
Educação libertadora para os meios: apropriações para a crítica e o diálogo¹

Ismar Capistrano Costa FILHO²
Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE

RESUMO

A luta, a formalização e o exercício do direito à comunicação compõem a cidadania comunicativa que se realiza através do reconhecimento e da garantia ao acesso aos meios, à apropriação dos usuários e à participação social. Esse processo exige uma educação para potencializar esta apropriação e possibilitar a participação efetiva na produção e gestão. A pedagogia libertadora e o conceito de comunicação do educador Paulo Freire subsidiam uma reflexão sobre a práxis da educação para meios, que busca a multiplicidade dos saberes, a horizontalidade das relações e a comunicação dialógica. O método de Freire colabora assim para a construção da cidadania comunicativa em sintonia com as exigências de democratização das relações que fundamentam o direito à comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Cidadania Comunicativa; Educação Libertadora; Educação Midiática; Direito à Comunicação.

INTRODUÇÃO

A cidadania comunicativa consiste no reconhecimento e exercício do direito à comunicação para inclusão equânime dos sujeitos e grupos na sociedade. Essa garantia contempla o acesso, a apropriação e a participação social nos meios de comunicação e plataformas digitais. Neste artigo, a educação libertadora para os meios, a partir do método de Paulo Freire, será apresentada como a potencialização do processo de apropriação midiática pelos receptores e usuários. O objetivo é fazer uma reflexão da práxis educativa para o direito à comunicação como parte da construção da cidadania comunicativa.

Para isso, inicialmente será definida a cidadania como um processo de reconhecimento jurídico, de inclusão e de pertencimento. Em seguida, o artigo discute o direito à

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação para a Cidadania, XXI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutor (UFMG) e Mestre (UFPE) em Comunicação e professor do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Ceará: ismar.capistrano@ufc.br.

comunicação a partir das definições do acesso e da participação social nas mídias. No terceiro momento, os conceitos freireanos de múltiplos saberes, horizontalidade e diálogo, serão articulados ao de alfabetização crítica para mídia, através da proposição de uma educação libertadora para os meios, como forma de potencializar a apropriação midiática para luta pela democratização da comunicação. Por fim, será apresentada a práxis do projeto de extensão de Apoio à Comunicação Alternativa, Cidadã e Comunitária (Cacco) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que coordeno desde 2016, para realizar o diálogo entre o conhecimento de projetos de comunicação popular e o conhecimento técnico da academia.

A relação entre a educação e a comunicação, na perspectiva de Paulo Freire (2001), é fundamental. Os processos formativos, para o autor, não podem ser reduzidos à transmissão de conhecimentos e informações. A educação libertadora exige uma relação dialógica baseada na reciprocidade de relações horizontais e no reconhecimento dos múltiplos saberes intercambiados pelo diálogo. Essa abordagem fundamenta a comunicação numa perspectiva de inclusão e de participação, reivindicada pela cidadania comunicativa.

Cidadania Comunicativa

Compreende-se como cidadania a equidade de direitos, o pertencimento social e a inclusão político-econômica. Para Hannah Arendt (1999), cidadania é o direito de ter direitos. Isso significa o reconhecimento jurídico de todos membros de uma sociedade, permitindo uma isonomia legal que possibilite simetricamente ter e reivindicar direitos (HONNETH, 2011). Ser cidadão representa também a construção de laços de pertencimento numa sociedade marcada por profundas diferenças culturais. Através do sentimento de propriedade comum das instituições e espaços públicos, os cidadãos se identificam como donos e corresponsáveis pelo bairro, pela cidade, pelo Estado e pelo país (CORTINA, 2005). No entanto, a cidadania não se resume a aspectos culturais e jurídicos. A inclusão nas tomadas de decisão sobre a vida coletiva e a distribuição dos recursos materiais e cognitivos é o que possibilita a legitimidade desta isonomia legal e pertencimento social.

A construção da cidadania, na atualidade, inevitavelmente, atravessa e é atravessada pelos meios de comunicação. A centralidade da mídia na vida social, processo denominado de midiatização, impacta na visibilidade dos sujeitos sociais, no modo de ver e pensar o mundo e nos debates para as decisões políticas (MARTÍN-BARBERO, 2004). A inclusão e o pertencimento social são profundamente marcados pelas percepções construídas nas mídias massivas e digitais. Desta maneira, o direito à comunicação se torna imprescindível para o exercício da cidadania. Essa garantia vai além da liberdade de expressão por quaisquer meios, preconizada na Declaração do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (COSTA FILHO, 2021). O direito à comunicação exige também a isegoria (CHAUÍ, 2008), isto é, a garantia de ser visto e ouvido de forma equânime nos ambientes públicos e midiáticos. Outra condição é o reconhecimento dos usuários dos meios, como partes ativas e fundamentais do processo comunicativo. Além de serem valorizados nos endereçamentos das produções, devem ter possibilidade de participação nas decisões de gestão dos meios.

A formalização, o reconhecimento e o exercício do direito à comunicação constituem a cidadania comunicativa que possui três aspectos: o acesso, a participação e a apropriação (COSTA FILHO, 2019). O primeiro se caracteriza pela distribuição paritária das estruturas e equipamentos para o uso dos meios. O desafio para garantir o direito à comunicação, neste aspecto, é minimizar o fosso entre o acesso privilegiado e o precário.

Já a participação social significa a distribuição de poder nas tomadas de decisões, seja da produção, do planejamento e da gestão dos meios. Esse processo se diferencia da interatividade das plataformas digitais, reduzida à produção e à circulação de conteúdos, impactando pouquíssimo na governança destas mídias digitais.

A apropriação é o processo no qual o usuário toma a mídia - conteúdos, tecnologia, circulação... - como sua, reconfigurando significados e usos a partir de seu universo simbólico, necessidades e habilidades. Pode ser um processo inventivo e criativo (CERTEAU, 2008), depende da competência cultural e das capacidades cognitivas. No nível do conteúdo, apropriar-se está intrínseco no processo de decodificação, pois a

leitura é a relação de um texto a um contexto (HALL, 2003). No âmbito tecnológico, são os redesenhos e as reconfigurações das tecnologias, possibilitando usos diversos aos planejados pelas indústrias produtoras.

A apropriação não é somente a transferência de uma tecnologia ou significado externos para o plano interno dos indivíduos. Esse processo altera tanto quem apropria como o que é apropriado (DRUETTA, 2013). Assim como reconfigura significados e tecnologias, a apropriação é um processo de aprendizagem para os usuários que desenvolvem suas competências culturais, através da relação com códigos, gramáticas, sentidos e visões de mundo diversas a sua. A transformação dos meios e dos usuários é uma inevitável condição nos processos de usos midiáticos.

Educação libertadora para os meios

O reconhecimento da apropriação dos meios pelos usuários legitima os redesenhos, as reconfigurações e a inventividade criativa dos usos e sentidos sociais. Esse processo para contribuir com a construção da cidadania e do direito à comunicação exige uma educação libertadora para os meios, tendo como base a horizontalidade e a democratização das relações sociais.

Para isso, é fundamental buscar um modelo de educação que reconheça a equidade entre os sujeitos sociais. Assim, a proposta de educação libertadora, construída por Paulo Freire (1974), se encaixa nessa perspectiva de democratização da comunicação porque parte das ideias de multiplicidade de saberes, horizontalidade das relações e construção do conhecimento pelo diálogo.

Para Freire (2001), não há um saber superior ou melhor do que outro. Cada conhecimento é construído historicamente num determinado contexto. “(...) há saberes diferentes, não há um que saiba mais, ou menos, há uns que sabem uma coisa, outros que sabem outra” (GUARESCHI, 2001, p. 123). Para explicar isso, o educador usava a seguinte anedota:

Certo barqueiro ajudava os transeuntes a atravessar um extenso rio. Numa das ocasiões, viajava com ele, por acaso, um advogado e uma professora. A certa altura, pergunta o advogado ao barqueiro: - O sr. entende de leis? O barqueiro, em sua simplicidade, diz que não. Então o advogado comenta:

Que pena! Perdeu metade da vida! Não demora, e a professora se arrisca: - Barqueiro, o sr. sabe ler e escrever? Ele, como tantos brasileiros, responde que não. E ela compadecida: - Que pena, perdeu a metade da vida! Eis senão quando o barco dá numa pedra e começa a fazer água e a afundar. O barqueiro, preocupadíssimo, pergunta: - Vocês sabem nadar? E, diante da resposta negativa deles, só lhe resta dizer: - Que pena! Perderam toda a vida! (GUARESCHI, 2013, p. 123)

Este reconhecimento da multiplicidade de saberes parte de dois pressupostos fundamentais. O primeiro é a própria condição ontológica da pessoa humana como um ser inacabado e incompleto, que somente com a relação com os outros e com a prática transformadora do mundo, a práxis, pode tomar consciência de si mesmo e da realidade (VENÍCIO LIMA, 2001). O conhecimento é, desta forma, a mediação entre sujeitos e objetos (SANTOS, 2019). Conhecer é uma criação coletiva, sendo inevitavelmente uma situação dialógica.

O diálogo é assim o segundo pressuposto, compreendido como “(...) este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”(FREIRE, 1974, p. 93). De acordo com o educador, “esta é a razão pela qual não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 1974, p. 93). A ação discursiva, nesta perspectiva, necessita estar associada à prática. “A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um ativismo cego” (FREIRE, 1989, p. 101). Desta maneira, a coerência entre o que se diz e o que se pratica é imprescindível para a construção do diálogo que não se resume a um encontro entre pessoas, mas é uma relação de reciprocidade, de reconhecimento mútuo, de articulação e de transformação do mundo, a partir da convergência entre palavras e ações.

A educação no modelo freireano rompe com a ideia de ensino “bancário” baseado no “depósito” de conhecimentos nos estudantes por um professor(a). A horizontalidade das relações entre educador(a) e educando(a) exige fundar a educação no encontro entre os saberes desses sujeitos e no contexto da realidade que os envolve. As palavras e as teorias passam a ter sentido e serem aprendidas quando relacionadas ao mundo vivido. Neste sentido, a educação exige a investigação pelo educador(a) dos temas geradores do diálogo no contexto social dos educandos(as). Somente partindo de ideais que fazem

sentido na realidade local do processo educativo é que se pode gerar uma postura ativa e corresponsável dos(as) estudantes. Com a codificação destes temas, é possível realizar uma leitura crítica sobre os mesmos, num processo de descodificação, por meio de informações e questionamentos propostos pelo(a) educador(a). O objetivo é tornar os(as) educandos(as) capazes de realizar autonomamente esses questionamentos críticos sobre a realidade, promovendo uma conscientização libertadora que os emancipe socialmente.

A aplicação desta perspectiva formativa na educação para os meios exige uma visão que compartilhe com os mesmos princípios. De acordo com Douglas Kellner e Jeff Share (2008), esta área possui, ao menos, quatro abordagens. A primeira é a educação midiática que se centra na análise da produção, da linguagem e dos veículos. Busca a proteção das pessoas dos perigos da manipulação e da dependência midiática, tratando as audiências como vítimas do poder dos meios. “Essa posição é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia” (KELLNER; SHARE, 2008, p. 669).

A segunda abordagem é a educação em arte midiática que apresenta as qualidades estéticas da mídia para a produção criativa como expressão de manifestações artísticas (cenográfica, musicais, teatro...) nos meios de comunicação. Nesta perspectiva, a mídia é apropriada para uma auto-expressão individualista, muitas vezes, reproduzindo as representações dominantes. Já a alfabetização midiática propõe a aprendizagem de competências comunicativas, como acessar, analisar, avaliar e produzir, levando em consideração, questões de responsabilidade social e atitude política. A crítica ideológica e política de representações das dimensões cruciais de classe, gênero, raça e sexualidade na economia política e nas relações sociais das mídias é, entretanto, tratada na alfabetização crítica dos meios. Nesta proposta, além da análise e da crítica social, há o compromisso com a produção midiática alternativa, tornando os(as) educandos(as) sujeitos ativos do processo educacional e comunicacional, por isso essa abordagem se aproxima do modelo de educação libertadora.

Para consolidar este modelo como uma educação libertadora da mídia, é necessário seguir três requisitos do método freireano. O primeiro é o reconhecimento que

educandos(as), enquanto receptores e usuários(as), possuem múltiplos saberes sobre os meios. Mesmo que, muitas vezes, não tenham embasamento técnico, são ativos na apropriação. Através do uso, um processo ativo, criativo e inventivo, os sujeitos podem reconfigurar e redesenhar as tecnologias e construir sentidos próprios para os conteúdos, muitas vezes, diversos dos propostos pelos emissores. Essa pró-atividade não corresponde necessariamente a uma criticidade transformadora, pois, muitas vezes, pode representar uma reprodução ou uma criação, posteriormente, reapropriada pelos meios massivos.

A segunda postura freireana para a educação dos meios é a contextualização do processo formativo à realidade local. O(a) educador(a), nesta abordagem, rompe com uma postura impositiva de somente transmitir os conhecimentos produzidos sobre a temática. Sua atitude se legitima, através da escuta e do questionamento que possa levar a uma autorreflexão e a uma reflexão crítica, articulando às experiências dos(as) educandos(as) aos usos e às apropriações dos meios.

A partir da contextualização e do questionamento crítico, o(a) educador(a) apresenta os conhecimentos acumulados sobre a temática, buscando a relação com a realidade apresentada. Desta forma, o diálogo é viabilizado como a troca de saberes e vivências. Neste processo, não só o reconhecimento é mútuo, mas a aprendizagem também. Os(as) educandos(as) podem ter acesso crítico e inventivo de um conhecimento sobre os meios e o direito à comunicação e o educador conhece o contexto, os usos e as apropriações.

O passo seguinte é uma produção coletiva e participativa de conteúdos midiáticos que rompam com a ideologia dominante dos meios massivos. Esse é um momento onde o próprio processo já gera um conhecimento valioso: a organização coletiva, que através do compartilhamento de ações e responsabilidades e o compromisso mútuo possibilita a participação social nos diversos níveis do processo midiático: mensagens, produção, planejamento e gestão (PERUZZO, 1998). A produção comunicacional resultante deste processo educativo é também oportunidade para colocar na prática os conhecimentos críticos sobre os meios, rompendo com os modelos, fórmulas e interesses políticos e comerciais da mídia massiva.

A formação midiática pode realizar-se em diversos ambientes. A escola certamente é um espaço privilegiado porque se configura como um lugar predominantemente educativo onde se aprende desde linguagens e códigos a conhecimentos sobre o meio ambiente e a história social. A competência no uso crítico dos meios é tão fundamental como aprender letras, números e fórmulas porque a sociedade vive um acentuado processo de midiaticização (MARTÍN-BARBERO, 2014), isto é, a centralidade da mídia na vida social e pessoal. Assim, saber “ler” o rádio, a TV, os impressos e a internet é uma habilidade imprescindível no mundo atual.

Na escola, a educação crítica para os meios pode ocupar tanto os componentes curriculares como extracurriculares. Em disciplinas, como História, Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia, pode-se discutir temáticas como o imperialismo cultural, os donos da mídia, o fluxo internacional das comunicações, a modulação das plataformas digitais, as relações entre mídia e sociedade. Já nas atividades extracurriculares, o desafio é criar nas escolas um ecossistema midiático que possibilite o diálogo dos(as) estudantes entre si e com professores(as) e gestores(as). A educomunicação realiza reflexões e práticas sobre esses desafios, atuando, segundo Ismar Oliveira (2016), entre três frentes:

- Integração, às práticas educativas, o estudo sistemático dos sistemas de comunicação, como as mídias agem na sociedade e como se relacionar com estes.
- Criação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos em espaços educativos.
- Desenvolvimento do coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Para Oliveira, os ecossistemas comunicativos das escolas buscam promover relações sempre francas e abertas e procuram atizar o crescimento da auto-estima e da capacidade de expressão das pessoas, como indivíduos e como grupo.

A educação libertadora para os meios possui espaço também nos movimentos sociais. Essa demanda passa pela necessidade de um processo formativo para a leitura crítica da realidade, inevitavelmente permeada pelas mídias, e para a construção de projetos de

comunicação que possam dar visibilidade para esses atores sociais, geralmente, excluídos dos meios massivos. Segundo Círcia Peruzzo (1999), a educação informal para mídia contribui para a elaboração/reelaboração das culturas populares e formação da cidadania.

A inserção das pessoas num processo de comunicação para a cidadania facilita, além do engajamento em atividades concretas, a quebra da cultura do silêncio com pulverização das vozes. Isso é possível porque a comunicação produzida é vertical, baseada na participação e na pró-atividade dos sujeitos. Os meios de comunicação comunitários e populares são assim potencialmente propícios a organização social participativa, quando partem de movimentos sociais emancipatórios. Nestas condições, também podem favorecer a educação informal com “(...) a socialização do legado do histórico do conhecimento, a compreensão das relações sociais e dos mecanismos de estrutura do poder” (PERUZZO, 1999, p. 11).

A produção de comunicação comunitária para cidadania, além de ser um processo educativo por si, é também um espaço para a formação da audiência crítica. Através da abordagem de temáticas, como saúde, meio ambiente e cidadania, os(as) usuários(as) dos meios podem não só compreender criticamente o mundo, mas também refletir sobre o papel dos meios nos processos políticos, econômicos e culturais que medeiam a realidade. Essa informação pode ser uma porta para o engajamento em movimentos comprometidos pela palavra e prática com a transformação social. Por isso, os meios de comunicação precisam ser reconhecidos como bens públicos, capazes de promover a educação e a democratização da sociedade. Parafraseando Paulo Freire, Peruzzo (1999, p. 11), afirma que “a comunicação é um ato pedagógico e a educação é um ato comunicativo”. Esta ideia “sintetiza a complexidade e ao mesmo tempo as inter-relações entre comunicação e educação”.

Práxis da educação libertadora para os meios

Como exemplo dessa práxis, o Projeto de Apoio à Comunicação Alternativa, Cidadã e Comunitária (Cacco)³ representa um esforço de educação libertadora para os meios que surgiu, como ação de extensão na Universidade Federal do Ceará, em 2016, logo

³Mais informações em <<http://www.cacco.ufc.br>>

quando ingressei como professor do quadro permanente do Curso de Jornalismo. A iniciativa era uma continuação de minha atuação como coordenador da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Ceará (Abraço Ceará), quando nos anos de 2009 a 2012, participei da promoção de dezenas de Oficinas de Rádio em todo o Estado.

O objetivo neste projeto de extensão é colocar em diálogo os comunicadores populares com os(as) estudantes de Jornalismo e Publicidade e Propaganda e professores(as) universitários(as) para termos um intercâmbio entre o conhecimento tático da produção comunicativa no campo popular e o conhecimento técnico produzido na academia.

O Cacco funciona da seguinte maneira: anualmente, lança uma convocatória, através de edital público, para os projetos de comunicação que desejam estabelecer essa relação formativa com a Universidade. Devido provavelmente à minha trajetória de militância, quase todos que demonstraram interesse em participar desta extensão foram rádios comunitárias. Assim, o projeto de extensão estabeleceu o acompanhamento, entre os anos de 2017 e 2020, das emissoras Marazul FM de Paracuru, Camponesa FM do assentamento Palmares de Crateús, a Nativa FM de Tabuleiro do Norte e a Quixelô FM do município homônimo. Esse processo de acompanhamento consiste em oficinas que deveriam ser realizadas semestralmente em cada emissora e um assessoramento posterior através de comunicação remota por aplicativos de mensagens instantâneas, como o Whatsapp.

O público dessas ações são os comunicadores das rádios parceiras. As oficinas não foram possíveis de acontecer semestralmente, em cada rádio, pela escassez de recursos financeiros para os deslocamentos, hospedagens e alimentação dos(as) extensionistas, quase sempre rateados entre a emissora e o coordenador do projeto. Já o assessoramento remoto não foi plenamente implementado devido a falta de sintonia entre extensionistas e comunicadores(as) das rádios.

As oficinas do Cacco são planejadas coletivamente entre o professor e os(as) estudantes extensionistas a partir das demandas informativas apresentadas pela direção das emissoras. Normalmente, as primeiras oficinas, realizadas nas rádios acompanhadas em 2017, eram sobre a Programação Radiofônica. O segundo ciclo tratou sobre

Radiojornalismo Popular na Camponesa FM e Quixelô FM, em 2018, e sobre Rádio nas Mídias Sociais na Nativa FM e Marazul FM em 2019.

A preocupação com a horizontalidade e o diálogo não se restringem à escolha do assunto tratado na oficina. Professor e estudantes extensionistas buscam, na coordenação dos debates, os temas geradores relacionados com a realidade de cada emissora para, partindo desses, apresentar conhecimentos técnicos adaptados à situação local. Um exemplo que pode ser citado, nas primeiras oficinas, é o debate sobre as características do rádio. Antes de discutir os traços deste meio, mencionados em manuais técnicos (ORTRIWANO, 1985; MCLEISH, 1999; PRADO, 1989), como simultaneidade, instantaneidade, oralidade, sensorialidade..., os(as) participantes das oficinas eram convidados a pensar, inicialmente em dupla, algumas palavras que representavam o significado do rádio em suas vidas e depois apresentavam para o grupo. Quando alguma das ideias expostas possuíam relação com as características técnicas, essas eram discorridas pelos(as) extensionistas. No final, reunimos as ideias sobre o rádio a partir do conhecimento dos comunicadores das rádios comunitárias e do conhecimento técnico acadêmico das características deste meio. A mesma dinâmica utilizamos para discutir a linguagem radiofônica e a propriedade das mídias, partindo das ideias que os participantes tinham de como falar no rádio e de quem era os donos dos grandes conglomerados de meios de comunicação. A questão da democratização da comunicação é uma temática sempre proposta nas ações de extensão para instigar o debate sobre a cidadania comunicativa.

A partir desses debates que mesclam conhecimentos acadêmicos e populares, são direcionadas a elaboração ou reelaboração de roteiros de programas radiofônicos ou produção de conteúdos como publicidade ou notícia radiofônica. Divididos em grupos, com o suporte de, pelo menos, um extensionista cada um, os(as) participantes das oficinas debatiam sua atividade de prática proposta pela temática. Nas oficinas sobre Programação Radiofônica, os locutores da emissora atendida contavam como era planejado e realizado seus programas. Em seguida, o(a) extensionista e os(as) outros(as) participantes do grupo davam sugestões aproveitando as ideias debatidas nos momentos anteriores. Com base nestas propostas, um novo espelho de roteiro era elaborado e

apresentado para todos(as) os(as) participantes na culminância da oficina quando novos comentários eram colocados.

Além das dificuldades financeiras, os principais desafios enfrentados foram a duração das oficinas e a falta de sintonia para acompanhamento remoto. Devido ao calendário da emissora e da Universidade, as Oficinas acontecem nas tardes ou noites de sexta, dependendo da distância do local de realização, nas manhãs e tardes de sábado. O tempo total não ultrapassa 10 horas/aula. O que é considerado incipiente para o debate e a prática laboratorial. Sempre nas avaliações no final das oficinas a questão da rápida duração colocada como uma dificuldade. Os destempos acontecem devido ao próprio encontro de contextos diversos. No Curso de Jornalismo da UFC, estudantes e professores(as) possuem uma carga horária concentrada nas tardes dos dias úteis. Já nas rádios, os comunicadores, além de fazer programas geralmente também nestes dias, principalmente, manhã e tarde, possuem outras atividades como emprego, negócio, ensino ou afazeres domésticos. Para ser possível esse encontro, estudantes precisam sacrificar as aulas da tarde da sexta, com autorização do(a) professor(a), e comunicadores necessitam abrir mão dos programas da noite de sexta e do sábado, fora suas outras atividades.

Os destempos se tornam mais intensos quando os encontros são realizados remotamente. Após a oficina de Programação Radiofônica na Rádio Nativa FM, foi criado um grupo de Whatsapp com os(as) comunicadores(as) participantes com o objetivo de discutir as mudanças que iriam realizar em seus programas na emissora a partir da Oficina. O grupo acabou se tornando um espaço disperso com o compartilhamento de informações e links totalmente fora do contexto, alguns com informações falsas. Diante do desvio das finalidades do grupo, alguns participantes do mesmo saíram e a coordenação do projeto teve de excluí-lo. Situação semelhante aconteceu com o grupo de Whatsapp formado com o pessoal da Quixelô FM que teve também a inclusão de discussões sobre disputas políticas locais. Já o grupo criado com o pessoal da Rádio Marazul FM caiu no vazio. Mesmo que estimulados, os(as) comunicadores(as) raramente interagem. Na Rádio Camponesa FM, não foi criado o grupo devido ao precário acesso dos(as) participantes ao aplicativo pela falta de conexão estável na zona rural onde a emissora está localizada.

Com as medidas sanitárias de restrição das atividades letivas devido a pandemia da Covid-19, as ações do Cacco foram realizadas remotamente. Para isso, ao invés de grupos de Whatsapp, o projeto passou a fazer um acompanhamento individualizado com os locutores que trabalham com a produção de programas noticiosos. A partir da própria demanda das emissoras, a curadoria de notícias confiáveis e relevantes sobre a pandemia foi uma necessidade que o Cacco ajudou a suprir. Diariamente eram enviados um boletim com links de notícias sobre a pandemia e também foi produzido um boletim sonoro semanal para veiculação nas rádios por sugestão dos locutores das rádios atendidas. Nos meses de abril de 2020, quando teve início o acompanhamento, ao mês de julho de 2020, os(as) extensionistas tiveram uma interação frequente com os comunicadores(as) das rádios e, inclusive algumas vezes, conseguiram informações locais sobre a pandemia, através de áudio, para incluir no boletim sonoro semanal. A partir de agosto de 2020, os retornos ficaram escassos, o que desestimulou e desmobilizou os(as) extensionistas, e, em outubro de 2020, quando o primeiro semestre do ano foi concluído, o Projeto foi desativado.

Um dos motivos para a dificuldade no acompanhamento remoto, provavelmente, é a avalanche informacional que os(as) comunicadores(as) estão submetidos no Whatsapp e também o reconhecimento do papel da extensão universitária em suas atividades cotidianas. São questões que o Projeto deverá discutir internamente e com os participantes das oficinas quando retornar, tão logo que a biossegurança permita as reuniões presenciais.

Considerações finais

O projeto de extensão Cacco é um exemplo de educação para os meios que realiza um esforço de praticar os pressupostos de diálogo, horizontalidade e multiplicidades de saberes, defendidos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora. A busca pelo reconhecimento dos conhecimentos dos comunicadores(as) populares e o intercâmbio do conhecimento técnico são os fundamentos dessa ação. Desta maneira, o projeto procura colaborar com o fortalecimento das apropriações dos meios por grupos excluídos dos conglomerados midiáticos massivos.

A práxis da educação libertadora para os meios possui assim uma coerência com a cidadania comunicativa, porque, da mesma forma como a democratização da comunicação, parte de valores como a horizontalidade e o reconhecimento da diversidade social. Esse processo educativo já é a realização do direito à comunicação dado que educandos e educadores se comprometem com a escuta da multiplicidade das vozes.

A construção da cidadania comunicativa é também uma educação para a vida democrática. O direito à comunicação garante a visibilidade dos diversos grupos e atores sociais e cria espaços para a negociação dos conflitos por meio da inevitável tolerância e coabitação. Uma comunicação democrática é a possibilidade de completude no outro como preconiza Freire (1974).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **De la historia a la acción**. Barcelona : Paidós, 1999.
- CERTEAU, Michel de: **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHUAÍ, Marilena. Cultura e democracia . In: **Crítica y emancipación**. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires : CLACSO, 2008.
- CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.
- COSTA FILHO, Ismar. **Os direitos do receptor-usuário na Cidadania Comunicativa** In: Anais do 42o. Congresso Brasileiro das Ciências da Comunicação. Belém, 2019.
- _____. **A participação social na cidadania comunicativa**. In: Revista Educação, Cultura e Comunicação. Vol. 12, no. 24 (2021).
- DRUETTA, Délia. Repensar la apropiación desde la cultura digital In: MORALES; Susana; LOYOLA, María Inés. **Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación**. La apropiación tecno-mediática. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.
- GUARESCHI, Pedrinho. **O direito humano à comunicação: Pela democratização da mídia**. São Paulo; Editora Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra; 1974.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais.** Liv Sovik (org). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HONNETH, Alex. **Luta pelo reconhecimento.** São Paulo: Ed. 70, 2011.
- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação.** In: Educação e Sociedade. Vol. 29, no. 104 (Out, 2008).
- MARTÍN-BARBERO. **Ofícios de cartógrafos.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004.
- _____. **A Comunicação na Educação.** São Paulo: Contexto, 2014.
- MCLEISH, Robert. **Produção de rádio: um guia abrangente de produção radiofônica.** São Paulo: Summus, 1999.
- ORTRIWANO, Gisela. **A Informação no Rádio - os Grupos de Poder.** São Paulo: Summus Editorial, 1985.
- OLIVEIRA, Ismar. **Afinal o que é educomunicação.** Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso: 20/5/2016.
- _____. **Uma educomunicação para a cidadania.** Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> Acesso: 14/4/2017.
- PERUZZO, Cicília. **Comunicação nos Movimentos Populares.** São Paulo: Vozes, 1998.
- _____. **Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania.** In: Comunicação & Informação. Vol. 2, no. 2 (1999).
- PRADO, Emílio. **Estrutura da informação radiofônica.** São Paulo: Summus, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** Belo Horizonte: 2019.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Afinal o que é educomunicação.** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducunicacao/saibamais/textos/texto,2,46,231> Acesso em 13/10/2016.
- _____. **Uma educomunicação para a cidadania.** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducunicacao/texto,2,46,231> Acesso 13/10/2016.
- VENICIO LIMA, Artur. **Mídia e política: teoria e prática.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.