, em uma conversa que teve comigo **disse que já tentou desenvolver algumas coisas com os meninos, mas eu não tenho observado muita coisa, acho que poderia ser um trabalho mais incrementado junto aos professores** (Mônica).*

*Sim. Durante o intervalo eles leem alguma coisa, poemas, mandam recados, a gente costuma ouvir sim. Eu acho que é uma coisa boa, uma coisa que pode ajudar, **mas ainda está faltando um planejamento entre a escola, a coordenação e os alunos, que seria a prática pedagógica inserida na Rádio Escola, pois ainda não temos isso definido** (Branca de Neve).*

*Sim, sim. Na realidade, eu não conheço com propriedade. **É muito superficial, a gente só houve a Rádio Escola na hora do intervalo, e como você sabe no intervalo nos envolvemos no grupo de professores e não dá para ouvir direito, por isso não posso falar** (Rapunzel).*

Não (não escuta). (Cinderela)

*Na verdade, eu sei que tem esse projeto na escola. Já ouvi o **barulho que a rádio faz no recreio**, mas eu acho que esse projeto deveria ser pensado melhor, pelo menos planejado, porque para fazer barulho e uma meninazinha ou um rapazinho lerem uma mensagem ali, é uma coisa. Esse tá no meu campo. É o campo da comunicação. Eu acho que faltou habilidade em quem planejou o projeto ou da própria escola, não sei. **Foi uma coisa que jogaram assim no ar**, eu não soube, e quando soube a rádio já estava funcionando. Eu acho que os professores de Língua Portuguesa, Inglesa, Artes e Educação Física tinham obrigação de fazerem parte dessa Rádio Escola. Não sei com que tempo, porque na verdade **nós não temos tempo nenhum, pois trabalhamos aqui e em outros lugares**. Não podia ter sido jogada assim. **Jogaram o barro na parede para ver se cola**. Não era assim... Os alunos deveriam sentir-se prestigiados para aumentarem o nível intelectual deles através da Rádio Escola. A Rádio Escola poderia sim, ser uma amiga dos professores e dos alunos, se fosse utilizada para produzir textos, debates, esses negócios que fazem os alunos crescerem e se interessarem pela aprendizagem. **Da forma como está, eu acho que nem podia haver** (Sofia).*

O primeiro ponto que destaco é a falta de planejamento, na opinião dos professores, que interfere na qualidade do que é produzido na rádio. Segundo eles, não há uma produção que envolva todo o corpo escolar como destacou acima Branca de Neve. O que é lamentável, porque os discursos dos docentes também apontam para o *desconhecimento* de como é desenvolvido o projeto na escola. É como se tivesse uma muralha imaginária que impossibilitasse o contato da Rádio

Escola com os professores. É como se cada um cumprisse apenas suas obrigações. Os professores dão aulas, o monitor produz e media a rádio.

Nesse contexto, da produção ser de outra pessoa não docente, e não ser um trabalho coletivo, os professores não percebem as atividades desenvolvidas pela rádio escolar como uma coisa deles, não prestam muita atenção nela, para poder aproveitá-la adequadamente. É só retomarmos ao que Mônica ressaltou acima.

E realmente, pensar a rádio, mesmo adotando apenas os temas transversais, é pensar numa inserção tecnológica que, se planejada, traz desde os benefícios linguísticos, que são bastante valorizados pelos professores de Língua Portuguesa, à criação de espaços criativos que despertam a autonomia e o protagonismo de todos que participam. Todavia é necessário também que seja criado um espaço discursivo e prático em que:

[...] atividades significativas de linguagem, em que os sujeitos envolvidos em sua construção (estudantes, professores, pais e funcionários) possam agir como atores capazes e responsáveis, decidindo como e, sobretudo, o que querem comunicar: a pauta, os tipos de programas, o formato dos quadros, as trilhas sonoras, os gêneros de texto, as estratégias de locução etc. (BALTAR, 2011, p.13).

Nesse sentido, de “descobrir o que eles querem comunicar”, os estudantes principalmente, passam a ter acesso de forma mais significativa à leitura, à produção textual, à pesquisa, à escrita, à construção coletiva, e passam a conhecer e a produzir gêneros, etc. Por isso é pertinente o que disse Magali, ao citar a necessidade de melhor planejar o projeto. Já Rapunzel toca em algo inerente à vida de todo o professor, o excesso de atividades que eles desenvolvem. Ela resalta que escuta a *Rádio Escola*, mas de forma superficial, visto que no horário de funcionamento se envolve em outras atividades.

Para os professores a rádio se torna tão alheia, quanto à preocupação do estado e da escola, quando implantam e adotam projetos sem uma preocupação qualitativa das atividades. A adoção de projetos nem sempre é uma obrigação da escola, ela adota se achar conveniente e como a conveniência da escola é “dizer que sua escola tem algo”, ela acaba adotando projetos que são bons, mas que precisam ser pensados, planejados e principalmente que eles venham a contribuir positivamente com a escola. O que acaba ocorrendo é que muitas vezes a escola

acaba adotando tantos projetos que nem ela mesma consegue dar conta razoavelmente, sem contar que esses projetos muitas vezes não se articulam entre si, o que acaba por fragmentar a vida escolar e o trabalho docente.

Nesse sentido, retomo a Sofia, quando ela afirmou que a Rádio Escola foi inserida sem nenhum propósito evidente, pois é inquietante pensar no que ela apresenta em seu discurso. Primeiro, porque ela conceitua como barulho o que ela ouve no recreio. Popularmente, barulho significa aquilo que interfere de forma negativa em um ambiente, ou ainda, ruídos indesejados que não colaboram, não acrescentam informação, apenas incomodam. Segundo, porque informalmente ela nos diz que é uma construção jogada no ar e não dá para simplesmente jogar um projeto na escola, como se a educação fosse alheia às atividades que a instituição desenvolve ou como se a educação pública fosse um repositório de projetos que acreditamos ser bom, mas que não conseguimos nem planejá-los, nem saber de que forma eles poderão ajudar a escola.

Pensar na escola como um repositório, é pensar que a educação pode ser moldada, sem compromisso, sem propósitos. Esse aspecto de repositório de projetos se assemelha ao que disse o estudioso Orozo-Gómez (2011, p.244) ao tratar do uso das tecnologias, quando ela vira assunto político:

Não importa a qualidade, não importa se os professores sabem ou não usar as tecnologias. [...] importam-se com as estatísticas de que se está cobrindo a demanda, porque entregaram ou distribuíram, por todo o país, tantos computadores, tantas televisões e programas de vídeo, pois o que interessa é cumprir um objetivo político; não há interesse de que aquilo realmente funcione ou sirva.

A inserção de uma tecnologia deve levar em conta um projeto educativo que seja relevante para o estudante e para a realidade em que vive a escola. É comum a introdução de tecnologias na escola, acreditam que ela vai resolver todos os problemas da instituição, mas não se preocupam em que processo pedagógico deve inserir essa tecnologia, conforme acrescenta Orozo-Gómez (2011, p. 245).

Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. Isso não contribui. É necessário pensar na educação em primeiro lugar. Repensar a educação a partir das situações dos próprios educandos e, com base nisso, imaginar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que possa servir a tecnologia.

E terceiro, é que os professores asseguram que se o projeto da Rádio Escola fosse planejado e construído pedagogicamente com os professores, a rádio teria um percurso diferente do que tem hoje, mas, ao mesmo tempo, Sofia ressaltou que nem há esse tempo para planejar junto. As inúmeras atividades atribuídas aos professores ainda é uma realidade que os fazem escolher entre continuar seguindo fielmente o currículo da forma que é implantado, sem pensar sobre ele, ou adotar caminhos lúdicos e contextuais em sua profissão, como a inserção de tecnologias na escola para dinamizar as próprias práticas docentes.

E não há como falar em falta de tempo sem recorrer ao cotidiano do exercício docente, pois os sistemas de ensino atualmente além de exigirem atualização constante da sua profissão, como manusear tecnologias, outras demandas são cobradas e atribuídas ao professor.

Acrescente-se a essa realidade, o que não é novo na educação brasileira, as salas superlotadas, a desvalorização do professor, o excesso de trabalho para compensar os baixos salários (muitos trabalham em duas escolas, e às vezes, totalizam uma carga horária de 60h horas semanais), problemas sociais, indisciplina e falta de interesse dos alunos, o esgotamento do professor que resulta no desânimo e estagnação de suas atividades etc.

Entre os professores entrevistados, apenas Rapunzel utilizou a rádio. E utilizou no sentido de solicitar que os seus alunos produzissem junto com a Rádio Escola. Apesar de ser, até então, a primeira e única experiência de Rapunzel, ela ressaltou que foi uma produção positiva.

Nessa perspectiva, do não uso dos outros docentes, do pouco contato com a produção veiculada e principalmente pela crítica à falta de planejamento pedagógico da rádio escolar, questionei as entrevistadas se elas se interessariam em utilizar a rádio e tive as respostas a seguir:

Eu acho que é interessante. Se for proposto, **se a escola achar que é viável através dos projetos pedagógicos que a gente já trabalha inseridos na Rádio Escola**, acho que é interessante demais (Branca de Neve).

Pode ser. Eu tenho interesse sim. Estou aberta, só que no momento eu não sei nem dizer o quê. Não tenho ideia do que desenvolveria agora, **mas eu acho interessante sim essa parceria** (Rapunzel.)

No momento, eu não tenho em mente projetos, mas sei que serviria muito como um recurso pedagógico que ajudaria muito a gente aqui na escola, como desenvolver algo, trabalhar a leitura, trabalhar a poesia, né? (Magali).

Eu penso que o grupo de Língua Portuguesa, de linguagens, né? Poderia, no próximo ano letivo, tá pensando nisso, sentar junto com a rádio e ver o que a gente poderia fazer conjuntamente, um trabalho enriquece o outro (Mônica).

No momento não. Só se pesquisar bastante para averiguar direitinho se tem condições de fazer esse projeto (Cinderela).

Olha.... Você **trabalhar com gente não é moleza não.** E nas escolas que não deveria ser assim, o que ocorre é o seguinte: cada um toma conta da sua disciplina. **A interdisciplinaridade na escola não existe, isso é mentira. Quando aparece um projetinho ou outro que todos se envolvem é uma vez na vida.** Se todas as disciplinas têm relação umas com as outras, principalmente na área de linguagem, código e suas tecnologias [...] como é que o professor de português fica fora das outras disciplinas, como geografia, ciências, história e até do próprio inglês, se ele precisa do código, da língua para poder ler, entender e saber do que se trata? (Sofia).

Dessa vez, resolvi analisar individualmente resposta a resposta, visto que cada uma delas é especificamente voltada para a prática pedagógica e o seu interesse no uso do rádio. Iniciarei em ordem de falas, portanto, com Branca de Neve.

Ela, Branca de Neve, tem 46 anos, e atua como professora de Língua Inglesa e Portuguesa há 27 anos. Quando a perguntei se a rádio poderia trazer benefícios para escola, ela respondeu que:

Sim, porque além de produzirem eles também se desinibem. A questão da prática da leitura vai melhorando e o relacionamento entre eles também pode melhorar. É mais um recurso, uma ferramenta que a gente pode ter para utilizar com os alunos.

Entretanto, mesmo identificando pontos positivos para esse uso, ainda tem receio e permite que a escola tome a decisão que deveria ser dela.

Rapunzel, 44 anos, atua há 23 anos como professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Filosofia. Ela responde com um “pode ser”, que mesmo acompanhado de “Eu tenho interesse sim”, soa como um tanto faz. Não sei o que fazer, pra quê e como, mas poderia ser interessante.

Assim como Branca de Neve, Rapunzel pensa na rádio como parceria, mesmo sabendo que a rádio já funciona há três anos sem planejamento e

orientação pedagógica. E já que a parceria não acontece, Rapunzel apenas idealiza as possibilidades: “É uma fonte de comunicação onde eles podem expressar-se, desenvolver-se e se apropriar das informações. Poderia ser um veículo de informações o tempo todo. Comunicar os avisos, tudo poderia utilizar esse veículo”.

Magali, 52 anos, é formada em Biologia e leciona Ciências, Português e Artes. Ela atua na educação há 32 anos e ressaltou que percebe as possibilidades de uso da Rádio. E mesmo lecionando disciplinas fora do seu ciclo de formação, e não ter ideia de como utilizá-lo, consegue perceber que o rádio:

Poderia ser adaptado para vários conteúdos, poderia fazer uma gincana do conhecimento, poderia fazer um concurso de poesias, um concurso de redação, e até mesmo um concurso de paródia. Eu acho que de alguma forma ela não tá em vão, tem que tentar adaptar o conteúdo a alguma coisa (Magali).

Mônica, 47 anos, professora de Língua Portuguesa e Inglesa há 26 anos, interessa-se pelo uso, mas numa perspectiva de produção coletiva, não individual, assim como Branca de Neve, Rapunzel e Magali. Além de pensar em um futuro planejamento com os demais professores, explicou de que forma o rádio poderia ser trabalhado pedagogicamente:

Eu acho que a gente poderia aproveitar a rádio pra levar um pouco de poesia para o espaço da escola, escolher umas músicas legais para estudar em sala de aula e depois levar para a rádio, criar um momento de poesia, de música, de reflexão sobre algum texto e a própria comunicação (Mônica).

Além de trabalhar os gêneros textuais, as expressões, a comunicação, a literatura em contexto escolar, a Rádio Escola pode promover múltiplos letramentos, que além de permitir que os estudantes tenham acesso ao código linguístico por meio dos gêneros, também permite que eles se envolvam e participem conscientemente de práticas valorizadas na sociedade (BALTAR, 2012). E nesses múltiplos letramentos, o professor seria o agente de letramento, ou seja, “[...] seria o responsável por mediar práticas sociais situadas no mundo letrado, pelas quais os estudantes passam ao longo de seu processo de letramento” (BALTAR, 2012, p 27). Entende-se por letramento:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e

professor, cada um segundo a sua capacidade [...] (KLEIMAN, 2005, APUD BALTAR, 2005, p.27).

Dessa forma, os docentes ao utilizar a rádio estariam contribuindo para ascender e valorizar a linguagem e o código da escrita, tal como ela funciona entre os estudantes. O processo mecânico de ler, escrever, do que seria a semântica e a sintaxe, se desenvolveria de forma mais espontânea, real e ressignificada. Todavia, apesar das inúmeras contribuições, citadas por mim e até identificadas pelos entrevistados, Cinderela deixou claro não se interessar pelo uso da rádio.

Cinderela tem 57 anos e atua como professora de Língua Portuguesa e outras disciplinas há mais de 33 anos. No colégio da Fantasia ela atua também como professora de Memórias, ou seja, o rádio seria um bom recurso para registrar memórias, contar histórias, descrever relatos orais e, quem sabe, numa possibilidade mais ousada, produzir junto com os alunos um radiodocumentário. Entretanto, Cinderela é a que realmente não mostrou e nem mostra interesse pelo projeto. Quando questionada, como os demais professores, não hesitou em dizer que não se interessava. Além disso, quando perguntei se ela conseguia ver benefícios no uso da rádio escolar e apesar de dizer que sim, surpreendeu ao ressaltar que

Eu acredito que sim. Agora precisa ser orientado, porque no momento em que o aluno vai participar, ele tem que ter a consciência que está participando da rádio em benefício de algo e não para se achar. **Muitos alunos que participavam do projeto desobedeciam aos professores em sala de aula, achando que era o “dono do pedaço”** (Rapunzel).

A fala de Rapunzel nos remete a dois contextos atuais da educação escolar. O primeiro se refere à autonomia e protagonismo que os jovens passam a ter quando participam ou estão à frente de algum projeto na escola, em que as tecnologias são utilizadas no processo de execução. Muitos professores ficam alheios às tecnologias e nem todos estão abertos a inseri-las em sua prática pedagógica. Alguns por não conseguirem manusear, outros porque já não tem interesse em aprender e, ainda, para tantos a tecnologia causa medo e assusta, principalmente pelo fato de que os jovens já estão dentro desse processo e sabem lidar com elas, muitos mais que os professores. A própria Rapunzel quando perguntei se surgisse uma formação, um curso ou oficina para o uso da rádio, ela disse que não se interessaria em fazê-los.

O segundo contexto faz referência ao “ser professor” hoje. Também os indaguei sobre a profissão e a educação que se faz na escola. Todas as entrevistadas disseram gostar da profissão apesar das dificuldades, mas todas as asserções vieram acrescentadas de ressalvas.

Mesmo com as dificuldades é muito bom, é gratificante. Acho que poderia ser melhor se os alunos tivessem mais responsabilidade, gostassem mais, levassem a educação com mais responsabilidade, porque a maioria hoje não tá mais levando a educação. **Acham que vir pra escola é só vir pra bagunçar, pra brincar, pra tá com o celular ligado na sala, então, falta um interesse enorme.** Eu sei lá, mas eles não têm mais interesse pela educação e nem por estudar. Nem eles têm tanto e nem os pais também (Magali).

Tem o lado fascinante que me faz feliz, mas tem outro deprimente que é a questão da valorização. **Hoje, eu acho que a gente é o profissional do mercado de trabalho menos valorizado, infelizmente.** A gente se vê assim também, até diante dos alunos. A gente faz um esforço danado para preparar uma aula, e quando chega à sala de aula, o aluno não dá o menor valor ao que você está falando, mostrando. Parece que tudo lá fora é mais interessante do que você quer mostrar para ele, isso deixa a gente desiludida (Mônica).

Ser professora sempre foi o meu sonho. Sinto-me realizada, porém as dificuldades são muitas, porque a educação não é só o professor que faz: é a família, o Estado, a sociedade também. **Às vezes a gente pega alunos com dificuldades “N’s”, que só o pedagógico não dá conta** (Branca de Neve).

Sim. A gente sempre acredita, apesar das dificuldades que são muitas e a cada ano estão aumentando. **O interesse do aluno está cada vez menor, a falta de respeito.** A realidade está sendo esta, mas ainda assim, eu acredito que a gente pode fazer a diferença e que a gente pode mudar esse país com a educação (Rapunzel).

Sim. **É muito bom ser professora, só que é uma profissão totalmente desvalorizada,** mas que é gratificante (Cinderela).

Os benefícios que eu vejo na profissão é o seguinte. Primeiro porque **é através da escola que eu recebo meu salário,** e também o segundo, o mais importante talvez, até mais importante do que a história do salário, são as amizades que fazemos (Sofia).

Além dos benefícios, Sofia acrescentou sua opinião sobre a possibilidade que o professor tem de transformar a vida do aluno:

Pode. Só que do jeito que eu vejo atualmente. Existem sim, alguns bons professores que podem fazer alguma coisa pelos alunos, mas também existe uma leva de professores que ao invés de ajudar o aluno atrapalha. Então, nesse caso aí, o professor deforma o aluno, não ajuda a formar. **As pessoas ficam camuflando, fazendo de conta que não estão vendo. O diretor de escola, o coordenador**

pedagógico, o próprio governo, mas não tem como eu não dizer isso, porque eu estou cansada de ver este faz de conta que existe nas escolas. É coisa imperdoável, uma coisa que não tem como você qualificar. Se você é pago para ajudar as pessoas a encontrarem de certa forma sua cidadania, seu caminho, porque você não faz seu serviço direito. Se não está sentindo-se bem ou falam do governo porque ganham mal, vão procurar ganhar bem em outro lugar, mas não atrapalhem a vida dos outros. A verdade é essa.

As problemáticas presentes nas vozes dos professores – a desvalorização, a falta de interesse dos alunos, o desprestígio dos pais, a educação faz de conta – não são próprias do Colégio da Fantasia. Tais características fazem parte de inúmeras escolas públicas brasileiras e interferem diretamente na qualidade do ensino. E essa realidade, que incomoda e onde todos têm sua contribuição de culpa, é explicitamente apontada pela professora Sofia.

Sofia tem 56 anos, atua como professora de Língua Portuguesa e leciona há quase 25 anos. Entre as entrevistadas é a que desabafa. Ela mostra-se cansada de tudo. E pede insurgência. Atribui ressalvas à educação, aos alunos, mas aponta outros culpados para o descaso com a educação. Sofia, inclusive, está tão cansada que nem sequer vê possibilidade de trabalhar com a *Rádio Escola*, pois não acredita na construção de um projeto coletivo, com os outros docentes. E ela mais uma vez desabafa:

[...]. Você **trabalhar com gente não é moleza não.** E nas escolas que não deveria ser assim, o que ocorre é o seguinte: cada um toma conta da sua disciplina. **A interdisciplinaridade na escola não existe, isso é mentira. Quando aparece um projetinho ou outro que todos se envolvem é uma vez na vida** (Sofia).

E Sofia levanta mais um ponto de discussão: a ausência de interdisciplinaridade. Nos documentos educacionais, tais como os PCNS (BRASIL, 1997) a interdisciplinaridade e a transversalidade são temas bem solícitos a quem está no campo da educação. Isso porque, acredita-se que a interdisciplinaridade, ou a conexão entre disciplinas, é um caminho indispensável para que os conteúdos apreendidos nas disciplinas, de forma individual, se entrelacem e se tornem mais significativas na vida e no cotidiano dos estudantes.

Segundo Silva (2011) a interdisciplinaridade se difundiu no Brasil a partir da década de 1990 e passou, desde então, a ser divulgada como o segredo para uma educação de qualidade e para superar a fragmentação do ensino. Mas, ela também

acrescenta que “na prática parece que tudo continua como antes, uma relação de uma disciplina com as outras ou como amplamente divulgado, a integração dos conteúdos não tem acontecido, talvez pelo fato de a formação inicial dos (as) educadores (as) também acontecer de forma fragmentada” (SILVA, 2011, p.27).

E como entre os docentes de linguagens não há uma relação com a rádio, nem de produção, nem de acompanhamento e nem de ouvinte, é necessário traçar então, que relação há entre a rádio e os alunos participantes, que os nomeei de “As vozes da *Rádio Escola*”.

5.2.2. As vozes da Rádio Escola: dos locutores aos observadores

Era uma tarde de terça-feira, a escola estava bem movimentada. Logo ao entrar, muitos alunos fazendo atividades esportivas. No pátio, muitos se divertiam olhando fotos espalhadas nos murais confeccionados nas paredes da escola. “Olha fulano!”, “Olha eu aqui!” “Onde foi isso?”. A escola orgulhosamente exibia as atividades que ela havia desenvolvido até aquele dia 27 de julho. E os alunos, alguns curiosos e outros satisfeitos, exibiam sorrisos, contentes em se verem e verem os colegas.

No estúdio de rádio, os alunos também se renderam ao exercício de expor o que eles desenvolveram. Jogados ao chão, disputando espaço entre a porta e as cadeiras, estavam o monitor e uma estudante, colando algumas fotografias que registravam as coberturas realizadas pela Rádio Escola em 2015. Colaram fotos da cobertura da Festa do Vaqueiro de Curaçá, das visitas às rádios comerciais da cidade e de algumas entrevistas realizadas com alguns artistas.

E, assim como os estudantes, que apontavam os amigos nas fotos dos murais, um dos componentes da rádio passou a comentar as fotos coladas no mural. E entre os comentários: “Esse não participa e tá na foto”, “Esse não é da rádio e foi para a visita à rádio”. Tais comentários me intrigaram, pois até então, estava preocupada de como fazer as entrevistas com 36 alunos que não frequentavam os mesmos dias e com as mesmas frequências.

Foi nesse tão movimentado dia que percebi que, dos 30 alunos, nem chegava nem a 15 o número de alunos que de fato participavam das atividades da rádio. Na verdade, até entre os que frequentavam, poucos tinha uma função real na rádio e isso influenciou na escolha de quem seriam as “vozes” da *Rádio Escola* na pesquisa.

Assim, fiz uma lista dos alunos frequentes que inicialmente totalizavam catorze, mas que após alguns dias de observação, alguns pararam de participar da rádio, porque precisavam trabalhar durante o dia; e outros pararam de frequentar sem um motivo específico. Abaixo um quadro que traça um breve perfil dos participantes.

Quadro 5: Perfil dos Estudantes participantes da Rádio Escola

Vozes da Rádio	Gênero	Idade	Ano de Estudo	Situação na Rádio
Luna	Feminino	12 anos	7º Ano	Frequente
Hulk	Masculino	17 anos	2º Ano Médio	Frequente
Ben10	Masculino	17 anos	1º Ano Médio	Frequente
Mickey	Masculino	12 anos	7º Ano	Frequente
Barbie	Feminino	18 anos	1º Ano Médio	Frequente
Peppa	Feminino	11 anos	6º Ano	Frequente
Dora	Feminino	12 anos	7º Ano	Frequente
Minnie	Feminino	15 anos	1º Ano Médio	Frequente
Wolverine	Masculino	12 anos	7º Ano	Ausente
Bob Esponja	Masculino	17 anos	1º Ano Médio	Ausente
Flash	Masculino	17 anos	1º Ano Médio	Ausente
Pokemon	Masculino	12 anos	7º Ano	Ausente
Moranginho	Feminino	17 anos	1º Ano Médio	Ausente
Pocoyo	Masculino	12 anos	7º Ano	Ausente

Os estudantes Bob Esponja, Flash e Moranginho faziam o primeiro ano do Ensino Médio no turno noturno. Eles pararam de frequentar a *Rádio Escola* após o recesso de São João, exceto Bob Esponja, que frequentou ainda alguns dias de julho. Eles, juntamente com o estudante Hulk, me chamaram a atenção desde que comecei a observar a rádio, pois eles são alunos do noturno, um turno escolar que geralmente pouco se envolve com as atividades da escola, seja porque estão cansados ou ocupados com o dia de trabalho, seja porque não se interessam pelas atividades extracurriculares que são propostas, em grande parte, nos turnos diurnos.

E vale ressaltar que até desistirem da rádio, eles frequentavam todos os dias e nos dois turnos, matutino e vespertino. Eram bem atuantes no projeto.

Já Wolverine, Pokemon e Pocoyo pararam de frequentar sem motivos específicos. Questionei ao monitor a ausência deles, já que também eram frequentes, ele disse que estavam envolvidos nas atividades de esporte. Eles eram estudantes do 7º ano e, apesar de irem à Rádio Escola, não desenvolviam atividades, nem de produção, nem de locução. Apenas, algumas vezes, observavam as gravações. Usei o “algumas vezes” porque faz parte do cotidiano da rádio a presença dos que gravam, os que apenas olham e os que ficam na porta da rádio conversando ou brincando. Isso é resultado da valorização da “voz” na Rádio Escola que inclui uns e exclui outros do processo.

Apenas quatro alunos, durante toda a pesquisa, apresentaram os programas: Hulk, Luna, Mickey e Minnie. O primeiro e a última, Hulk e Minnie, eram os “preferidos”. Eles eram escolhidos pelo monitor porque liam melhor e erravam pouco a narração. Ele elogiava muito a voz de Minnie e a desenvoltura de Hulk. Eles eram a referência do projeto e, por isso, representavam a rádio em várias ocasiões, como na cobertura da Festa dos Vaqueiros, em Curaçá, em 2015. Nesse caso, percebemos uma valorização estética do produto, em detrimento do processo, pois é o produto que gera publicidade. E, de certa forma, os estudantes participantes absorvem a ideia de que na rádio a “voz” e a boa narração era o que mais importava. Isso fica evidente quando perguntei a Minnie o que ela mais gostava de fazer na rádio e ela não hesitou em dizer: “[...], *mas eu gosto bastante, eu uso muito a minha voz. E eu acho a minha voz muito legal para atuar*”.

Minnie tem 15 anos e estuda o 1º ano do Ensino Médio. Ela é moradora do bairro Alto da Aliança. Sua relação com a escola está ligada mais a obrigação do que a satisfação, “Pra ser sincera num gosto de estudar muito não, mas é mais uma obrigação e tal, para ter um futuro melhor”, ressalta Minnie. Durante as observações, conversas informais e a própria postura de Minnie, indicam que ela, embora não goste de estudar, é uma aluna interessada e consciente da importância da escola para aprendizagem. Inclusive, quando perguntei o que gostava de fazer quando não estava na escola, ela incluiu a leitura de livros em suas atividades.

A relação da Minnie com a rádio iniciou por acaso, no início de 2015. Segundo ela, foi à escola buscar uma carteirinha e encontrou com o professor que a convidou para narrar um texto na rádio. E desde então, a boa narração fez com que o monitor a convidasse para participar do projeto. Isso é mais um sinal da valorização da voz: há uma busca por boas narrações e narrar bem é suficiente para participar da rádio. Inclui-se também o *status* e o privilégio de gravar, apresentar programas e representar a rádio em entrevistas e eventos.

Provavelmente haja uma retroalimentação entre a boa desenvoltura inicial do aluno (voz, dicção, leitura fluente) e um engajamento posterior para melhorar ainda mais essas qualidades entre quem foi integrado a rádio escola. Isso é positivo, mas o fato de ficar focado apenas nisso, não dinamizar a integração de novos alunos, para desenvolver essas mesmas competências e outras (como as de operador) acaba sendo negativo.

A mesma situação de Minnie levou Hulk à Rádio Escola. Ele é paulistano, morador do bairro Alto da Aliança, tem 17 anos e estuda no 2º ano do Ensino Médio. Assim como ela, ele foi convidado pelo monitor: “Rapaz, eu nem sei quanto tempo eu tô na rádio. Cheguei, aí o professor me botou, aí eu fiquei. Eu falei, aí ele gostou da minha narração, da minha locução e pediu pra mim ficar aí fazendo esse trabalho”, explicou Hulk. Mais um registro da supervalorização da voz no projeto. No caso dele, pelo fato de ter vindo de São Paulo, tem uma dicção diferenciada, pelo sotaque paulistano, fato que talvez tenha contado na escolha, pois o diferencia dos demais. Inclusive ele é chamado entre os colegas da rádio de “paulistinha”.

Hulk, como Minnie, também entrou no projeto no início do ano e também tem privilégios na Rádio Escola. É o locutor número 01. Na verdade, eles são o que em jornalismo chamamos de âncoras, que são os apresentadores de jornais privilegiados, os que ficam na bancada ou no estúdio. Todos os programas especiais, principalmente os que são veiculados fora da escola, como na Escola Municipal Leopoldina ou na Rádio Web *Nas Ondas do Saber* do município, são narrados por ele e Minnie.

Além dos dois, Luna e Mickey apresentam alguns programas. Mickey tem 12 anos, é morador da Vila Tiradentes e é estudante do 7º ano do Ensino Fundamental. Ele participa da rádio desde o início do ano e tem um programa especial de música,

que é veiculado toda sexta-feira. Segundo eles, é o programa da “resenha”. É ele que seleciona as músicas que são veiculadas, logo correspondem ao seu gosto musical. Ele faz parte da “geração Luan Santana”. Inclusive, observei dois programas produzidos por ele e foram os únicos que notei a participação dos ouvintes. Eles ficavam embaixo das caixas, ouvindo e cantando. E, ainda, pediam músicas no estúdio. Wesley Safadão, Jorge e Mateus, Robysson eram os mais solicitados.

Já Luna não tem um programa próprio, mas sempre está gravando programas durante a semana no período da tarde, horário em que Minnie não participa da Rádio Escola. Luna tem 12 anos e estuda o 7º ano do Ensino Fundamental. A rádio é a única atividade que Luna faz dentro e fora da escola. Em uma das observações, presenciei uma cena curiosa em que ela, no meu olhar, se tornou protagonista.

Durante a preparação dos murais para serem fixados no pátio da escola, episódio comentado anteriormente, Luna perguntou ao monitor se não iria ter gravação de programa. Ele disse que não! Que naquele dia veiculariam apenas músicas. E ela disse: “Não vou usar hoje a minha linda voz”.

E enquanto Luna é favorecida pela sua “linda voz”, alguns participantes ficam alheios à programação da rádio. Estão ali apenas como observadores. É o caso de Peppa que durante a entrevista expressou uma imensa vontade de gravar um programa: “É uma coisa boa ficar olhando as pessoas, porque até agora eu não gravei nenhum programa ainda, né? Mas tô com a expectativa de que ainda eu vou gravar”, afirmou.

Peppa tem 11 anos e é estudante do 6º ano do Ensino Fundamental. Participa da rádio desde maio de 2015. Iniciou sua participação após acompanhar a prima e, ao ver a dinâmica da Rádio Escola, entrou de fato no projeto. É lamentável que Peppa não participe nem sequer da produção, pois ela se mostrava bem interessada. Ao contrário dos demais, estava sempre acompanhando as gravações, atenta à forma como os meninos narravam.

Existem inúmeras atividades que podem ser realizadas em uma rádio, a depender das habilidades de cada um e que podem ser aproveitadas. Todavia, não há um planejamento de atividades, produção e divisão de funções, impossibilitando

a inclusão de todos no processo. A produção do texto, por exemplo, é realizada minutos antes de gravar, ou seja, não há uma discussão sobre o tema do dia e nem uma reunião de pauta para sugestão de temas.

Produtor, repórter, roteirista, operador de áudio, editor, âncora e locutor, são apenas algumas das funções que podem ser distribuídas entre os estudantes. E, entre elas, existe na rádio apenas as funções de âncoras, locutores e repórteres (que são as mesmas pessoas, os donos das boas narrações) e o operador de áudio, que é uma função exclusiva de Ben10 – mas que poderia ser dividida com outros alunos. Ou seja, quatro funções são centralizadas, provocando a exclusão participativa de alguns integrantes da rádio e de outros alunos. Há uma preocupação com o produto e, como o produto é peça publicitária, centra-se o trabalho da rádio na narração e, conseqüentemente, nos bons narradores. Segundo Baltar (2012, p.73) é preciso que “[...] os estudantes tenham a chance de vivenciar diversos papéis na elaboração dos programas para adquirir versatilidade e desenvolver múltiplas habilidades e competências”.

O caso de Ben10 poderia ser um exemplo a seguir com os demais estudantes. Ele tem 17 anos e estuda o 1º ano do Ensino Médio. Não gosta de narrar, não gosta de fazer entrevistas e não gosta de produzir textos. O que ele gosta de fazer mesmo é operar o áudio. Ele grava junto com o monitor, insere as músicas no programa e libera a veiculação para os demais estudantes da escola. Ele encontrou uma atividade que o tornou atuante na Rádio Escola, contudo, nem todos conseguiram se enquadrar em uma função e, pelas observações, não é só por questão de habilidades, e sim, pela falta de planejamento e formação coletiva, na perspectiva da Educomunicação.

Quando perguntei aos alunos sobre terem passado por algum treinamento quando entraram na Rádio Escola, estas foram as respostas:

Rapaz, quando eu entrei... na verdade, eu já conhecia o professor antes de entrar na rádio, daí eu cheguei aqui, eu não tinha entrado ainda. Aí ele tava com falta de locutores aqui, aí eu pedi pra ele falar no microfone, aí ele me deixou sozinho com Anderson. Aí, ouviu eu falando na caixa, aí veio e perguntou se eu queria ficar. Falou que tinha gostado da minha locução, colocou meu nome na lista. Aí, eu disse, eu fico (Hulk).

Não. Não precisou. Eu comecei vindo com a minha prima, depois eu peguei e entrei mesmo (Peppa).

Sim, de operar o áudio e apresentar no microfone (Ben10).

Não. Quando eu entrei eu só falava, só (Mickey).

Não. Não participei. Minha narração era boa (Minnie).

Sim, o primeiro programa, pois foi feito um teste (Luna).

Não. Ele ensinou como mexer na mesa, como falar. Só isso (Barbie)

Não, não! (Dora)

Tais discursos mostram mais um impedimento para que os alunos descobrissem outras funções, pois eles não receberam formação quando entraram na Rádio Escola. Tal formação é imprescindível para que eles possam entender o veículo, suas possibilidades e que habilidades seriam possíveis de eles adquirirem participando do projeto. E não só em questão prática, pois a teoria também deve estar presente, principalmente quando estamos falando de um projeto que se diz educacional. Barbie, por exemplo, tem 18 anos e estuda o 1º ano do Ensino Médio. Ela está na Rádio Escola desde 2013. É veterana e mesmo com três anos de participação não teve nenhum treinamento e nem participou de discussões e leituras efetivas sobre os meios de comunicação.

Os estudantes precisam conhecer o veículo, os motivos que o fazem parte da escola, e como o uso dele pode mudar a sua realidade e a dos outros estudantes ouvintes. Nos discursos é perceptível que a relação entre os estudantes e a rádio é de oralidade e eles entendem que saber falar no microfone é o único fato que diz se é preciso ou não um treinamento. A rádio é como se fosse apenas um aparato tecnológico sem objetivos a alcançar dentro da escola. E isso é ratificado quando questionei sobre se eles liam, estudavam ou discutiam sobre o rádio e os meios de comunicação na sociedade.

Não (Hulk)

Não (Peppa)

Não (Ben10)

Não (Mickey)

Assim, depende assim, quando tem algum trabalho na rádio que precisa de um estudo. Mas nem sempre o pessoal tá focado na rádio, porque tá na rádio é focado na rádio, entendeu? Muitos só vêm aqui pra vir mesmo, uns levam a sério outros não (Minnie).

Não (Luna)

Sim, a gente lê, discute. Às vezes um dá uma dica, aí o professor vai e bota. “É assim” (Barbie)

Não (Dora)

A maioria relata não ter essa discussão. E Barbie e Minnie, as únicas que apontam para uma possível discussão dos meios, na visão delas, mostram que não há uma preocupação em discutir os veículos de comunicação, pois elas citam apenas estudos relacionados a alguns temas que eles iriam desenvolver. Como diz Gaia (2001, p. 37),

O modo como o professor trabalha as questões levantadas pela mídia é que poderá definir a importância de uma prática educacional. Portanto, não basta utilizar recursos como filmes, vídeos, músicas, desenhos, fotografias e propagandas para que se firme uma prática educacional. O professor precisa ter clareza dos objetivos a atingir.

Logo, os estudantes precisam entender como os meios de comunicação atuam na sociedade, suas influências e intervenções, para, a partir disso, pensarem as produções da Rádio Escola, de forma educativa, cidadã e numa construção que não se limite a mera reprodução de conteúdos e formatos conhecidos por eles a partir do modelo das rádios convencionais e comerciais. É necessário que eles entendam a importância de uma *Rádio Escola* e do poder de terem em mãos um meio de comunicação que pode mudar a realidade de sua escola e comunidade, se for utilizado de forma democrática, criativa, cidadã e, acima de tudo, de forma em que o foco não seja a tecnologia e, sim, o ser humano e a sociedade com seus muitos problemas a serem conhecidos, debatidos, problematizados, ou seja, na visão de Gaia (2001, p.37) “menos a informação em si e mais contribuição para ampliar a formação do cidadão, como pessoa que participa de forma ativa e consciente da sociedade na qual está inserida”. A autora ainda acrescenta as contribuições de Tornaghi (1999) que entende “[...] que o exercício de leitura crítica dos meios deve estar presente na escola e alerta que, se a mídia já trata o aluno, desde a infância, como consumidor, é importante que a escola o prepare antes de tudo para ser cidadão” (ibidem, p.37). E inserir os meios na escola, estudá-los e entendê-los enquanto modificadores e principais norteadores ideológicos da sociedade, sendo este um dos princípios da Educomunicação.

É necessários que eles entendam que embora os meios também eduquem, eles “são apropriados pelo capitalismo, que os transforma em indústria. Buscando o lucro fácil e universal e leva ao predomínio de conteúdos de entretenimento e as formas de comunicação mais dirigidas do que participativas” (MORAN, 2000, APUD GAIA, 2001, p.73). Assim, os alunos teriam uma consciência e uma percepção mais aprofundada do que a rádio poderia trazer para as suas vidas, e não limitar as contribuições da rádio em suas vidas a apenas uma forma de discipliná-los, conforme respostas abaixo.

É, na verdade assim...antes de eu participar da rádio eu tinha uma certa dificuldade de me comunicar...eu tinha vergonha assim... eu era muito tímido...daí eu vim para rádio...até hoje eu fico assim, meio tímido e tal. O professor até lembra que, quando eu ia fazer o programa ao vivo, eu falava pra ele que eu tava nervoso, aí ele falava para eu relaxar, ficar tranquilo. Aí eu fui me soltando, me soltando e hoje eu consigo conversar tranquilo com as pessoas (Hulk).

Sim, num sei. A forma num tem não. Ajudou na escola, porque na escola tem mais cultura (Peppa).

Tudo, né? Porque eu ganho experiência, tá melhorando o meu comportamento na escola. Tudo um pouco (Ben10).

Em tudo, né? Porque antes da rádio o meu comportamento era péssimo, mas ao longo do tempo está melhorando. Num tá aquelas coisas, mas tá melhorando (Mickey).

Eu costumo dizer que a rádio foi muito bom em minha vida. Porque antes de eu entrar, minhas notas tavam ruins e agora eu evoluí. Antes eu só vinha pro colégio pra dormir. E hoje não, hoje eu estudo, eu faço atividade que eu nunca imaginei que eu ia fazer, de matemática. Então, a rádio me ensinou, como se diz, a ter interesse, disciplina (Minnie).

A rádio me mudou na escola porque eu era muito perturbada (sic). To indo mais pra escola (Luna)

De várias formas, eu perdi a vergonha. Tinha medo de apresentar os trabalhos e agora apresento de boa (Barbie)

Ah, num sei dizer (Dora).

Gostaria de fazer uma reflexão em torno de Dora. Ela tem 12 anos e estuda no 7º ano. Entre todas as entrevistas realizadas foi a que mais tive dificuldades. Dora era monossilábica e pouco sabia informar sobre a rádio e a sua própria participação, nem mesmo o mês ou data que entrou. Era apenas mais um número

na quantidade de alunos que participavam da rádio. Quando perguntei o que mais gostava de fazer na rádio, ela respondeu: “Ficar na resenha, só”.

Dora não se mostrava interessada nas atividades. De fato, nas observações, eu a via sempre distante, sentada na calçada. Observava mais os meninos jogando bola do que acompanhava as atividades da rádio. Talvez, ela seja mais um reflexo da centralização dos processos nas boas “vozes”. Como ela não grava programas, não tem função dentro da rádio, Dora fica alheia à produção e vê o projeto apenas como entretenimento. Para os demais, mesmo os que mais se envolvem, a pergunta o “o que mais gostam de fazer na rádio?” Não é muito distante da opinião de Dora, pois eles resumem as atividades vivenciadas na Rádio Escola apenas a diversão, reunião com os amigos, a superficialidade da locução.

Rapaz, aqui assim, eu gosto de fazer tudo porque a rádio é uma família. Todo mundo aqui dentro é legal com todo mundo. Sempre tá brincando, nunca, agente quase nunca briga. Estamos sempre aí, resenhando. Falando da vida dos outros (risos). (Hulk)

Assim, ficar aqui vendo as coisas, ficar conversando, né? Eu gosto de ficar assim, conversando com todo mundo, andar muito né? (Peppa)

Eu faço de tudo um pouco aqui dentro. Mas o que eu gosto de fazer mesmo é operar o áudio. (Ben10)

Gosto mais de falar e ficar na operação de áudio. (Mickey)

Eu gosto né, fora os eventos. Mas eu gosto bastante, eu uso muito minha voz. E eu acho minha voz muito legal para atuar. (Minnie)

Na rádio tudo. E o que mais gosto de fazer é gravar os programas com a minha linda voz. (Luna)
Apresentar e, às vezes, os passeios. (Barbie)

Nenhum dos estudantes associou o que mais gostam de fazer na rádio à rotina de produção, seja textual, levantamento de pautas, a importância dos temas desenvolvidos por eles, os programas produzidos por eles. E isso, conseqüentemente, levanta questões, tais como: o que eles fazem na Rádio Escola? O que produzem? Como produzem? Como é a participação deles no projeto? Para refletirmos sobre tais questões, dividimos mais uma categoria de análise, voltada para a rotina de produção da *Rádio Escola*: “A rotina da rádio: Educomunicação ou reprodução?”.

5.3 A ROTINA DA RÁDIO: EDUCOMUNICAÇÃO OU REPRODUÇÃO?

A minha primeira visita à *Radio Escola Nas Ondas Saber* em 2015, também foi a primeira participação de Moranguinho no projeto. Assim que ela chegou foi apresentada como nova integrante da rádio, mas as boas vindas se resumiram a “Somos uma família. Tudo aqui é coletivo”. Não teve sequer uma apresentação superficial de como funciona a rádio ou as funções desempenhadas por cada integrante. E logo no primeiro dia, sem nem mesmo ser apresentada a um *script* e a uma mesa de som, Moranguinho teve o que o monitor nomeou de teste. Ele pediu que ela gravasse o programa daquele dia para que ele ouvisse como era a narração dela.

E assim foram horas de gravação. Moranguinho errava bastante, pois ainda estava tímida e todos que sempre ficavam alheios, estavam lá observando se ela seria mais uma voz da Rádio Escola. E, ainda, não teve uma leitura prévia, dicas de narração, nada. Como estava próximo do intervalo, o monitor teve que recorrer a Hulk que passou a gravar com Moranguinho. O texto era longo, cheio de leis e tinha uma escrita própria da linguagem do impresso: rebuscada e densa.

A produção textual foi realizada pelo monitor. Quando eu cheguei me deparei com a sala vazia. Apenas o monitor estava no estúdio produzindo um *script* para o programa do dia. O tema era o Festival Anual da Canção (FACE), um projeto desenvolvido pelas escolas do Estado da Bahia em que alunos compõem e apresentam músicas autorais em um festival de arte que acontece em todo o Estado, e depois tem uma final na capital. A temática era para contextualizar as oficinas de música (que são parte do festival) que estavam acontecendo naquele dia na escola.

Durante a produção do *script* o monitor elaborava até mesmo as saudações iniciais: “Boa tarde, está começando mais uma Rádio Escola Nas Ondas do Saber”. E o texto sobre o FACE foi retirado do site da Secretaria da Educação usando apenas as famosas teclas CTRL + C e CTRL + V¹⁵. O monitor não mudou uma

¹⁵ CTRL + C e CTRL + V são atalhos utilizados nos teclados dos computadores e *notebooks*. Quando clicamos CTRL + C copiamos um determinado texto selecionado e quando clicamos CTRL + V colamos o texto que copiamos em um lugar especificado. Em outras palavras, significa copia e cola fielmente determinado texto.

vírgula e Hulk e Moranguinho tiveram que narrar um texto que foi produzido para ser lido e não ouvido.

Na comunicação é importante que se entenda que há vários meios e que cada um deles tem especificidades que os diferenciam. Embora não importe que os meios (os gêneros, sejam eles notícias, entrevistas, editoriais etc.) sigam as mesmas regras jornalísticas, a linguagem de cada um deles é própria de cada veículo. O texto em rádio, por exemplo, deve ser simples, sem palavras rebuscadas. Ele é próprio para oralidade, pois diferente de um texto impresso, se alguma frase ficar confusa ou alguma palavra for desconhecida, o ouvinte não poderá nem voltar o programa, nem parar para olhar um significado no dicionário. Ou seja, por mais que você pesquise algo na internet, a adaptação do texto para o rádio já seria um bom exercício de escrita, leitura e produção textual, já que geralmente tornar a linguagem simples requer resumi-lo e simplificá-lo. Além disso, poderia ser uma boa oportunidade de explicar como funcionam os meios, suas linguagens, seus formatos, pois isso faz parte da Educomunicação, afinal, discutir os meios antes de produzir para eles é imprescindível, principalmente para que a produção se diferencie do que os grandes veículos já produzem.

Esse episódio também nos faz pensar sobre a falta de planejamento, discussão e decisões coletivas sobre o que é produzido na Rádio Escola. No início da pesquisa o monitor havia dito que toda a produção era realizada pelos alunos, sugeridas por eles ou solicitadas pelos professores, como afirmou no trecho abaixo:

Eles pesquisam, a gente tem uma linha de pesquisa. Professora, como eu falei, **nós temos essa integridade entre as disciplinas e a Rádio Escola**. A professora dá um tema, e dentro desse tema eles pesquisam, fazem a adaptação como eles devem ser apresentados no rádio, e aí eles bolam o esquema e apresentam na escola. Eles têm toda uma linha de pesquisa, toda uma linha de produção e fazem essa apresentação aqui na escola (Aladim).

Entretanto, durante as observações não havia resquícios de participação dos professores nas atividades da Rádio Escola, nem mesmo a produção dos participantes. Quando os alunos chegavam o texto já estava pronto, só faltava o

monitor escolher quem seriam os narradores e incluir os créditos¹⁶ de produção, que recebiam os nomes dos alunos que frequentaram a rádio naquele dia.

Além disso, as professoras entrevistadas destacaram que nunca utilizaram a rádio, exceto Rapunzel e Mônica, que utilizaram uma única vez.

A Rádio Escola foi implantada e os alunos produzem. Eu particularmente, nunca sentei e planejei produzir nada com eles (Branca de Neve).

Eu mesma não produzi, mas solicitei a produção dos alunos juntamente com a Rádio Escola, em um projeto que desenvolvemos no ano passado. Não me lembro o nome, mas eles produziram e foi a única vez. Eu não costumo habitualmente utilizar o projeto (Rapunzel).

Ainda não, porque não foi solicitado nada. É uma rádio que os alunos utilizam, mas que não tem bem a participação dos professores. Quer dizer, da minha pessoa, não sei dos outros (Cinderela).

Não. A parte pedagógica dessa Rádio Escola, eu não sei se alguém do turno matutino comanda, porque à tarde ninguém tem nada a ver com isso, só ouve (Sofia).

Não, nunca produzi algo e até certo tempo eu nem sabia realmente, como até agora eu nem sei muito sobre a Rádio Escola. Eu só sei que tem um rapaz que dirige os programas e que tem o pessoal do Mais Educação (Magali).

A gente sabe que tem uma rádio que funciona na escola, mas a gente não tem um trabalho organizado junto com a rádio. A gente fez aqui uma oficina no ano passado, eu acho que esse ano também aconteceu porque [uma professora] estava envolvida e conseguiu uma participação na rádio. Nós conseguimos nos articular e fizemos alguma coisa, mas não é um trabalho permanente, não. Poderia ser, mas não é ainda (Mônica).

Quando pensamos em uma tecnologia inserida dentro da escola, pensamos em como ela poderia potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Não dá para pensar em uma rádio, principalmente dita educomunicativa, sem pensar como ela está contribuindo para a educação dos alunos inseridos diretamente e aqueles envolvidos indiretamente. É preciso um laço pedagógico. É pedagógico no sentido de ser interdisciplinar e transversal. Inclusive, a ideia de Educomunicação traz nos seus princípios que a educação e a comunicação podem se tornar um campo de conhecimento em que um deve contribuir com o outro. Não basta trabalhar a

¹⁶ Créditos são os dados incluídos no final do *script*, como nome dos locutores, produtores, operador de áudio, editor de texto e áudio etc.

comunicação desvinculada da educação, é necessário tornar essa relação significativa, pois:

Não tendo sido problematizada (a informação ou o objeto de ensino), não enseja novas descobertas, dando sentido àquele conhecimento, seja na vida escolar seja nas relações no cotidiano ou na compreensão do que acontece ou aconteceu no mundo (SILVA, 2006, p.22).

E as relações entre esses dois campos do saber se dariam dessa forma, problematizada, permitindo a todos os envolvidos resignificar o conteúdo curricular e as produções que são sempre guiadas pelo livro didático. Nesse aspecto, Silva (2011, p.26) também traz uma contribuição conceitual importante a ser trabalhada na escola: a transposição didática, que é “a transformação dos conteúdos a serem ensinados para melhor assimilação/compreensão, pelos (as) estudantes”. Ou seja, o uso da rádio contribuiria para *transportar* aquilo que não tem significado, aquilo que se aprende com o livro didático, mas não tem uso efetivo na vida. Isso levando em consideração a dificuldade que o professor tem de vincular os conteúdos da sua disciplina à realidade do aluno.

E o rádio tem essa característica local. Sua produção é basicamente voltada para o lugar de origem. Além disso, é um meio de comunicação de massa, e, portanto, sua produção influencia comportamentos e segue uma rotina produtiva que envolve aspectos sociais que decidem o recorte, o enquadramento que a narrativa chegará até nós. Tem-se aí uma possibilidade também de questionar, entender como a rotina produtiva de um meio de comunicação de massa influencia a sociedade. Conhecer esse “poder” permite eles lerem criticamente o que as *medias*, muitas vezes, deturpam.

Baccega (2011, p.31), em seus estudos sobre Educomunicação, aponta que há três agências tradicionais do saber: a família, a escola e os meios de comunicação. Ainda segundo ela, há uma disputa permanente pela “hegemonia na formação dos valores dos sujeitos” (2011, p.31). É preciso considerar que os meios também formam opiniões, comportamentos, conceitos, identidades e culturas. Então, aceitar que a escola e a família não são as únicas agências de socialização da educação, é entender que o uso de um meio de comunicação na escola não deve ser isolado, indiscriminado e dissociado dos aspectos pedagógicos que já são inerentes à construção escolar.

É importante ressaltar, inclusive, que a própria escola quando insere qualquer tecnologia no seu ambiente trabalha em cima da perspectiva educativo-pedagógica que aquela inserção trará para seus alunos. Então, não dá para pensar em um processo comunicativo em que a comunicação seja independente do processo educativo, principalmente, quando as possibilidades de aprendizagem são inúmeras.

Além da constatação da ausência de relações pedagógicas com a Rádio Escola, os estudantes participantes também afirmaram nunca terem produzido nenhum texto para a rádio, inclusive Barbie, que já está no projeto há dois anos.

Não, não. Que eu me lembre não. É só o professor mesmo que faz aí esse trabalho e a gente só põe em prática (Hulk)

Não, mesmo que eu tentasse eu não ia consegui o ritmo da produção (Peppa).

Não, não. Só fico na produção mesmo! (Ben10)

Não (Mickey).

Eu mesmo não! É sempre o professor, eu só faço transmitir o que ele digita. Eu mesmo não! (Minnie).

Não, só uso minha linda voz (Luna).

Não. Eu dou dica, mas nunca produzi nenhum texto (Barbie).

Não (Dora).

A participação na rádio se limita a narrar o que o monitor produz. Os temas são definidos por ele e a produção textual realizada no dia da gravação. Certa vez, durante uma observação, o monitor estava mostrando um vídeo em homenagem ao aniversário de Juazeiro. A produção tinha nos créditos o nome dos alunos e apenas a orientação do monitor, mas o vídeo foi editado pelo professor e a narração, apesar de terem sido realizadas por Hulk e Minnie, toda a pesquisa e script foram produzidos pelo monitor. Um dos alunos até criticou: “Rapaz, nem perguntou antes se a gente gostou” (Hulk). E ele respondeu, desconcertado: “É porque foi feito às pressas de última hora, na madrugada. O Leopoldina pediu para o dia seguinte e tive que fazer” (Aladim).

E no único momento que pensei presenciar uma produção realizada pelos alunos, ela não aconteceu. Foi no dia em que o monitor comentou com os meninos que após a gravação da rádio eles teriam que fazer um programa falando sobre o paradidático Cabelo de Lelê. É um livro infantil que discorre sobre Lelê, uma menina

negra, e seus dilemas por possuir cabelos crespos. O monitor acessou o *Youtube* e colocou um livro áudio para eles ouvirem. Eles nem sequer prestaram atenção. Eles não estavam acostumados àquela situação de pensar sobre, para então produzir. Perguntados sobre o que eles entenderam após ouvirem, um estudante respondeu: “Depois ouvimos de novo”. E o monitor se sentiu forçado a explicar, mas sem nenhuma problematização ou ainda de forma que fizesse os alunos pensarem do que se tratava o livro, as questões pertinentes a serem discutidas. E ele simplesmente, sem exemplificações próprias do livro, respondeu: “Fala basicamente de preconceito, raça, etnia”. O resultado de Cabelo de Lelê foi mais uma produção realizada pelo monitor, contrariando princípios básicos da Educomunicação, que segundo Soares (2011, p.44) é “um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos”.

Logo a Educomunicação não se caracteriza apenas pela inserção de um meio de comunicação, pois é preciso planejar o que se vai produzir para depois implantar e sempre avaliar as atividades desenvolvidas de forma que os produtos possam intervir satisfatoriamente naquela realidade. Essa ideia de *ecossistemas comunicativos* trazida por Soares (2011) é baseado nas discussões de Martín-Barbero (citado por Soares, 2011, p.44) em que considera ecossistema tudo aquilo que nos envolve, apresentando-se como difuso ou descentrado.

Tal ecossistema é difuso porque é formado por uma mistura de linguagens e de saberes que circulam por diversos dispositivos midiáticos intrinsecamente interconectados; é descentrado porque os dispositivos midiáticos que o conformam vão além dos meios que tradicionalmente vêm servindo à educação, a saber: escola e livros (Ibidem).

Nessa perspectiva, é preciso valorizar para então fortalecer o ecossistema comunicativo dos estudantes participantes da rádio e isso implica, considerá-los participantes ativos da produção de conteúdo, que vai desde a sugestão de pautas a elaboração do texto a ser narrado. A Educomunicação preza por uma metodologia dialógica de ensino, aprendizagem, convivência e criatividade.

Um ambiente escolar educacional caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas (interdisciplinaridade,

multidisciplinaridade, pedagogia de projetos), elementos que conformam a “pedagogia da comunicação” (SOARES, 2011, p.45).

Assim, uma instituição quando se diz educomunicativa, precisa entender que a Educomunicação, ainda que aconteça transversal ao currículo, deve levar em consideração que esse campo do conhecimento possui princípios práticos e teóricos que determinam se a inserção de uma tecnologia tem um caráter educomunicativo ou apenas utiliza o conceito pelo neologismo, pelo idealismo ou pela novidade do termo na sociedade.

No caso da Rádio Nas Ondas do Saber há uma passividade na produção que se distancia das áreas de intervenção, que são as possibilidades de intervir na educação, da Educomunicação. No projeto não há discussão crítica dos meios (Área da educação para a comunicação); não há a inserção da arte como forma de expressão (Área da expressão comunicativa através das artes); não há uma participação que permita os alunos não só manejarem tecnicamente os aparelhos, como criarem produtos radiofônicos para uso social (Área da mediação tecnológica na educação); não há relação com as disciplinas da grade curricular da escola (Área da pedagogia da comunicação); não há planejamento, avaliação e execução de planos, programas e projetos a partir do uso da *Rádio Escola* (Área da gestão da comunicação); e, não há um aporte que coloque a prática em consonância com a teoria entre a relação comunicação e educação (Área de reflexão epistemológica).

Além de não atender as áreas de intervenção da Educomunicação, os temas discutidos ou que geram programas também são intermediações do monitor do projeto. Ele quem define o conteúdo da programação diária, com exceção das músicas, que muitas vezes, são decididas pelos alunos, por isso, a análise dos programas será a próxima categoria de análise desta pesquisa.

5.4 OS PROGRAMAS PRODUZIDOS: DA ESCOLHA DOS TEMAS À CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Entre as tantas possibilidades da inserção dos meios de comunicação na escola está em permitir a discussão do local, de onde se fala, de onde se vive, do lugar de onde os livros didáticos, por exemplo, não conseguem contemplar, se

aproximar da realidade dos alunos, seja em conteúdos, seja em profundidade nas discussões.

Por isso, a Educomunicação, enquanto meta conceitual e prática, também preza pela pauta local e a escola deve valorizar a mídia inserida, levantando questões que levam em consideração a realidade do aluno, a escola, à comunidade, sua cidade. Assim, a Educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo, traz para a escola:

A perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular” (SOARES, 2011, p.45).

Nesse sentido, a autointitulação da *Rádio Escola Nas Ondas do Saber* como rádio educacional, por consequência, nos remete que o projeto desenvolve pautas locais, fortalecendo a educação dentro do seu contexto. Então, para descrever, discutir e analisar os conteúdos dos programas produzidos pela Rádio Escola, esta categoria será dividida em três subcategorias: 5.4.1. A escolha dos temas e a valorização de pautas atuais; 5.4.2. A educação contextualizada: entre o dizer e o transformar; e 5.4.3. A análise do programa especial Festa dos Vaqueiros de Curaçá.

5.4.1. A escolha dos temas e a valorização das pautas atuais

As observações realizadas me mostraram que há dois tipos de produção na rádio: a) aquelas pautadas por datas e eventos atuais, como São João, Consciência Negra, Aniversário da Cidade, Dia dos Namorados, projetos promovidos pela escola etc.; b) programas musicais, ou seja, se não há um evento ou uma data a ser explorada. São as músicas que invadem a programação da rádio. Nesse caso, não foi desenvolvido, por exemplo, um projeto/planejamento de temas que, embora não estejam em datas festivas, fazem parte do cotidiano e poderiam ser um bom caminho para discutir temas que constituem o Semiárido, como a questão da água, do lixo e do meio ambiente, a cultura, a questão negra, as discussões de gênero, o protagonismo juvenil, a juventude e a escola, a própria natureza semiárida e como as cidades se relacionam com ela, a arborização e o planejamento urbano, e tantos

outros temas que, apesar de não serem folclóricos e comemorativos, são vitais para uma construção social mais humana e consciente.

Vale ressaltar que ouvir os alunos sobre o que discutir, também seria um caminho para que a música não se tornasse uma programação quase única na *Rádio Escola*. Nas entrevistas, por exemplo, eu os questionei sobre a comunidade em que eles viviam, qual era o olhar deles sobre ela e tive tais respostas:

Assim, água não falta, mas às vezes, passo pelo bairro e vejo muito, muito mesmo assim o esgoto...a questão do esgoto estourado. Só isso mesmo. Drogas assim, rola muito. Até porque um dia desses o professor do baleô foi treinar na quadra e não pôde treinar porque tinha os meninos lá usando drogas. Daí ele teve que voltar. É violência, antes era pior quando cheguei, mas agora melhorou um pouco (Hulk).

Moro na Aliança. Mais ou menos, porque os esgotos, as coisas que vem de ruim, muriçoca tem muita também, né? E as drogas é muito...lá pelo Iraque mesmo é cheio de povo que mata por drogas e por tudo (Peppa).

Rapaz, esse bairro aqui num gosto muito não. Num vou mentir. Aqui, às vezes, tem tiro direto aí, rola morte aqui direto. Aí eu num gosto não! (Ben10)

Eu moro na vila. Eu gosto de lá porque é uma área militar. Tem muitos policiais lá. Não tem problema, lá é seguro lá (Mickey).

Eu moro na Aliança. É um bairro assim, muito carente de infraestrutura, entendeu? Então, assim as pessoas não têm uma forma de trabalhar no bairro assim. De vez em quando é que tem uma ajuda comunitária. Aí às vezes tira um capim ali, ajuda a fazer uma limpeza. O bairro é um pouquinho assim, desprovido, neah? (Minnie).

Aliança. Gosto, mas o bairro tá ficando muito chato. Tem muitas mortes, muitos problemas com drogas (Luna).

Drogas, esgotos, violência, falta de infraestrutura, falta de água, de segurança e até o fato de quem mora na Vila, se considerar em um lugar seguro porque tem muitos policiais, como afirmou Mickey, era para ser pauta de discussão na rádio. Entretanto, os temas tratados são aqueles que mais interessam a comunidade escolar, do ponto de vista da visibilidade que tal tema traz para o projeto.

Segundo o monitor, os temas são baseados no que está acontecendo, ou seja, o que há de factual e atual, para que os meninos se sintam naquele contexto. Assim, os temas seguem algo do tipo: O que tem no mês de junho? São João! Então vamos produzir sobre o mês junino. Aladim segue, ainda que espontaneamente, a

chamada Agenda *Settings*, que é uma lista de conteúdos/temas que as mídias apresentam ao público com o objetivo de mediar sobre o que se deve ter opinião ou discutir na sociedade. Essa Agenda, por exemplo, é a que influencia todo ano o consumo nas datas comemorativas, quando pautam o dia das mães e dos pais, natal, dia dos namorados. A Rádio Escola ainda se pauta pela lógica dos meios de comunicação comerciais, impossibilitando novos olhares para a comunicação, novas possibilidades de produção e novas formas de fazer comunicação.

Além disso, de seguir uma agenda de eventos, notei que há um direcionamento superior, hierarquicamente falando, que institui as produções. Isso ficou evidente, nos programas de São João, que foi solicitado pela direção da escola; pela cobertura da Festa do Vaqueiro, solicitado pelo coordenador do projeto *Nas ondas do Saber*, do município de Juazeiro (BA); pela homenagem ao aniversário de Juazeiro (BA), solicitado pela Escola Municipal Leopoldina Leal. Inclusive, a produção do programa Cabelo de Lelê, citado anteriormente, foi uma solicitação da Escola Leopoldina que, segundo o professor, não gostou da produção e pediu que fosse refeita.

Apesar de ser uma escola estadual, a Secretaria de Educação do município, devida o projeto está acontecendo com força total aqui, então a Secretaria deixa disponíveis os temas que estão trabalhando lá. Não que a NRE-10¹⁷ também não participe, mas como eu tenho uma visão da rede municipal, acabo trazendo pra cá e a gente começa a fazer parcerias e aí a gente começa a trabalhar (Aladim).

No entanto, os temas, embora direcionado por outras pessoas, e não pelos estudantes participantes, fazem referência ao local, há um contexto que faz parte da realidade dos alunos, como nos trechos seguintes:

Hulk - Boa tarde, estamos começando mais um jornal de hoje com as seguintes manchetes: 1) Juazeiro faz aniversário e quem ganha o presente é a comunidade, segundo a prefeitura, mais de dez mil obras serão inauguradas em Juazeiro.

2) Terceiro Festival da Sanfona começa hoje em Juazeiro.

(3) PM comemora 190 anos e faz exposição do seu trabalho em Juazeiro (BA).

¹⁷ Núcleo Regional de Educação 10, antiga DIREC-15 (Diretoria Regional de Educação), divisão de gestão da rede estadual de educação da Bahia. O NRE-10 localiza-se em Juazeiro e integra os municípios de Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho e Uauá.

(4) Avenida em Piranga pronta para inauguração. Terceiro Festival Internacional da Sanfona traz instrumentistas consagrados a Juazeiro dentro de uma extensa programação que promete agradar a todos os gostos e incluir concurso de sanfoneiros, exposições e workshops (JORNAL ESCOLAR, 14 de julho)

O trechinho do *Jornal Escolar* de 14 de julho explicita a valorização dos temas atuais, das datas, dos eventos, o que de certa forma, localiza os jovens e os informa sobre o que está acontecendo na região, na cidade – embora presos a uma agenda oficial, típico dos jornais convencionais. Às vezes essas “manchetes” inclui a região. Por exemplo, no especial de São João, além de antecipar a chegada do São João com especiais sobre o tema, traz na edição de 17 de junho de 2015, um pouco da história do forró pé de serra e das quadrilhas juninas, que fazem parte da tradição cultural deles.

Minnie - Estamos dando início ao nosso programa junino na nossa Rádio Escola. Nesse primeiro programa vamos falar da origem das quadrilhas e vamos falar também do forró pé de serra.

No quadro comidas e bebidas juninas, vamos dá uma receita da tradicional canjica que completa a mesa nos festejos juninos e vamos saber a origem desse prato.

Começando com bastante forró e de imediato vamos falar sobre o forró pé de serra (ESPECIAL SÃO JOÃO, 17 de junho).

Outra data comemorativa que ganhou especial na rádio foi o Dia dos Namorados. Um tema jovem e, por consequência, ganhou a leveza de um programa para jovens. Além de elucidar sobre o amor, sobre os rituais de comemoração do dia 12 de junho, preencheram o especial com músicas românticas que estão presentes no dia a dia deles, como Luan Santana.

Minnie: Olá, boa tarde! Estamos com uma programação especial para hoje. Hoje iremos falar dos corações apaixonados. Programa do dia dos namorados em nossa Rádio Escola. O dia dos namorados é uma data reservada aos casais apaixonados. Sempre comemorado no dia 12 de junho, os namorados se confraternizam entre si, trocando presentes e carícias (ESPECIAL DIA DOS NAMORADOS, 12 de junho).

Além de programas com temas especiais, a rádio também se fazia de música, que entra na programação de duas formas: 1) através de especiais de músicas, que geralmente ocorrem às sextas-feiras e nos dias que não há produção de programas educativos. Nesse caso, eles selecionam apenas músicas e as veiculam na hora do intervalo e, às vezes, iniciam a programação com um “bom dia”, “boa tarde” e

encerram com a ficha técnica. Ou seja, não há notícias, produções de conteúdos, entrevistas etc.; 2) entram em todos os programas, pois sempre há uma ou duas músicas nas produções.

As músicas, com exceção das produções especiais, como aniversário de Juazeiro, que são selecionadas pelo monitor (que são geralmente músicas pouco valorizadas nas rádios FM), são escolhidas pelos estudantes. Foram os únicos momentos que vi os estudantes opinarem sobre o que veicular na *Rádio Escola*. Certa vez, presenciei a seleção das músicas e sua posterior veiculação. Hulk, naquele dia era o responsável por baixar as músicas do *Youtube* para o computador. Ele não teve muita dificuldade para fazer a seleção daquele dia, pois as músicas escolhidas foram aquelas que estão nas chamadas “baladas do sucesso” das FM e rádios comerciais. Músicas de Anita, Luan Santana, Igor Canário, Wesley Safadão foram escolhidas para veiculação. Na verdade, eles são cantores referências e, por isso, em outro momento desta análise, nomeei-os de Geração Luan Santana.

Na hora da veiculação fui ao pátio, ouvir com os demais estudantes da escola. Diferente dos cenários anteriores em que a rádio era apenas mais um ruído em meio a tantas vozes podia se perceber reações. Alguns estudantes fizeram até questão de se dirigirem para debaixo das caixas. Eles cantavam, dançavam e faziam gestos com as mãos semelhantes aos pagodeiros no carnaval. E os estudantes se empolgaram tanto, que volta e meia entregavam nomes de músicas para que fossem veiculadas na *Rádio Escola*.

A descrição desta seção mostra que a *Rádio Escola* consegue levantar e abordar temas atuais e próximos da realidade dos seus estudantes, todavia ainda é pautada apenas pelo *novo*, pela *novidade*, por datas que, às vezes, são até folclóricas em detrimento de outras questões que atravessam a vida dos estudantes, mas não são abordadas. O ser negro, o ser aluno de escola pública, o ser gay, o ser machista, o ser de bairro periférico, viver num contexto marcado pela violência, e tantos outros temas são negligenciados e excluídos das produções da *Rádio Escola*, apesar de tocar, em alguns casos, em temas contextualizados com o Semiárido.

O uso do termo “tocar” faz referência ao fato de algumas discussões serem pouco ou não aprofundadas, tornando-se uma produção direta, objetiva e rasa. Eis aí mais um exemplo de que a rádio segue as mídias convencionais, que não se

preocupam com o aprofundamento dos temas. Os próprios estudantes não conseguem perceber na escola, atividades que levem a comunidade para escola e que façam aprender sobre sua comunidade.

Ai a escola vai para dentro do bairro. Tem muitas atividades assim...é...às vezes, no desfile mesmo, a escola desfilou aí pelo bairro e tal. O bairro vem pra cá, os jovens aí vem participar do Mais Educação. É até legalzinho e tal (Hulk).

Não assim, mas devia ter mais cultura. Porque antes era com cultura, agora não tem mais cultura. É escola sem cultura. Tem mais assim, baleô, essas coisas só que...a quadra as coisas, os negócios para treinar não tem direito. Então, isso é um dever da escola para ter (Peppa)

Não, a gente ver mais coisas do livro, porque do bairro num vê não (Ben 10).

As coisas do livro só, se for pela escola as coisas do bairro a gente não conhece nada. Não faz nada pra trazer o bairro pra dentro da escola (Mickey).

A gente conhece mais o que tem nos livros, de vez em quando é que se passa um slide, pra passar alguma coisa, mas nem sempre é daqui é de fora (Minnie).

A escola não fala muito sobre o bairro alto da aliança não. Só outras questões (Luna).

Essa interação escola e comunidade é uma aliança imprescindível para se garantir uma educação significativa, pois aprender sobre si é tão importante sobre aprender sobre outros lugares, que devido a sua hegemonia, ganham mais espaço em nossos livros do que a nossa natureza, por exemplo. E é, por isso, que por entender a rádio como um projeto que deve, diferentemente dos livros, abordar o local, que analisarei as perspectivas da Educação Contextualizada: entre o dizer e o transformar.

5.4.2 A Educação Contextualizada: entre o dizer e o transformar

Esta subcategoria inicia-se com a visão de Martins (2006) quando diz que “a educação descontextualizada é colonizadora”. E, para romper esse paradigma opressor da nossa educação, que tende a ser descontextualizada, devemos buscar estratégias de rompimento com essa realidade. A elaboração de novos materiais

didáticos é uma das possibilidades sugeridas pela RESAB, pois assim teríamos outras representações.

Os programas da *Rádio Escola Nas Ondas do Saber*, nessa perspectiva, seria um caminho de produção desses materiais, no entanto, entre dizer e transformar há uma diferença. Se levamos em consideração o “dizer” os programas da rádio são contextualizados, pois conseguem abordar o contexto em que os estudantes se encontram inseridos. Todavia, a Educação Contextualizada enquanto conceito, ideia, transcende o “dizer”, pois sua perspectiva discursiva requer transformação, superação de paradigmas, discussões aprofundadas que tirem o estudante do lugar e da visão comum. O que se espera de uma rádio que se diz educacional, inclusive, é que ela tenha uma “postura” diferente dos meios de comunicação de massa e, que de fato preze pelo conteúdo educativo.

Em uma das edições do *Jornal Escolar*, por exemplo, eles incluem a criação de um projeto educativo implantado no município, mas apenas citam de forma superficial.

Boa tarde, queridos ouvintes da nossa Rádio Escola! Estamos chegando com a nossa programação de hoje, com muita música e alegria.

A nossa rádio escola é uma rádio 100% educativa. Vamos começar com bastante informação.

Hoje em Juazeiro foi lançado o projeto “Educação nota 10” onde busca acabar com evasão de crianças fora da escola junto com a secretaria de educação e órgãos parceiros. O projeto pode reduzir números negativos na educação.

Agora vamos de música, Sorriso Maroto em nossa Rádio Escola com a música areia em minhas mãos.

Que projeto é este? De que forma ele acabará com a evasão das crianças? O que é evasão? E que números negativos são estes? Temos nessa “notícia” várias possibilidades de aprofundamento, de forma a problematizar a educação em Juazeiro (BA). Primeiro, seria uma oportunidade de, em uma linguagem simples como o rádio, fazer os estudantes entenderem um problema, que inclusive, é uma realidade próxima a deles. Segundo, a própria educação que traz perspectivas descontextualizadas e que provocam o desinteresse dos alunos na escola. E, terceiro, uma oportunidade de mobilização, conscientização sobre o está e permanecer na escola.

Autores como Zemelman (2006) consideram que uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando o seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades (CARVALHO, 2012, p.188).

Como acredita Zemelman (2006) é preciso transformar, pois de colonizadora já basta a educação descontextualizada, hegemônica e limitada. Não é só a informação que precisa chegar à escola, é preciso promover inquietudes, reflexões. Não dá para aprofundar apenas temas que são cômodos, historicamente traçados e que não precisam ser problematizados.

No programa especial de São João, por exemplo, há toda uma preocupação de traçar um percurso histórico das quadrilhas, do forró pé de serra. Um especial bem informativo que poderia se tornar uma referência para as demais produções.

Com a tradicional zabumba, o compasso da sanfona e a marcação do triângulo, o forró pé de serra foi o começo de tudo para o gênero do forró. Chegando até ser confundido com o samba, o forró pé de serra era chamado de samba matuto. Com músicas instrumentais e um excelente vocal, ganhou espaço na música brasileira através de nomes como o poeta Zé Masculino, Jack do Pandeiro e Sivuca, mas foi o rei do forró, Luiz Gonzaga, que levou esse gênero ao conhecimento do Brasil. Logo mais tarde o forró pé de serra ganharia uma nova nomenclatura sendo chamado de baião, tornando Luiz Gonzaga o rei do baião.

Apesar de se perceber, nesse caso, uma preocupação de trazer mais informações, e não só as músicas que retratam essa data, ainda são perceptíveis outras possibilidades, como a problematização em torno de Luiz Gonzaga, que teve dificuldades de aceitação no país pelo sotaque, por ser nordestino. E isso abriria para as discussões dos estereótipos ainda propagados em torno do Nordeste, sobretudo o sertão, o semiárido. Acrescento também o fato de que esta própria informação sobre o Luiz Gonzaga e o baião precisariam ser problematizadas, pois parece que ela também foi feita na base do “CTRL + C e CTRL + V”.

Vale ressaltar, que nem sempre é fácil trazer o contexto, porque, às vezes, ele nem consegue ser percebido. Entretanto, a escola antes de assumir conceitos, precisa conhecer os seus significados, teóricos e práticos. Não dá para brincar de Educomunicação, pois esse conceito traz princípios básicos que devem ser conhecidos e praticados. Usar a Rádio Escola para ser um reproduzidor das práticas dos grandes veículos de comunicação – como a notícia seca, sem preocupação com

o educativo, com a conscientização – sem permitir os estudantes ouvintes e participantes saírem do lugar comum, só tornará o projeto, mais um produto descontextualizado dentro da instituição.

Logo, é preciso repensar as práticas e as possibilidades que a *Rádio Escola Nas Ondas do Saber* pode trazer para instituição. Necessita-se planejamento, engajamento, participação de toda a comunidade e participação pedagógica para que o saber construído tenha significados diferenciados e, não seja apenas mais um “dado” ou mais uma produção sem as devidas problematizações, como no programa especial da “Festa dos Vaqueiros de Curaçá”, que será a próxima seção de Análise de Conteúdo dessa pesquisa.

5.4.3 A análise do programa especial “Festa dos Vaqueiros de Curaçá”

A Festa dos Vaqueiros de Curaçá foi um dos programas selecionados para decupagem. E por ser um tema cultural, tradicional e pertencente ao contexto do semiárido nordestino, foi escolhido para ser analisado do início ao fim: desde o levantamento da pauta, passando pela cobertura em Curaçá e, posteriormente, a produção do programa para veiculação.

Logo que retomei a pesquisa, após o recesso junino do Colégio da Fantasia, fui surpreendida com a viagem de alguns estudantes para fazer a cobertura da Festa dos Vaqueiros em Curaçá (BA). A ideia surgiu do coordenador do projeto *Nas Ondas do Saber*, da prefeitura municipal de Juazeiro (BA), que disponibilizou alimentação, transporte e estadia para quatro pessoas, a fim de cobrirem a festa e produzirem um programa para ser veiculado na rádio online *Nas ondas do Saber*, também pertencente ao município.

A escolha dos estudantes, apesar do professor reunir os demais participantes do projeto para informar que Hulk, Minnie e Ben 10 seriam os representantes do Colégio da Fantasia, percebi que se baseou nos critérios que discuti nas seções anteriores (a desenvoltura, a boa locução, a participação frequente nos programas), ou seja, foram “as vozes” da rádio que viajaram para Curaçá (BA).

Hulk, Minnie e Ben 10 viajaram com Aladim. Passaram três dias em Curaçá, de três a cinco de julho, fazendo a cobertura do evento. Vale ressaltar, que antes da viagem não teve um planejamento, uma preparação, uma pesquisa sobre o evento, que permitisse que os estudantes fizessem uma cobertura com um olhar educativo, um olhar que permitisse apreender sobre aquela cultura e tradição, que já estava na sua sexagésima segunda edição. Em outras palavras, os estudantes viajaram sem nem se quer entender o que era a Festa dos Vaqueiros e quais os seus significados e, como resultado, temos o programa abaixo, descrito na íntegra.

Programa Especial: Festa dos Vaqueiros de Curaçá (BA)

BG de abertura (Flávio José)

Luna: *Olá, boa tarde! Estamos de volta com a nossa Rádio Escola! Já estávamos com saudades! A nossa rádio está com um monte de novidades. Daqui a pouco vamos contar tudo sobre a cobertura da Festa dos Vaqueiros de Curaçá.*

(Trecho da música de Flávio José)

Moranginho: *Continuando a nossa programação, vamos ouvir o que o cantor e compositor Flávio José falou a nossa equipe durante a festa de vaqueiros de Curaçá.*

Hulk: *Olá, estamos aqui com Flávio José! Boa noite, Flávio!*

Flávio José: *Boa noite!*

Hulk: *Eu queria saber como a música pode influenciar na educação?*

Flávio José: *Olha, a música de boa qualidade, ela tem tudo pra influenciar em todos os sentidos, mas o que a gente escuta aí nas emissoras de rádio, não tá educando ninguém não, tá estragando.*

Hulk: *(risos), É verdade! Obrigado! Agora a minha amiga Minnie vai fazer uma pergunta pro senhor também.*

Minnie: *Olá, eu gostaria de saber se o senhor sentiu o calor de Curaçá assim...se foi como o senhor esperou...?*

Flávio José: *Legal, foi muito bom! As pessoas dançaram pra caramba. O importante é isso, algumas pessoas cantaram... Mas a gente percebe que o tipo de música que a gente faz, é uma música que acalma, que tranquiliza, que unem as pessoas e fazem os casais dançarem agarrados, que hoje é coisa rara. E fiquei muito feliz de ter visto isso aí hoje.*

Hulk: *É verdade, Obrigada seu Flávio!*

Flávio José: *Obrigado! Obrigado também!*

Minnie: *Obrigado pela cooperação!*

(Trecho de Música de Flávio José)

Luna: A nossa Rádio Escola esteve visitando a Festa de Vaqueiros em Curaçá, fazendo cobertura dinâmica e bem produtiva e profissional. Além de estar presente em todos os lugares da festa. A nossa rádio é uma rádio 100% educativa e conversamos sobre a FÉ do povo nordestino com o padre Macário, vigário da cidade de Curaçá.

Hulk: Bom dia! Estamos aqui com o Padre Macário, que vai celebrar a missa dos vaqueiros, aqui em Curaçá. Padre, eu queria saber como a FÉ pode ajudar nos trabalhos diários?

Padre Macário - A gente conhece a vida do homem sertanejo, a dificuldade que ele enfrenta vivida pela seca. E a fé, a religião na vida do nordestino vem pra dá esperança. Sem a fé, sem Deus, a vida desse homem sofrido, castigado pelas longas estiagens, ele de certa maneira perde a esperança, mas quando ele cultiva a sua fé, é o homem que, diante das suas dificuldades sempre lembra de Deus e está cultivando isso em sua vida. Ele consegue superar as dificuldades trazidas pela seca, as dificuldades do dia a dia e assim levando a sua vida, dando demonstração de resistência, dando demonstração de fé, porque Deus caminha com seu povo e Deus anima o seu povo na caminhada e, principalmente, quando na caminhada, quando ela é mais sofrida. E o vaqueiro dá esse bonito testemunho de caminhar junto com Deus, acreditando e superando as dificuldades trazidas pela seca.

Hulk: Tá bom, Padre! Eu agradeço!

Moranginho: Vamos agora com a música de Vicente Nery com a música "Por nós já tem Deus"

(Música de Vicente Nery)

Luna: Continuando ainda com a Festa dos Vaqueiros em Curaçá, vamos ouvir a fala do prefeito ao nosso repórter Ben 10 durante a festa.

Ben 10: Senhor prefeito como o senhor está avaliando mais uma Festa dos Vaqueiros?

Prefeito Curaçá: É um prazer enorme está aqui falando com vocês. Essa Festa do Vaqueiro é uma festa tradicional, já é a sexagésima segunda e é essa festa, que é uma festa tradicional do vaqueiro, que é o homem forte desse sertão, então, vocês estão vendo aí, é uma tradição muito boa para o nosso município e é isso aí, o povo vem prestigiar realmente os vaqueiros.

Ben 10: Prefeito, a figura do vaqueiro continua ilustre como sempre?

Prefeito de Curaçá: Com certeza, porque é uma coisa que a gente tem que... é a maior festa do município é a Festa do Vaqueiro e essa festa já é tradicional na Bahia, uma das maiores festas de vaqueiro da Bahia.

Moranginho: Para finalizar conversamos com o cantor Vicente Nery que falou sobre a importância da música na juventude.

Vicente Nery: É uma felicidade está aqui hoje em Curaçá, vendo alegria dos fãs e da juventude! Parabéns a prefeitura municipal de Curaçá por esse evento tão bonito, que é a Festa dos Vaqueiros. E a alegria de ver a música da juventude aí, cantando música de qualidade, o público. Alegria total, só felicidade! Estamos juntos e misturados.

Moranginho: Na sequência, Flávio José que foi eleito uma das maiores atrações da Festa dos Vaqueiros de Curaçá, com a música: “Problema seu”.

(Música Problema Seu)

Luna: Vamos finalizar o nosso programa de hoje e deixar vocês com mais músicas de atrações que fizeram a festa de Curaçá. Uma delas é Tayrone Cigano, uma das atrações mais esperadas da segunda noite do evento.

(Música Tayrone Cigano)

Moranginho: Esse programa teve a apresentação de Moranginho e Luna.

Produção de Áudio: Hulk

Apoio: Ben 10

Equipe de Produção: **Rádio Escola Nas Ondas do Saber**

Esse programa foi editado e veiculado no dia 07 de julho de 2015. Presenciei toda a construção, do *script* à edição, para posterior veiculação para os demais alunos da escola. Nesse dia cheguei cedo, antes dos participantes da rádio. Ao chegar ao estúdio, estava apenas Aladim construindo o *script* para gravação, que foi produzido a partir das gravações realizadas em Curaçá. Ele ouviu cada entrevista realizada pelos alunos e selecionou as que os áudios estavam bons. Os estudantes nem leram antes de gravarem, nem opinaram, nem escolheram e nem editaram os áudios.

Quando os estudantes chegaram, o *script* já estava pronto. O monitor só precisou ver quem dos alunos estava presente para inserir os nomes nos créditos de produção do programa. Inclusive, nem foram os repórteres que cobriram a festa em Curaçá, que gravaram o programa. Eles só participaram dentro das entrevistas realizadas na Festa dos Vaqueiros, que, vale ressaltar, foram entrevistas em que as perguntas foram criadas pelo monitor; e, os entrevistados, também foram escolhidos

por ele, como retratou os repórteres, quando perguntei sobre a produção antes da cobertura.

Assim, na verdade, a gente já tinha as perguntas todas certas. Mas quando a gente chegou lá, o professor quis mudar, entendeu? Daí ele falava, quando você chegar lá você vai falar isso e isso. Aí ele falava na hora assim, aí eu gravava. Não sei como, risos, mas eu gravava. Aí, eu perguntava e, às vezes, ele nem tava presente, ficava só de longe acenando (Hulk).

As perguntas já estavam prontas. Era só levar na seriedade e perguntar (Minnie).

Já tinha umas perguntas prontas (Ben 10).

Como ir a um evento tão rico de significados, como a Festa dos Vaqueiros de Curaçá, sem uma pesquisa, sem discutir, sem pensar em caminhos que fizessem com que os estudantes pensassem a festividade com outro olhar? Se pensarmos nos entrevistados escolhidos, por exemplo, a Festa dos Vaqueiros foi abordada como se fosse uma festa qualquer, como um carnaval, em que o interessante seria mostrar os artistas presentes. Mas não são os artistas que fazem a festa existir, não são eles os mais importantes. As personagens entrevistadas foram apenas cantores, um padre e o prefeito. E onde está o vaqueiro? Como não o escutar? Como é que uma personagem se torna o mantedor de uma tradição, que já está na sexagésima edição, e é excluída dela?

Há tantas personagens que poderiam fazer parte desse programa. Há tantas ambientações que poderiam ser incluídas para contextualizar para quem não foi o contexto do evento. Os estudantes precisavam entender o que era a Festa dos Vaqueiros, por que e para quê existe, quem participa, o que acontece por lá, qual era a programação cultural e educativa desse evento que justificasse a importância da rádio estar lá, cobrindo, entrevistando. Entretanto, nem as perguntas ajudaram a entender o que é a Festa dos Vaqueiros, pois a publicidade que geraria para a rádio, ao entrevistar artistas famosos, se sobrepôs a valorização cultural e tradicional da festa. A impressão que dá, é que havia uma preocupação em garantir presenças ilustres na cobertura.

O educador empenhado em contextualizar os seus procedimentos de ensino usufrui das circunstâncias socioculturais do seu grupo de trabalho para estabelecer condições de conversações entre saberes sociais e saberes pedagógicos, buscando aproximar as experiências

de sala de aula das experiências vividas em comunidade por seus educandos. (PIMENTEL, 2009, p.158).

Nesse momento, o monitor estava ali, enquanto educador, e ele é quem deveria estimular, instigar, despertar. Era um momento único para os estudantes. Eles estavam ali em viagem, fazendo uma cobertura jornalística, apresentando-se como repórteres da rádio. Era necessário potencializar esse momento. O programa deveria resgatar a história da festa, descrever as manifestações, as impressões dos estudantes que estavam ali, o que viram, o que impressionou. Minnie e Hulk, por exemplo, durante as entrevistas cedidas a pesquisa, foi questionada sobre o que acharam do evento e eles risonhos responderam:

Eu gostei, uma experiência muito boa. Porque ali vem gente de todo lugar, assim do Nordeste, né? Eu gostei. Sem falar assim que ali tem pessoas que ficam ali numa roda, não sei se você já viu... O povo fica numa roda assim conversando, trocando histórias. E esse povo velho tem cada história. Gente visitou lugares históricos, pontos históricos da cidade (Minnie).

O evento foi curioso até, porque eu nunca tinha visto um evento desse tipo (risos). Tinha um bocado de vaqueiros, tinha muita gente (risos) lá no desfile. É...a cidade também é linda demais, aquela cidade. Não é muito conhecida assim, mas é bonita porque tem um aspecto antigo. As casas de lá são muito antigas assim. Conhecemos lá o teatro também, fizemos perguntas ao padre que tava celebrando a missa, prefeito, alguns cantores que participaram lá dos shows (Hulk).

Trazer para o programa produzido essas impressões era mais importante do que ouvir de Vicente Nery qual a importância da música para juventude. Sem querer desmerecer a música, mas, ficou desconexo com o que o programa poderia oferecer, afinal, os estudantes não se deslocaram para cobrir os shows do evento, mas sim a Festa de Vaqueiros, e o quê de cultural e tradicional o evento tinha a oferecer. No trecho de Hulk, “O evento foi curioso até, porque eu nunca tinha visto um evento desse tipo (risos). Tinha um bocado de vaqueiros, tinha muita gente (risos) lá no desfile” mostra que nem mesmo eles tinham ideia do que estava acontecendo ali. O que era o desfile, por que tinha tanto vaqueiro.

Então, não basta colocá-los em uma nova situação, sem significá-la, problematizá-la. Não basta contextualizar, tem que transformar. Se a impressão de Hulk foi de curiosidade, é porque ele se vê como o “outro”, como alguém de fora daquela realidade. “É... a cidade também é linda demais, aquela cidade. Não é muito

conhecida assim, mas é bonita porque tem um aspecto antigo. As casas de lá são muito antigas assim” (Hulk). Até os aspectos físicos da cidade causou surpresa a Hulk e isso não poderia deixar de ser problematizado, apresentado.

Outro momento importante no programa que poderia ter sido transformado em um conhecimento mais significativo e contextualizado, do ponto de vista da descolonização do saber, é durante a entrevista cedida pelo Padre Macário, que traz em sua mensagem resquícios do que Carvalho (2012, p.191) traz sobre alguns materiais didáticos que “ainda mantêm dizeres e imagens calcados na estereotipia e hostilidade sobre a natureza semiárida”. Ele traz o sertanejo como um homem sofrido, castigado pela seca e que encontra na fé única maneira de sobrevivência. “*A gente conhece a vida do homem sertanejo, a dificuldade que ele enfrenta vivida pela seca. E a fé, a religião na vida do nordestino vem pra dá esperança. Ele consegue superar as dificuldades trazidas pela seca... dando demonstração de resistência, dando demonstração de fé, porque Deus caminha com seu povo...*”.

A visão do padre ainda é a visão de muitos, de outros e, muitas vezes, esse outro também somos nós. Basta lembrarmos do “curioso” exposto por Hulk. Logo, uma problematização sobre quem é esse homem sertanejo, como ele vive e essa relação com a fé, retratada pelo padre como única forma de resistência, pois sabemos que a seca é natural, dificulta as relações sociais, mas não é só a escassez de chuva a responsável pelos problemas enfrentados pelo vaqueiro. Ainda temos dificuldade de desmistificar esse Semiárido, criado, construído, de visão única, propagado pelos meios de comunicação, pelos materiais descontextualizados. É preciso transformar pensamentos, ideias, desconstruir estereótipos, imagens negativas, todavia, a escola ainda está longe de conseguir esse feito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível como a própria dinâmica da escola influencia os projetos desenvolvidos por ela. E a escola traz na sua complexidade tantas questões, tantos contextos que é impossível limitarmos o nosso olhar apenas aquilo que objetivamos descobrir, pois a descoberta se torna mais significativa quando conseguimos perceber além do que traçamos como objetivos.

O currículo, a desvalorização do professor, a indisciplina, a ideia de que a escola deve acompanhar as mudanças sociais, a comunidade onde está inserida, a superlotação das salas de aulas, são algumas questões que influenciam o desempenho das atividades no contexto escolar. Entender isso é entender que a pesquisa nos permite perceber que o processo de relação com o outro não pode nunca ser finalizado. Sempre há algo a pesquisar, seja pelo novo que surge, seja pela atualização do que já existia, seja pelas limitações que traçamos enquanto pesquisador. E quando a escola é o local de pesquisa, a sensação é de que sempre falta algo a ser apresentado, discutido, problematizado. É a primeira vez que consigo perceber a complexidade dessa realidade que é a escola.

Enquanto pesquisadora, sempre utilizei a escola como fonte de pesquisa. Nas minhas duas graduações, Letras e Jornalismo, e na especialização, foi à escola o meu local de estudo. Entretanto, foi no desenvolvimento dessa dissertação que me liberei das cegueiras estabelecidas, que me faziam acreditar que era possível isolar os contextos presentes dentro da escola. Todavia, não há como pensar em um projeto inserido na escola, sem entender que, embora tracemos objetivos a serem respondidos e explicitados, todo projeto acaba se tornando um reflexo da instituição. Em outras palavras, se um projeto é inserido sem um propósito, ou se esse propósito é de apenas tornar público para a sociedade que a escola está acompanhando as demandas sociais, teremos apenas mais uma atividade, mais uma tecnologia, mais uma prática, mais um conto entre tantos outros que são produzidos sobre a escola.

A adoção de termos, de instrumentos e a ideia de repositório de projetos, conforme a visão de Orozo-Gómez, ficou mais evidente quando a Rádio Escola Nas

Ondas do Saber se tornou o meu objeto de estudo, pois ela é um retrato do que tem se tornado a escola: um conto. Quando me refiro ao conto, quero fazer referência ao gênero textual onde às histórias não passam de ficções, tão bem elaboradas e contadas, diga-se de passagem, que parecem ser reais.

A Rádio Escola nas Ondas do Saber é um dos contos contados pela escola. O projeto é um retrato publicitário do Colégio da Fantasia, mas a história contada, não é a história real, por isso, a analogia ao conto. Esse conto se inicia com a introdução da rádio na escola com uma proposta pedagógica, mas, mesmo depois de quatro anos, esse objetivo pedagógico não passou de uma aspiração. A rádio não possui uma relação mínima com os professores e a coordenação pedagógica. Nem mesmo uma relação de audiência. Os docentes nem sequer sabem como a rádio chegou, para quê e como o projeto é desenvolvido. Torna-se evidente como esse conto parece fruto de uma espécie de “piloto automático” em que os projetos são feitos de modo absolutamente desarticulados do conjunto de práticas que a instituição deve mobilizar para realizar seu trabalho de educação. Pior: as escolas estão abarrotadas de projetos desarticulados uns dos outros e do conjunto das práticas docentes – fato que mais atrapalha do que ajuda.

Vale ressaltar que, diferente de muitas escolas, o Colégio da Fantasia tem uma coordenadora pedagógica, que poderia dar ao projeto características pedagógicas e fazer a intermediação entre a rádio, as áreas de conhecimento e os docentes. No entanto, não há nenhuma preocupação de verificar o que a rádio está produzindo de conteúdo e se o que estão produzindo ou veiculando é apropriado para o ambiente escolar e para os interesses educativos da escola. Nesse caso, a qualidade é o que menos importa, pois, se importasse, o projeto teria ao menos um planejamento, um objetivo coerente que justificasse a inserção da rádio na escola.

Faz parte do conto também a autodenominação da rádio, que se caracteriza como educacional. Isso mesmo! Apesar da minha aproximação com o campo da Educação, essa caracterização é da própria Rádio Escola Nas Ondas do Saber. A rádio é que se diz educacional, seja em pesquisas, seja na divulgação em redes sociais, blogs e em entrevistas cedidas pelo monitor. Inclusive, foi essa autodenominação que despertou a meu interesse em pesquisar a Rádio Escola.

Entretanto, ela nega todos os princípios básicos, teóricos e práticos da Educomunicação. É uma traição a essa área de conhecimento, que busca nos meios de comunicação o fortalecimento da aprendizagem no ambiente escolar, o protagonismo da juventude e democratização da informação. A sensação é que a repetição ou a adoção de termos tornou-se uma “modinha”, empregada sem ao menos saber os seus significados e características básicas.

A Rádio Escola Nas Ondas do Saber, por exemplo, acredita que pelo simples fato de estar na escola e ser um meio de comunicação, a torna educacional. Entretanto, a primeira traição ao termo é a ausência do protagonismo dos estudantes participantes. Eles não são incentivados a pensar sobre o que produzir, nem a produzir e, ainda, eles aprendem a ver a rádio apenas como entretenimento, disciplinadora e um meio de valorização estética da voz e da locução. Acrescente-se a isso que ainda há uma supervalorização dos estudantes que possuem bom desempenho nas locuções e, os outros, são excluídos do processo de produção.

A segunda traição está ligada a produção do conhecimento na rádio. Além de não produzirem, não há formações, nem pesquisas e estudos que possibilitem os estudantes olharem de forma diferenciada para os meios de comunicação e para os temas abordados, de maneira que as produções realizadas por eles busquem caminhos diferenciados do que eles costumam ver ou ouvir nas mídias. Nas produções da rádio, por exemplo, há uma necessidade de seguir uma agenda de eventos e datas comemorativas que, muitas vezes, não passam de informações rasas, sem aprofundamento e sem problematização, em detrimento de conteúdos sociais e políticos que poderiam ser pautados pela rádio, como forma de conscientizar ou inserir temas indispensáveis para a cidadania, tanto para os que participam quanto para os que ouvem.

Inclui-se também a reprodução de formatos de programas comuns nas mídias, até as vinhetas e áudios para BG's são retirados de programas e jornais conhecidos, como os da Rede Globo. No limite, é só mais uma experiência de imitação, que nem sequer consegue despertar o interesse dos estudantes ouvintes. Era proposta dessa pesquisa, por exemplo, trazer as reações dos estudantes no pátio durante a programação da rádio, entretanto, a minha percepção durante as observações é que os alunos não se interessavam, a não ser pelas músicas. A cada

observação, as cenas iam se repetindo. Logo, as descrições das reações dos estudantes ouvintes ficaram limitadas, para que não fossem redundantes.

A outra traição é aos temas contextualizados. A inserção de meios de comunicação na escola a partir dos princípios da Educomunicação parte do pressuposto de que os temas locais devem ser valorizados e discutidos. Embora a Rádio Nas Ondas do Saber produza alguns programas voltados para a realidade dos alunos, há uma negligência no modo como eles são tratados, seja pelo uso frequente do mecanismo de copiar e colar textos da internet (sem nem mesmo adaptar à linguagem do rádio) seja pela limitação aos eventos comemorativos, excluindo assim a política, as questões de gênero e raça, os problemas sociais, os temas escolares, a sustentabilidade, a água etc. Em decorrência disso, não utiliza a mídia para se trabalhar uma comunicação mais regional e que atenda às ânsias da comunidade. Assim, a convivência com o Semiárido, proposta aqui difundida, não pôde ser devidamente problematizada nos dados de campo, devido à ausência dessas questões.

Entretanto, ressalto que apesar da *Rádio Escola* não trabalhar as questões da convivência, os capítulos teóricos da pesquisa mostraram as inúmeras possibilidades de uso da Rádio, compartilhou exemplos exitosos de rádios educativas na valorização da cultura regional, como a Fundação Casa Grande, provando assim que a inserção de *Rádios Escolas* pode sim, ser uma alternativa para a contextualização da educação e a convivência com o Semiárido. Para tanto, a escola deve conhecer mais sobre o rádio e suas possibilidades. Precisa também inseri-lo como prática pedagógica e entender, descobrir o que é Educomunicação, pois só assim a *Rádio Escola Nas Ondas do Saber* vai traçar os primeiros passos para ser, na prática, o que ela diz ser nos discursos de quem a desenvolve.

O programa *Mais Educação* se apresenta também como mais um conto da escola. Ele está longe de tornar a escola *integral*. Primeiro porque é cheio de lacunas e a ausência de recursos – ou o uso dos recursos de forma inadequada – não consegue garantir nem mesmo a alimentação dos estudantes que participam das oficinas, sejam elas de rádio, esportes ou letramento. Na verdade, até os espaços para a ocorrência das oficinas são espaços improvisados, ou seja, mesmo sabendo que a escola não possui estrutura física para executar as oficinas, ela

adota o projeto. E adota sem propósito, sem planejamento, sem acompanhamento e sem manutenção. Talvez, a verba que a escola recebe seja o único objetivo que move a incorporação de projetos – e eles são em número cada vez maior – tornando-se a escola um verdadeiro repositório de projetos. E vale ressaltar que não é só uma realidade do Colégio da Fantasia, pois, antes de começar a pesquisar nessa instituição, precisei percorrer muitas delas, e percebi que as oficinas do Mais Educação, que se diziam existir e funcionar brilhantemente, não passavam de discursos, pois, na prática, o que existia eram aparelhos, computadores, microfones e artefatos encaixotados ou, se montados, empoeirados e sem funcionamento prático.

E todos esses contos são publicados, midiáticos, mostrando que a escola está atendendo aos anseios sociais, mas não consegue modificar questões mínimas de sua realidade de funcionamento, que há anos precisavam ser resolvidas, como as múltiplas funções do professor e sua desvalorização, o trabalho sem planejamento, o predomínio do individualismo em detrimento de ações coletivas, a traição à interdisciplinaridade, a descontextualização do ensino e das ações.

A partir da *Rádio Nas Ondas do Saber* também podemos perceber o quanto a docência interfere na condução dos projetos, ainda que os professores sejam vistos, em sua maioria, alheios ao funcionamento da escola, sem dependência, externos às atividades da instituição. E foi por isso, embora não tenha sido traçado nos objetivos, que precisei trazer algumas discussões em torno da docência. E ficou claro, pelas entrevistas, o quanto os problemas da docência devem ser superados. E isso é mais urgente que a introdução de metodologias, tecnologias, conceitos, que em nada vão contribuir qualitativamente para escola, apenas será mais um, de tantos contos que a escola produz para a sociedade e para si mesma.

Tais considerações apontadas até aqui, demonstram que a rádio não atende a nenhum dos princípios da Educomunicação, não passa de mais um projeto sem propósito definido dentro da escola, não consegue assegurar as discussões mínimas sobre o contexto social dos alunos, não consegue promover a interdisciplinaridade e envolver o corpo docente em suas atividades – mesmo sabendo que com esse envolvimento o projeto teria uma continuidade, pois não dependeria apenas e exclusivamente do *Mais Educação* para funcionar, e ainda poderiam ser trabalhados

os conteúdos das áreas de conhecimento de forma mais significativa e contextualizada – e, definitivamente, não promove formações técnicas e teóricas que fortaleçam a comunicação, fazendo os estudantes perceberem a importância de conhecer como funciona e agem as mídias, e entenderem a importância da democratização da informação.

Essa realidade, inclusive, respondeu categoricamente as minhas inquietações iniciais: o projeto ele não contribui para a contextualização da educação e a convivência com o Semiárido, não conscientiza os estudantes sobre as potencialidades da região, não há um aproveitamento do potencial comunicativo do rádio para interagir com o cotidiano e a realidade do aluno e, definitivamente, os princípios educomunicativos não são utilizados para transformar a hegemonia de discursos universais, desconstruindo estereótipos.

A Rádio Escola Nas Ondas do Saber deveria planejar suas atividades, discutir as relações de poder que envolve os meios de comunicação e a importância de democratizar a informação; a rádio deveria ser um caminho para que os meninos discutissem e abordassem através dos programas de rádio as questões sociais que norteiam as suas vidas; os estudantes participantes deveriam ser despertados para a escrita, para a leitura, para o protagonismo juvenil; os docentes deveriam utilizar a rádio em sua disciplina, não necessariamente produzindo diretamente no rádio, mas permitindo, criando situações para que o que fosse produzido em sala tornasse ou fosse direcionado a um produto do rádio. O projeto necessita ser repensado!

Partindo disso, acredito que essa dissertação contribui para a percepção de que a escola precisa mais do que nunca ser um local de estudo, mas com o devido retorno do que foi descoberto, analisado, para que os contos passem a ser vistos enquanto contos e para que possamos enxergar a escola e seu contexto de forma real. Deixa-se aqui aberto também para reflexão de quais outros possíveis contos são produzidos na escola e sobre a escola, e que precisam ser revelados, discutidos, problematizados. Quem sabe assim, revelados, os contos deixem de existir e tornem-se realidades ou, se persistirem em existir, que sejam apenas mais um gênero textual estudado e produzido na sala de aula pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. P.31-41.

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Pinheiro & Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 2014.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sariknoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03/11/ 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Mídias na Educação**. Módulo I. MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mais Educação**. MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. MEC, 2009.

CARVALHO, Lucineide Dourado. A emergência da lógica da convivência com o Semiárido e a construção de uma nova territorialidade. In: **Educação para a Convivência com o Semiárido: Reflexões Teórico-Práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2006, p.17-33.

_____. **Natureza, Território e Convivência:** novas territorialidades no Semiárido Brasileiro. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. (Org.) 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 62-71.

EDUCA BRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível online em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>>. Acesso em: 30/05/13.

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação & Mídias.** Maceió: EDUFAL, 2001.

GARCIA, Valquíria Pires; BELLUCCI, Beluce. **Projeto Radix - Geografia - 7º Ano.** São Paulo: Scipione, 2009.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. Cultura: um conceito reacionário? In: _____. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 15-24.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas S/A, 2001.

LIMA JR., Arnaud Soares de. As Interpretações da Tecnologia na Contemporaneidade: por uma tectogênese dos processos tecnológicos. In:

LINS, Claudia Maísa Antunes. Algumas anotações-reflexões sobre educação contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros “conhecendo o semiárido 1 e 2”. In: **Educação Contextualizada:** fundamentos e práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2011, p.65 a 91.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.) **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011, p.123-134.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: **Educação para a Convivência com o Semiárido Árido:** Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido, Selo Editorial-RESAB, 2006, p. 37-65.

_____. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: RESAB. **Educação Contextualizada:** fundamentos e práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2011, p. 45 a 64.

MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de educomunicação:** da crítica ao espetáculo. 2011. 240 f. (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, 2011.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da sociologia cidadão à cidadania sociológica:** as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de

Sociologia. 2009. 240 f. (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 2003.

ONGARO, Viviane. **Rádio-escola como prática de uma educação libertadora: estudo de caso no Centro de Socioeducação Curitiba**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

OROZO-GÓMEZ, Guilherme. Uma pedagogia para os meios de comunicação. (entrevista cedida a Roseli Fígaro). In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). Educomunicação, **construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 239 – 253.

ORTRIWANO, Gisela Swetla na. Radiojornalismo no Brasil: fragmentos de história. In: **Revista USP**, São Paulo, n.56, dez./fev. 2002-2003. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/56/10-gisela.pdf> . Acesso em: 03 abr. 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. Rev. e Amp, São Paulo: Loyola, 2003.

PÂNICO NO RÁDIO. **Entrevista com Rachel Sherazade**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gM55jRPqnMs> . Acesso em: 21/04/15.

PERROT, Marie-Dominique. Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural. Tradução Edivanda Mugarbi. In: FAUNDEZ, Antônio (Org.). **Educação, desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS. **Manual de orientação PPGESA**. Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, xx.

P1 RAPPERS. **Soul nordestino**. Música vencedora no Prêmio Júri Popular do Festival Edésio Santos da Canção. Juazeiro-Ba: 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, lugar, ano 17, n. 37, 2002, p.4-8.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica**. São Paulo: Stiliano, 2001.

REIS, Edmerson dos Santos. **Reorientação curricular nas escolas do campo e perspectivas de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares**. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, Fernando. **Mídia e Escola: Perspectivas para políticas públicas**. São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha, 2005.

_____. **Projetos de Educação, Comunicação e Participação: perspectivas para políticas públicas**. Curitiba: Educarte, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008.

SILVA, Adelaide Pereira da Silva. Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: um começo de conversa In: **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas**. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido, Selo Editorial-RESAB, 2011, p.21-43.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, José de Souza. **Aridez Mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no semiárido brasileiro**. In: Seminário Nacional sobre Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010.

SILVA, M. O. L.; OLIVEIRA, S. S.; PEREIRA, V. A.; LIMA, M. G. S. B. **Etnografia e Pesquisa Qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_1_5.pdf Acesso em: 16/11/2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: **Contrato: revista brasileira de comunicação, arte e educação**, ano 1, n. 2, jan. / mar. 1999, p. 19-74.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação - contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VALENTE, Vânia Rita (org.). **Educação a Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma troca de experiência Luso-Brasileira**. Salvador: EDUNEB, 2007, v. 1, p. 8-13.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM MONITOR

1. Nome completo?
2. Há quanto tempo o senhor é coordenador da Rádio Escola?
3. Quantos alunos participam do projeto?
4. Quais as atividades desempenhadas por eles?
5. Como é o processo de produção desses programas? Os alunos pesquisam na internet? Criam?
6. Quais os dias de funcionamento da rádio escola? Qual o horário da programação?
7. Os programas são gravados ou ao vivo?
8. O senhor consegue perceber algum tipo de mudança nos alunos que participam do projeto?
9. Na visão do senhor, de que forma o rádio pode ajuda-los?
10. Os alunos saem na comunidade ou na própria escola desempenhando as atividades da rádio?
11. Como é a produção dos programas? É feita de forma coletiva?
12. O senhor teve alguma formação para atuar no rádio? Tem alguma experiência?
13. Os equipamentos que a escola tem são suficientes?
14. Há uma formação quando os alunos entram no projeto? E no decorrer do trabalho?
15. Há uma formação teórica, como por exemplo, a respeito da história ou do estudo do rádio?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Nome completo?
2. Há quantos anos a senhora atua?
3. Aqui na escola a senhora dá aula de quê?
4. Aqui na escola a senhora dá aula de quê?
5. Há quantos anos a senhora atua na educação?
6. O que a senhora acha do 'ser professora'?
7. A senhora ainda acredita nos benefícios da educação?
8. Sobre a rádio escola, a senhora já produziu algo com os alunos?
9. Mas a senhora já ouviu a rádio?
10. Isso aí eu vou falar com a diretora, não se preocupe não. E do que a senhora ouviu, o que achou?
11. A senhora gostaria de fazer um projeto para desenvolver com o uso da rádio? Já pensou? Passou pela cabeça?
12. Se tivesse um projeto de formação, por exemplo, não um projeto de formação tão longo como o 'Pacto do ensino médio inovador', mas se tivesse um projeto com algumas oficinas com o uso do rádio, a senhora gostaria de participar?
13. Tem muitas instituições de ensino com rádio escola agora. Elas estão sendo colocadas pelo 'Mais Educação', com um termozinho novo chamado Educomunicação. A senhora já ouviu falar, sabe mais ou menos o que é?
14. A senhora acredita ou percebe que a rádio escola possa trazer benefícios pedagógicos para a escola e para os estudantes?
15. Mas a senhora consegue perceber em suas aulas uma forma de usar a rádio?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Nome completo?
2. Quais as modalidades de ensino que tem na escola?
3. A senhora tem uma média de quantos alunos têm na escola?
4. Qual o perfil dos alunos da escola?
5. Há muito envolvimento dos alunos com drogas?
6. Os alunos têm interesse em aprender?
7. A rádio foi implantada há três anos na escola. De onde partiu a ideia?
8. Em relação ao tempo de funcionamento da rádio, são três anos mesmo? Nesse período já teve alguma interrupção?
9. A rádio tem uma proposta pedagógica?
10. Os alunos que produzem a rádio passaram por alguma formação?
11. A senhora consegue ver algum benefício da rádio nos alunos que participam?
12. Quais os benefícios pedagógicos a senhora consegue perceber com o uso da rádio?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

1. Nome completo? Série?
2. Gosta de estudar? Vir para escola?
3. Além da escola o que faz?
4. O que gosta de fazer? O que gosta de ouvir? O que gosta de assistir?
5. Como é a comunidade que você mora?
6. Quais os problemas sociais do seu bairro?
7. Na escola você conhece mais sobre o seu bairro?
8. A escola promove atividades que traz a sua comunidade para dentro da escola?
9. E a rádio, desde quando participa?
10. O que mais gosta de fazer na rádio?
11. Você já produziu algum texto que foi colocado no rádio?
12. Como é a produção dos programas de rádio?
13. Você já apresentou algum programa?
14. Quando você entrou participou de algum treinamento? Qual?
15. Vocês leem, estudam, discutem sobre o rádio e os meios de comunicação?
16. De que forma a rádio escola contribui em sua vida?
17. Como você se sente participando da rádio...na escola, em meio aos colegas e professores?
18. Vocês ajudam a decidir o tema dos programas? A pesquisar? A produzir o roteiro?
19. Conseguem aprender algo com os programas que você ou seus amigos apresentam?
20. O que vocês fazem e conhecem quando visitam as rádios?
21. Você e os colegas já apresentaram algo do rádio na comunidade?
22. O que você mais gostaria que mudasse ou tivesse na rádio?
23. Como foi o evento? O que mais gostou?
24. Quem elaborou as perguntas para os entrevistados?
25. Antes da viagem pesquisaram sobre a festa?
26. Se alguém perguntasse a vocês hoje o que é a festa do vaqueiro, o que vocês diriam? Como se sentiram no papel de repórteres?