

## **Rádio Escola: autonomia ou reprodução?<sup>1</sup>**

Luís Fernando Ribeiro de OLIVEIRA<sup>2</sup>  
Universidade de Uberaba, Uberaba, MG

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre os indícios de violência simbólica provocada pelo uso inadequado da mídia “Rádio” em ambiente educacional. Nossa hipótese é que a compreensão equivocada do uso das mídias em terreno educativo favorece a violência vertical e horizontal. Utilizamos o método do tipo etnográfico e como técnica, a triangulação. Nosso lócus de pesquisa é uma escola da cidade de Uberaba, no triângulo mineiro, que recebeu do Governo Federal equipamentos para instalação da Rádio Escolar. Buscamos em Paulo Freire, Juan Diaz Bordenave, Mario Kaplún e Ismar Soares subsídios para argumentar sobre a essência educacional. E para provocar um debate sobre os riscos reprodutivos do rádio trouxemos as visões de Antônio Gramsci, Pierre Bourdieu, Alba Zaluar, Tavares dos Santos e Fernanda Telles Marques.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação; Educação; Educomunicação; Autonomia; Reprodução Social.

### **INTRODUÇÃO**

Os meios de comunicação social, cada vez mais, são inseridos dentro do espaço escolar como auxílio pedagógico e vêm levantando discussões científicas desde a década de 1960. Paulo Freire, Kaplún, Bordenave e Ismar Soares são alguns dos responsáveis pelas principais pesquisas sobre o assunto. Das discussões no entorno desse fenômeno surge o neologismo “Educomunicação”, que já está incorporado ao nosso vocabulário e resultou no ano de 2011 em um curso de graduação na Universidade de São Paulo (USP – ECA) e especializações em todo o país.

Cabe salientar que o MEC – Ministério da Educação, através do “Programa Mais Educação”, instituído pela portaria interministerial nº 17/2007, disponibilizou, para as escolas públicas, kits de “Rádio Escola”, ou seja, alto-falantes para serem espalhados no pátio da escola para difusão de conteúdo audível. O Programa sugeriu Macrocampos divididos em atividades. A Educomunicação é um desses macrocampos, que foi

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no DT 6 – Interfaces comunicacionais, do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, realizado de 19 a 21 de maio de 2015.

<sup>2</sup> Jornalista, Mestre em Educação com ênfase em Educomunicação e Professor do curso de Jornalismo da Universidade de Uberaba – UNIUBE.

dividido nas seguintes atividades: jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia e vídeo.

O estado da arte sobre o tema foi produzido a partir do Portal de Periódicos da CAPES, onde encontramos 24 artigos sobre o tema “educomunicação”. Desses, apenas oito abordam a discussão das rádios escolares, sendo que em nenhum deles a questão das relações de poder e da violência simbólica foi citada. Diante disso, entendemos que este artigo é pertinente na construção de um senso crítico mais apurado sobre as verdadeiras intenções pedagógicas no uso das mídias em território educacional. Essa se propõe a ser uma pesquisa do tipo etnográfica, que envolve tanto a observação do cotidiano referente à rádio escolar quanto à coleta de dados por meio de questionários mistos e entrevistas com diretividade mínima. Para isso, utilizamos a triangulação (DENZIN, 1988), colocando em confronto documentos produzidos pela rádio, registro da observação direta e produtos dos sujeitos.

### **O Rádio Educativo**

A história do rádio no Brasil mostra que seu surgimento chamou muito mais atenção de pesquisadores e professores do que organismos ligados à política ou ao universo mercadológico. Exemplos de tal interesse são: Roquette-Pinto, antropólogo e professor, reconhecido historicamente como o pai do rádio brasileiro e Henrique Morize, presidente da Associação Brasileira de Ciências. Junto à Morize, Roquette-Pinto inaugura a Rádio Sociedade, hoje Rádio MEC, em 20 de abril de 1923. Magaly Prado, em seu livro, *História do Rádio no Brasil* (2012), assinala que a concepção de comunicação aliada à educação é anterior ao conceito de educomunicação, com ênfase na rádio escolar, que foi concebido somente na década de 1970.

Em 1934, Roquette-Pinto criou a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, mais tarde rebatizada de Rádio Roquette-Pinto. Essa foi a primeira emissora oficial com fins exclusivamente educacionais (PRADO, 2012, p. 3).

Porém, quando o rádio começa a despontar como um meio eficaz de comunicação, até então aliado à educação, o cenário começa a mudar. Interesses tanto políticos como mercadológicos começam a dominar o meio de comunicação mudando drasticamente o futuro do rádio no Brasil. O Governo de Getúlio Vargas preocupado com a sobrevivência do meio radiofônico cria a 1ª lei para o rádio – Decreto nº 21.111,

de 1º de março de 1932, quando autoriza que em 10% da programação da emissora de rádio poderiam veicular propagandas comerciais (atualmente são 25%). Como resultado, a produção que até então era erudita passou a ser popular e os interesses dos empresários do rádio passam de educativos a mercadológicos. Na mesma década, o Presidente da República Getúlio Vargas cria o Departamento Oficial de Propaganda (DOP). Logo depois, o órgão governamental passa a ser denominado como Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Diante de tal ato, o rádio se distancia da educação, mas o desejo de reaproximá-los continua em outros educadores e comunicadores.

### **Educomunicação: Educação nas ondas do rádio**

A Educomunicação tem pouco mais de 40 anos de história. Não existe precisão sobre quem criou o neologismo Educomunicação. O que se sabe é que deve ter sido proposto por volta da década de 1970. O nome mais provável é o do argentino Mário Kaplún, mas a discussão que nele resulta é ainda anterior. O Italiano Antônio Gramsci, o francês Edgar Morin, o brasileiro Paulo Freire, o colombiano Martín-Barbero e o paraguaio Juan Díaz Bordinave são citados por Kaplún.

No Brasil, além de Paulo Freire, Ismar Soares, apesar de não ser citado por Kaplún, pois é de outra geração, é, hoje, o principal nome no Brasil. Nesta pesquisa, buscou-se apenas alguns autores que tivessem em comum uma mesma matriz teórica. São eles: Paulo Freire, Mario Kaplún e Ismar Soares.

A inquietação de Kaplún centrava-se em como utilizar o meio radiofônico enquanto linguagem para difundir a educação em lugares onde a escola não conseguia alcançar. Tal ansiedade era pertinente já que o rádio, na década de 1970, ainda era o principal meio de comunicação social na América Latina.

Vale salientar que outros projetos similares, na década de 1960, também tinham como proposta contribuir para a aproximação entre comunicação e educação. Por exemplo, o Programa de Educação Alternativa para Formação do Receptor desde a Infância (PLAN-DENI), no Uruguai; Pedagogia da Comunicação, na Costa Rica; Instituto Latino Americano de Pedagogia e Comunicação; o *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística* (CENECA) e Projeto Berlamino, dos Padres Jesuítas de Santiago, ambos no Chile, e Leitura Crítica da Comunicação (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC).

Partindo do ponto de vista comunicacional, Mario Kaplún percebia que tal aproximação conceitual, entre comunicação e educação, era complicada.

O diálogo entre educação e comunicação está longe de ser fluido e frutífero. O mais frequente é que a primeira entenda a segunda em termos subsidiários e meramente instrumentais, concebendo-a tão somente como veículo multiplicador e distribuidor dos conteúdos que ela predetermine.<sup>3</sup> (KAPLÚN, 2006, p. 198).

Por outro lado, a desconfiança é mútua, como afirma Soares (2013), em entrevista ao site Wikieducação<sup>4</sup>. Os professores também desconfiam da conduta comunicacional por ser esta historicamente tendenciosa. A descoberta da força persuasiva do rádio deixou o meio vulnerável a interesses diversos, principalmente, político e mercadológico.

É pertinente salientar que na década de 1960 a tevê ainda não tinha se consolidado como principal veículo de comunicação, como o é hoje. Isso se deve a transmissão televisiva ser em preto e branco, à baixa qualidade de imagem e ao alto custo dos aparelhos televisivos. Nesse sentido, tudo concorria para que o rádio, ainda, continuasse a ser o veículo de comunicação preferido da população.

Apesar de existir consenso, entre a maioria dos pesquisadores, que o criador do neologismo Educomunicação seja de fato o argentino Mário Kaplún, não se pode afirmar, porém, que tenha sido ele quem inaugurou a discussão entre comunicação e educação na América Latina.

Para entender a história da inter-relação comunicação e educação latino-americana após os anos 70, é preciso voltar os olhos para Paulo Freire que desenvolveu fundamentos sólidos para um novo modelo educacional, essencialmente horizontal, democrático e dialógico. (SARTORI E SOARES, 2005, p. 2).

---

<sup>3</sup> Do original: “*El diálogo entre Educación y Comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina. Así, cuando en una planificación educativa se considera necesario valerse de medios de comunicación o producir materiales educativos, se recurre al técnico en comunicación (y hay que admitir que, lamentablemente, los propios profesionales de la comunicación alimentaron el equívoco y aceptaron ser vistos como meros suministradores de recursos técnicos y envasadores de mensajes)*”.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/entrevistas/ismar-soares-define-oconceito-de-educomunicacao>. Acessado em 29 de out. de 2013.

O próprio Ismar Soares (2004) confirma a existência de um grande grupo de intelectuais pensando a educomunicação antes de Kaplún. Segundo ele, desde a década 1930, quando a radiodifusão foi consolidada, o assunto era pauta nas pesquisas de Anísio Teixeira. Logo depois, nas décadas seguintes, Paulo Freire utilizou o rádio em seu projeto nacional de alfabetização de adultos, através do Movimento de Educação de Base.

Segundo Soares (1999), foi realizada uma pesquisa em 1997 e 1998, que mobilizou o Núcleo de Comunicação e Educação da USP em parceria com pesquisadores da UNIFACS, Bahia. A pesquisa coletou os dados, em primeira mão, do Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, que foi formado ao longo das décadas de 1980 e 1990. Para coleta foram citados 1.200 nomes e todos se identificavam com o tema. Eram eles professores, pesquisadores, produtores culturais, arte educadores, tecnólogos e profissionais de comunicação e de educação da América Latina. Todavia, apenas 178, dos convidados a responder o questionário, efetivamente deram retorno.

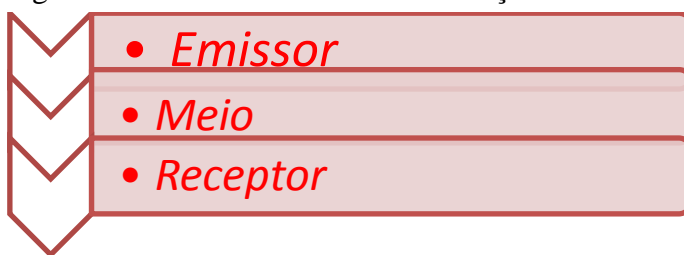
Deste total, 67,61% são brasileiros e 32,29%, latino-americanos e espanhóis. Especificamente, 7,95% são da Argentina; 7,39%, da Espanha; 3,41%, do México, além de um número percentualmente menor - ao redor de 1,70% em cada caso - de latino-americanos residentes em países como Venezuela, Uruguai, Cuba, Chile, Bolívia, Peru, Paraguai, Israel, França e Itália (SOARES, 1999, p. 5-75).

Praticamente todos os pesquisadores reconhecem a importância de Paulo Freire para a educomunicação, apesar de nunca ter utilizado a terminologia. Para o educador, a comunicação é fundamental, pois colabora na transformação dos sujeitos. Ele exalta esta relação, já que a educação é um processo essencialmente comunicativo: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1969, p. 69).

Para ele, a comunicação é “coparticipação dos sujeitos no ato de pensar”. Nessa perspectiva, “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1969, p. 66 e 67). Os vocábulos comunicação e diálogo, abordados por Freire, como prática são indissociáveis em sua extensão de sentido. Diante disso, o ato dialogal entre professor e

aluno já está implícito no ato de educar. Isso implica dizer que a comunicação precisa ser entendida como uma via de mão dupla, isto é, o emissor torna-se receptor e vice-versa, e nesta troca de conteúdos sistematizados ou não se realiza o mais completo ciclo educacional possível. Porém, não estamos afirmando que uma relação vertical de comunicação, muitas vezes, adotada como ideal, seja a proposta de Paulo Freire. Ele mesmo rechaça esta hipótese quando abomina a verticalidade nas relações humanas.

Figura 1 – Fluxo vertical de comunicação em ambiente escolar (elaboração própria).



As setas apontando apenas para baixo, na figura nº 1, mostram uma relação monológica, onde não existe o diálogo, por isso, tal relação é angustiante, tanto para quem fala, quanto para quem escuta. E se não existe diálogo, obviamente, não há comunicação. Nesse modo de relacionamento, com o aluno, o professor não tem parâmetros para distinguir se o aluno está ou não compreendendo o que é formulado. Tal modelo de comunicação não favorece o diálogo, pois o *feedback*, isto é, a retroalimentação fica em segundo plano, ou seja, na periferia da relação.

Figura 2 – A resposta do aluno é periférica (elaboração própria)



O *feedback* inserido na figura acima e dentro do contexto comunicacional é a resposta do aluno à comunicação do professor. Muitas vezes essa resposta fica restrita à apenas uma palavra: sim ou não, dependendo do questionamento do professor: “você entendeu o que acabei de explicar?”. A outra forma de *feedback*, geralmente preferida pela maioria dos professores, é a prova.

Freire, então, propõe uma relação horizontal, isto é, uma interação entre o professor e o aluno; a possibilidade de aluno perguntar sem receio de ser repreendido; o direito do professor, ensinar aprendendo. É uma via de mão dupla como é apresentada na figura abaixo:

Figura 3 – Fluxo horizontal de comunicação (elaboração própria)



Já nesta terceira figura fica evidente a proposta freireana em estabelecer, dentro do ambiente escolar, uma relação que contemple a comunicação. As setas apontando para um lado quanto para o outro e a disposição horizontal são características de uma comunicação eficaz. Do ponto de vista pedagógico, não é admissível pensar uma ação, dentro da escola, que não contemple a educação formal. Sendo assim, podemos dizer que o conceito de Educação e Comunicação vislumbrado por Freire vai de encontro à posição irredutível pedagógica, já que ele não estabelece uma projeção apenas conteudista. Olhando apenas do ponto de vista prático, pode-se correr o risco de entender erroneamente a visão de Paulo Freire, uma vez que a relação pode parecer difusa, principalmente para o aluno, isto é, ele não compreender que mesmo em uma relação horizontal existe uma hierarquia.

Fundamentado em Freire, Francisco Gutierrez defende que o “processo de comunicação é essencial à educação” e que “o processo de aprendizagem é autêntico quando se efetua uma mudança naquele que aprende. Por esse motivo, a aprendizagem pressupõe a interação, o intercâmbio.” (GUTIERREZ, 1978, p. 33-39).

Mario Kaplún também se mostra como um seguidor do pensamento freireano quando afirma que não existe como dissociar educação e comunicação, “para cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma prática comunicacional determinada<sup>5</sup>” (KAPLÚN, 1996, p. 64). A concepção de comunicação é separada da educação quando o conceito sofre uma transmutação em consequência de uma massificação do conteúdo.

---

<sup>5</sup>-Do original: “A cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (tradução do autor).

Resistindo às tendências pedagógicas tradicionais, Kaplún apoia-se na distinção entre os modelos exógenos e endógenos de educação propostas pelo educador e comunicador paraguaio Juan Enrique Díaz Bordenave. Entende-se como “Modelos Exógenos de Educação”: uma educação que deposita sua ênfase nos conteúdos, ou seja, baseada na simples transmissão de conhecimentos, onde o aluno fica passivo diante do que lhe é transmitido tanto o conteúdo educacional quanto o conteúdo cultural. Sendo assim, Bordenave acusa esse modelo de educação de reproduzir valores que reforçam o poder dominante sobre os dominados (KAPLÚN, 2002, p. 16). Já no modelo que contempla os efeitos, Kaplún ressalta o que Bordenave chamou de engenharia do comportamento, isto é, o que conta é o comportamento dos alunos. Diante disso, se o aluno é comportado releva-se até mesmo se ele sabe ou não o conteúdo programático aplicado em sala de aula.

Para isso, Kaplún propõe um diálogo com igualdade de oportunidades. Tal pensamento ganha repercussão em toda a América Latina, através do permanente fluxo de ida e volta. Desta forma, as mensagens tendem a circular em ambas as direções.

Para Kaplún a educomunicação deveria se preocupar mais com o **processo**, ou seja, “modelo endógeno de educação”.

Educação que enfatiza o processo. Destaca-se a importância do processo de transformação da pessoa e das comunidades. Não se preocupa tanto com os conteúdos que vão ser comunicados, nem tampouco com os efeitos em seu comportamento, e sim na interação dialética entre as pessoas em sua realidade; o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sua consciência social<sup>6</sup> (KAPLÚN, 1988, p. 16).

Nesse aspecto a visão de Antonio Gramsci é, também, um apoio substancial ao pensamento de Kaplún, o conceito de intelectual orgânico, que, no nosso entendimento, guarda relação com a ideia educacional de propor uma transformação do aluno, para que esse aluno ajude na transformação da comunidade educacional. Com isso, o aluno deixa de ser apenas receptor e passa produzir, também, a partir de sua percepção de mundo. Dessa forma, a hegemonia cultural, que é produzida pela escola (poder

---

<sup>6</sup> Do original: “Educaçión que pone el énfasis en el proceso. Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados, nide los efectos en término de comportamiento, sino de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social”. (tradução do autor).



dominante), será combatida pela ascensão de uma nova hegemonia, agora com muito mais significado para os alunos. Nesse processo, Freire considera que:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. (FREIRE, 2005, p. 10).

O Conceito de educomunicação, dentro da perspectiva freireana, descarta a utilização do meio comunicacional, em ambiente escolar, simplesmente para transmissão de conteúdo programático institucionalizado. O processo é dialógico, em que todos os envolvidos têm igualdade de direitos e deveres na composição de conteúdos comunicacionais. Portanto, quando a gestão escolar propõe uma atividade sem ouvir e respeitar uma contraproposta está desrespeitando o conceito de Educomunicação e rechaçando a ideia dialógica, promovendo, assim, uma “reprodução social” e, conseqüentemente, uma “violência simbólica” (BOURDIEU E PASSERON, 1982).

### **Rádio Escola e os riscos da Reprodução Social**

A estrutura verticalizada, inerente à comunicação de massa, sempre causou incômodo aos pesquisadores. Para Antonio Gramsci (2000, p. 78), os grandes articuladores dessa estrutura são: a escola, a igreja, os sindicatos e, principalmente, a comunicação social. Para ele, os meios de comunicação social dão legibilidade quando tornam visíveis acontecimentos, interpretações e ideias que sustentam ideologicamente a força e o poder de quem está no topo da pirâmide social. Max Weber (1978, p. 33) enxerga o poder e a autoridade como formas de conflito, isto é, uma relação que não abre espaço para o diálogo. Sendo assim, a comunicação autoritária ou a comunicação vertical estão calcadas em um tipo de relação que impede uma aproximação, mas sustenta uma estrutura de dominação.

A teoria matemática da comunicação, de Shannon e Weaver (1975, p.16), que visava à precisão e eficácia do fluxo informativo, procurava não circundar apenas o conceito matemático, mas servir de referência a qualquer área que envolvia a comunicação. Porém, seu conceito considerado pelos autores como linear era

severamente contestado diante da sua hierarquização e, conseqüentemente, verticalização. Na década de 1970, alguns pesquisadores chegaram à conclusão de que esse modelo de comunicação não era eficaz para uma relação social satisfatória. Ele apenas formaliza um dado empírico, ou seja, as ideias sob as quais se expressa certo tipo de relação social, “precisamente aquela na qual um fala e o outro não, na qual um escolhe o código e o outro tem a liberdade de submeter-se ao mesmo, ou abster-se” (RÜDIGER, 2011, p. 24). Tais críticas fizeram com que outro modelo de comunicação fosse concebido, pelo menos, teoricamente. O próprio conceito de comunicação quanto ao seu significado etimológico aponta para o mesmo caminho.

O autor latino-americano Jorge Huergo (2001) explica que, etimologicamente, a palavra “comunicação” provém da palavra latina “communis” que significa “tornar comum”. São dois sentidos apresentados pelo verbo: o primeiro, como transitivo, tem o significado de “transmitir” e “persuadir” e está intimamente ligado a “divulgação”, quer dizer, enquanto um fala, o outro escuta. (SARTORI E SOARES, 2005, p. 3).

Paulo Freire, no livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), classifica essa forma de comunicação de massa como “alienação da ignorância”, pois o receptor não concebe o sentido da informação sem a “doação” daquele que detém o saber. Sendo assim, a informação perde significado pela falta de compreensão da mensagem. A não decodificação da mensagem codificada, em seu sentido mais amplo, inibe o receptor deixando-o diminuto em relação ao emissor. Desta forma, a comunicação atua como instrumento simbólico, assim como foram “a religião nas sociedades tradicionais, o progresso nas sociedades modernas ou a produção na sociedade industrial” (RODRIGUES, 1999, p. 13).

Sendo assim, a comunicação passa a ser considerada: legítima e legitimadora de discursos, comportamentos e ações. Antonio Gramsci, através do conceito de “hegemonia cultural” (1978), afirma que a dominação não é fruto de força e sim de consenso em que o grupo dominado tende a aceitar pacificamente o ideário dominante, uma vez que tal subordinação faz parte de sua cosmovisão.

Gramsci afirma, ainda, que:

[...] a comunicação falada é um meio de difusão ideológica que tem maior rapidez, uma área de ação e uma simultaneidade emotiva enormemente mais amplas do que a comunicação

escrita (o teatro, o cinema e o rádio, com a difusão de alto-falantes nas praças, superam todas as formas de comunicação escrita, desde o livro até a revista, o jornal, o jornal mural) (GRAMSCI, 2001, p. 67).

Embora Gramsci não tenha acompanhado o avanço tecnológico em toda sua plenitude comunicacional, isto é, a chegada da tevê e da internet, cabe anexar, em seu texto, essas duas mídias, pois acentuaram, ainda mais, as suas afirmativas.

Entendemos que existe a possibilidade de identificar a “ação pedagógica” (BOURDIEU, 1982). Tal ação, segundo Bourdieu, é uma imposição arbitrária da cultura de um grupo ou classe oculta. Sendo assim, mascara as “relações de força<sup>7</sup>” que se manifestam na base de seu poder (BOURDIEU, 1989). Dentro do projeto rádio escolar a ação pedagógica que cabe ao educador é legitimada como sendo aporte necessário para o funcionamento da emissora, no que diz respeito à regulação disciplinar, filtragem de conteúdo, escolha de pautas e direcionamento das mesmas, e, por fim, edição e veiculação. Sendo assim, o aluno continua percebendo o educador<sup>8</sup> como sendo o professor referência e autor consciente e inconsciente de significados.

Na visão de Bourdieu, que fez extensa pesquisa em escolas francesas nas décadas de 1960 e 1970, a reprodução de certos hábitos sociais, em ambientes escolares, desencadeia a violência simbólica. O autor demonstrou que as relações de poder, dentro da sociedade, eram reproduzidas fidedignamente no ambiente da escola. Com isso, as figuras do diretor, supervisor, professor e funcionário da escola, detinham um poder invisível, que Bourdieu chamou de simbólico.

Nesse contexto, entendemos que dentro do ambiente da rádio escola o poder simbólico é reproduzido, pois o estúdio da Rádio está dentro do espaço escolar e os responsáveis pela emissora, geralmente, são professores ou outros sujeitos que estão de alguma forma, ligados à escola enquanto instituição. Márques (2013) afirma que: “quando um poder vertical restringe a autonomia individual e silencia ou ignora

---

<sup>7</sup> Segundo Pierre Bourdieu esta relação de força acontece em um lugar específico que ele chama de “campo”. Para ele o campo é um universo onde acontecem as relações complexas e objetivas do trabalho de dominação. Seria como um campo de lutas pelo poder, em que agentes e instituições, com capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições de dominação em seus respectivos “campos de força”. Sendo assim, “afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças” (BOURDIEU, 1989, p. 375).

<sup>8</sup> Educador é o professor (de qualquer área) designado pela escola para gerir a rádio escolar ou um “amigo da escola”, geralmente aluno de comunicação ou profissional de rádio que contribui com o projeto.

determinados sujeitos coletivos presentes na comunidade escolar, a violência entre pares e entre grupos torna-se fortalecida”. Assim sendo, a autonomia e a emancipação do grupo ficam comprometidas pela verticalidade das relações.

Propomos um questionário único para professores e alunos da escola pesquisada. Expomos, então, o quadro com índices de acordo com as respostas a fim de comparar o que pensam alunos e professores. Vale esclarecer que foram feitas onze afirmativas a respeito de situações nas quais professor/aluno lembram ter visto ao menos uma vez na Escola. Os respondentes (alunos e professores) poderiam optar por quantas eles achassem verdadeiras.

Quadro 1 – Percepção quanto ao ambiente escolar

Afirmativas	Professores	Alunos
Alunos agredindo fisicamente ou ameaçando bater em funcionários.	50%	57%
Alunos agredindo ou ameaçando bater em outros alunos.	70%	76%
Alunos agredindo fisicamente ou ameaçando bater em professores.	30%	21%
Alunos discriminando outros alunos.	70%	69%
Alunos humilhando outros alunos.	60%	76%
Alunos xingando ou ofendendo professores.	70%	33%
Fofocas sobre a vida de alunos.	60%	83%
Fofocas sobre a vida de professores.	60%	52%
Professores discriminando alunos.	10%	4,8%
Professores falando mal de outros professores.	20%	23%
Professores humilhando ou ofendendo alunos.	10%	23%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Diante dos dados até aqui discutidos, entendemos que no ambiente da Escola (pesquisada) manifestam-se situações que podem ser caracterizadas como violências, tanto concreta quanto simbólica e/ou psicológica. Segundo Spósito (2002) a violência em espaço escolar traz um alto grau de insegurança sob todos aqueles que cotidianamente trabalham ou estudam em escolas públicas.

O resultado da pesquisa também aponta um índice elevado de fofocas tanto da vida dos professores quanto dos alunos. As informações de foro íntimo em ambiente público (a escola) pode causar desconforto à vítima, como afirmam Zaluar e Leal (2001, p. 160) “o que pode ter como resultado a perda da autoestima, a timidez, a revolta ou a falta de vergonha”. Essa última consequência apontada por Zaluar e Leal, “falta de vergonha”, tem um caráter de continuidade, isto é, a vítima depois de ridicularizada reelabora uma nova conduta, podendo, em alguns casos, passar de vítima a opressora.

Mesmo as escolas brasileiras não sendo o objeto de pesquisa de Bourdieu, entendemos que a sua abordagem pode muito bem ser aplicada à educação brasileira, principalmente nas escolas públicas. Em uma visão mais pessimista que a de Freire, Pierre Bourdieu (1989) afirma que o diálogo está longe de ser uma realidade nas escolas, uma vez que essas relações estão calcadas em bases políticas solidificadas e de força. Para ele, o ritualismo e a radicalidade do saber formal entra em confronto com o saber informal em um ambiente extremamente político (aqui poderíamos aplicar tanto à escola pública quanto à privada). Sendo assim, existe, mesmo que invisível à percepção da maioria, uma disputa simbólica entre essas duas forças antagônicas no espaço que compreende o cotidiano escolar, para demarcarem o seu território. A primeira, “se apresenta de forma rígida, árida, reta, estática, corporificada nos conteúdos, nos rituais, nas normas, no material didático e mantido pela disciplina e pelas avaliações” (CASTRO, 2009, p.135). A segunda, por sua vez, “se apresenta de maneira descontraída, bem humorada, flexível, dinâmica e indisciplinada” (Idem).

Percebemos que a tentativa de levar uma emissora para dentro do ambiente escolar é importante para provocar uma quebra na rigidez da educação formal. Porém, percebemos que a conservação de protocolos formais inflexibiliza tal prática. Isso fica evidente quando a referida escola propôs uma seleção de alunos. Os critérios, frequência escolar, disciplina e notas boas, foram escolhidos na tentativa de proporcionar um ambiente favorável para implantação e manutenção da emissora. No questionário aplicado aos alunos perguntamos se eles foram convidados para participar da rádio. 90% dos alunos disseram que não foram convidados. Foram aplicados 100 questionários. Desses, 72 foram devolvidos. Isso quer dizer que apenas oito alunos foram convidados. Dos 72 que não foram convidados, 48% manifestaram interesse em participar da emissora, isto é, 30 alunos gostariam de participar da rádio escola.

### **Considerações finais**

Concluí-se que responder a pergunta que motivou este artigo, “Educomunicação: autonomia ou reprodução?”, carece de mais estudo e aprofundamento. Porém, a partir da pesquisa que fizemos, podemos começar a responder sem fechar-se ao diálogo. Sim, o rádio em ambiente escolar pode provocar autonomia. Sim, a rádio escolar reproduz o que é vivenciado extramuros. Percebemos, então, que o rádio como ferramenta pedagógica merece atenção especial por parte de professores e gestores das escolas, bem como o comunicador/amigo da escola convidado para ajudar a implantar emissoras de rádio em ambiente escolar. Tal atenção é necessária, pois a escola é um campo que favorece o surgimento de disputa de forças e manifestação de poder simbólico e, por consequência, a violência simbólica. A ausência de diálogo entre os envolvidos no projeto rádio escola deve ser erradicada à medida que todos (envolvidos) tenham a mesma importância dentro da emissora. Entender a Educomunicação como processo é fundamental para que o fluxo comunicacional seja intenso e fluido. Fica evidente que estudos mais aprofundados sobre o tema sejam essenciais. Em suma, os meios de comunicação têm muito a oferecer para que a educação dos alunos transcenda a mera formalidade dos números ou das letras. Diante disso, apresentar esse artigo com viés educacional é imprescindível para a manutenção de uma discussão necessária, já que o profissional mais gabaritado para propor mídias e suas linguagens comunicacionais dentro do ambiente escolar está ligado ao campo da comunicação.

### **Referências**

- BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Lisboa: Bertrand Brasil. Difel, 1989.
- DENZIN, N. K. **The Research Act**, New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KAPLÚN, M. **A la educación por La comunicación**. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC. 1992.
- \_\_\_\_\_. **El comunicador popular**. Buenos Aires: Lumen-humanitas, 1996.

\_\_\_\_\_. **La comunicación de masas en América Latina**. Bogotá: Ed. Legado Utópico de Mario Kaplún. São Paulo: Cátedra UNESCO/UMESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Una pedagogía de la comunicación**. Madri: Ediciones de la Torre, 2002.

MÁRQUES, F.T. A Violência que (não) convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G. (org.). **O Cotidiano em Perspectiva Interdisciplinar: ciências sociais e direito**. Uberaba: W/s Editora, 2014.

MEDITSCH, E. **O Rádio na Era da Informação** – teoria e técnica do novo radiojornalismo. 2 ed. Florianópolis: Insular, UFSC, 2007.

PRADO, M. **História do Rádio no Brasil**. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2012.

RODRIGUES, A.D. Experiência, modernidade e campos dos media. 1999. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**. Disponível em [www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt). Acessado em 20 de agosto de 2012.

RÜDIGER, F. **As Teorias da Comunicação**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SARTORI, A.; MARTINI, R. Inter-relações entre comunicação e educação: a Educomunicação nas práticas sociais e na educação a distância. XXXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2008. **Anais...** Natal, RN> INTERCOM, p. 1-15, Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2148-1.pdf>>. Acesso em 19 de set. de 2013.

SHANNON, C. et. WEAVER, W. **Teoria matemática da comunicação**, São Paulo: Difel, 1975.

SOARES, I. O. . Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Brasileira de Comunicação Artes e Educação**, Brasília - DF, v. 1, n. 2, p. 5-75, 1999.

ZALUAR, A.; Leal, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n.45, fev., p. 145-164, 2001.