

EDUCAÇÃO
CRÍTICA PARA
OS MEIOS NA
CIDADANIA
COMUNICATIVA:
APROPRIAÇÕES
PARA A CRÍTICA
E O DIÁLOGO

[ARTIGO]

Ismar Capistrano Costa Filho

Universidade Federal do Ceará

[RESUMO ABSTRACT RESUMEN]

A pedagogia libertadora e o conceito de comunicação do educador Paulo Freire subsidiam uma reflexão sobre a práxis da educação para os 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. A educação libertadora para os meios pode se realizar tanto na educação formal, por meio da construção de ecossistemas midiáticos e da abordagem do direito à comunicação nos temas transversais dos currículos, como pode acontecer nos movimentos sociais, através da educação informal. Um exemplo desse esforço, apresentado neste artigo, é o projeto de extensão de Apoio à Comunicação Alternativa, Cidadã e Comunitária da Universidade Federal do Ceará.

Palavras-chave: Cidadania. Cidadania Comunicativa. Educação Libertadora. Educação Midiática. Direito à Comunicação.

The liberation pedagogy and the concept of communication by the educator Paulo Freire subsidize a reflection on the praxis of education for the media, which seeks knowledge multiplicity, relationships horizontality, and dialogic communication. Freire's method thus contributes to the construction of communicative citizenship in tune with the demands for democratization of the relationships that underlie the right to communication. Liberating education for the media can take place both in formal education, by constructing media ecosystems and addressing the right to communication in the transversal themes of the curricula, and in social movements, with informal education. An example of this effort, presented in this article, is the extension project of Support to Alternative, Citizenly, and Community Communication of the Federal University of Ceará.

Keywords: Citizenship. Communicative Citizenship. Liberating Education. Media Education. Right to Communication.

La pedagogía liberadora y el concepto de comunicación del educador Paulo Freire fundamentan una reflexión sobre la praxis de la educación para los medios, que busca la multiplicidad de saberes, la horizontalidad de las relaciones y la comunicación dialógica. El método de Freire contribuye a la construcción de una ciudadanía comunicativa en sintonía con las demandas de democratización de las relaciones que sustentan el derecho a la comunicación. La educación liberadora para los medios puede darse tanto en la educación formal –a través de la construcción de ecosistemas mediáticos y el enfoque del derecho a la comunicación en los temas transversales de los currículos– como en los movimientos sociales, a través de la educación informal. Un ejemplo de este esfuerzo, presentado en este artículo, es el proyecto de extensión de Apoyo a la Comunicación Alternativa, Ciudadana y Comunitaria de la Universidad Federal de Ceará.

Palabras clave: Ciudadanía. Ciudadanía comunicativa. Educación Liberadora. Educación en los Medios. Derecho a la Comunicación.

Introdução

A cidadania comunicativa consiste no reconhecimento e no exercício do direito à comunicação para a 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 comunicação a partir das definições de acesso e participação social nas mídias. Em um terceiro momento, os conceitos freirianos de múltiplos saberes, horizontalidade e diálogo serão articulados ao de alfabetização crítica para a mídia, através da proposição de uma educação libertadora para os meios como forma de potencializar a apropriação midiática para a 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, o que significa o reconhecimento jurídico de todos os membros de uma sociedade, permitindo, assim, uma isonomia legal que possibilita 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 da população nas tomadas de decisão sobre a vida coletiva e a distribuição dos recursos

materiais e cognitivos legitima essa 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 midiaticização, impacta a visibilidade dos sujeitos sociais, o modo de ver e pensar o mundo e os debates para as decisões políticas (MARTÍN-BARBERO, 2004). Além disso, 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 e é uma garantia que vai além da liberdade de expressão – preconizada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, culminante da Revolução Francesa, e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (COSTA FILHO, 2021a) – por quaisquer meios. O direito à comunicação exige também a isegoria (CHAUI, 2008), isto é, a garantia de ser equanimemente visto e ouvido nos ambientes públicos e midiáticos. Outra condição é o reconhecimento dos usuários dos meios como partes ativas e fundamentais do processo comunicativo. Estes, além de serem valorizados nos endereços das produções, devem ter a possibilidade de participar nas decisões de gestão dos meios.

A formalização, o reconhecimento e o exercício do direito à comunicação constituem a cidadania comunicativa, que tem três aspectos: o acesso, a participação e a apropriação (COSTA FILHO, 2021b). O primeiro se caracteriza pela distribuição paritária das estruturas e dos equipamentos para o uso dos meios. O desafio para garantir o direito à comunicação,

nesse 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 ou da gestão dos meios. Esse processo se diferencia da interatividade das plataformas digitais, reduzida à produção e à circulação de conteúdos, impactando pouquíssimo a governança das mídias digitais.

A apropriação é o processo pelo qual o usuário toma a mídia – conteúdos, tecnologia, circulação etc. – como sua, reconfigurando significados e usos a partir de seu universo simbólico, necessidades e habilidades. Pode ser um processo inventivo e criativo (CERTEAU, 2008) que depende da competência cultural e das capacidades cognitivas. No nível do conteúdo, apropriar-se está intrínseco ao processo de decodificação, pois a leitura é a relação entre um texto e um contexto (HALL, 2003). Já no âmbito tecnológico, a apropriação é representada pelos redesenhos e pelas reconfigurações das tecnologias, possibilitando usos diversos dos planejados pelas indústrias produtoras.

Nesse sentido, a apropriação não é somente a transferência de uma tecnologia ou significado externos para o plano interno dos indivíduos; esta 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 por meio 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 crítica para os meios

O reconhecimento da apropriação dos meios pelos usuários legitima os redeseñhos, as reconfigurações e a inventividade criativa dos usos e sentidos sociais. Esse processo, a fim de contribuir para a construção da cidadania e do direito à comunicação, exige uma educação crítica 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, 2013, 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 (LIMA, 2001). O conhecimento é, dessa forma, a mediação entre sujeitos e objetos (SANTOS, 2019). Conhecer é uma criação coletiva e, 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, nessa 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, visto que 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 freiriano rompe com a ideia de ensino “bancário”, baseado no “depósito” de conhecimentos nos estudantes por um(a) 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, a fim de que as palavras e as teorias passem a ter sentido e a ser aprendidas quando relacionadas ao mundo vivido. Neste sentido, a educação exige a investigação pelo(a) educador(a) dos temas geradores do diálogo no contexto social dos(as) 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 desses temas, é possível lê-los de forma crítica, 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 de tal perspectiva formativa na educação para os meios exige uma visão que compartilhe os mesmos princípios. De acordo com Douglas Kellner e Jeff Share (2008), a área tem, ao menos, quatro abordagens. A primeira é a da educação midiática que se centra na análise da produção, da linguagem e dos veículos e 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, teatrais etc. – nos meios de comunicação. Nesta perspectiva, a mídia é apropriada para uma autoexpressão individualista e, muitas vezes, reproduz as representações dominantes. Já a terceira abordagem é a alfabetização midiática, que 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 quarta abordagem da educação crítica dos meios. Nesta, 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 e, por isso, essa abordagem se aproxima do modelo de educação libertadora.

Para trazer as contribuições de Paulo Freire para esse modelo, é necessário seguir três requisitos do método freiriano, sendo o primeiro o reconhecimento de que educandos(as), enquanto receptores e usuários(as), têm múltiplos saberes sobre os meios e, mesmo que muitas vezes não tenham embasamento técnico, são ativos na apropriação. Através do uso de 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 pode representar uma reprodução ou uma criação posteriormente reapropriada pelos meios massivos.

A segunda postura freiriana 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 por meio da escuta e do questionamento, que podem levar a uma autorreflexão e a uma reflexão crítica, articulando as 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 e, nesse processo, não só o reconhecimento é mútuo, mas a aprendizagem também. Os(as) educandos(as) podem, assim, ter acesso crítico e inventivo ao conhecimento sobre os meios e ao

direito à comunicação, uma vez que o(a) educador(a) 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. Este é um momento em que o próprio processo já gera um conhecimento valioso: a organização coletiva, que através do compartilhamento de ações e responsabilidades e do compromisso mútuo possibilita a participação social nos diversos níveis do processo midiático: mensagem, produção, planejamento e gestão (PERUZZO, 1998). A produção comunicacional resultante desse processo educativo é também uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos críticos sobre os meios, rompendo com os modelos, fórmulas e interesses políticos e comerciais da mídia massiva.

A formação midiática pode se realizar em diversos ambientes. A escola certamente é um espaço privilegiado, porque se configura como um lugar predominantemente educativo em que 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, visto que a sociedade vive um acentuado processo de midiatisação (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 quanto 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 e 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 de Oliveira Soares (2016), em três frentes: 1. integração, às práticas educativas, do estudo sistemático dos sistemas de comunicação – e como se relacionar com eles – e de como as mídias agem na sociedade; 2. criação e fortalecimento dos ecossistemas comunicativos em espaços educativos; 3. desenvolvimento do coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas.

Para Soares (2016), os ecossistemas comunicativos das escolas buscam promover relações sempre francas e abertas e procuram atizar o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, tanto como indivíduos quanto como grupo.

A educação libertadora para os meios tem 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 Cicília Peruzzo (1999), a educação

informal para a mídia contribui para a (re)elaboração das culturas populares e a 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, que pulveriza vozes. Isso 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 à organização social participativa, quando partem de movimentos sociais emancipatórios. Nessas 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 a cidadania, além de ser um processo educativo por si só, é também um espaço para a formação de audiência crítica. Por meio 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 desses sujeitos em movimentos comprometidos – pela palavra e pela 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”, ideia que “sintetiza a complexidade e ao mesmo tempo as inter-relações entre comunicação e educação” (PERUZZO, 1999, p. 11).

Práxis da educação libertadora para os meios

Como exemplo dessa práxis, o Cacco¹ representa um esforço de educação libertadora para os meios que surgiu como uma ação de extensão na UFC, em 2016, logo quando ingressei como professor do quadro permanente do curso de Jornalismo. A iniciativa era uma continuação da minha atuação como coordenador da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Ceará (Abraço Ceará) quando, de 2009 a 2012, participei da promoção de dezenas de oficinas de rádio em todo o estado.

O objetivo deste 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), a fim de estabelecer um intercâmbio entre o conhecimento tático da produção comunicativa no campo popular e o conhecimento técnico produzido na academia.

O Cacco funciona com os seguintes protocolos: anualmente, o projeto lança

uma convocatória, através de edital público, para os projetos de comunicação que desejam estabelecer essa relação formativa com a universidade. Devido, provavelmente, à trajetória de militância do coordenador, quase todos que demonstraram interesse em participar da extensão foram rádios comunitárias. Assim, o projeto de extensão estabeleceu o acompanhamento, entre 2017 e 2020, das emissoras Marazul FM, de Paracuru, Camponesa FM, do assentamento Palmares em Crateús, Nativa FM, de Tabuleiro do Norte, e Quixelô FM, do município homônimo. O processo de acompanhamento consiste em oficinas que devem ser realizadas semestralmente em cada emissora e, posteriormente, um assessoramento remoto, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp.

O público dessas ações são os comunicadores das rádios parceiras. As oficinas não puderam 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 à falta de sintonia entre extensionistas e comunicadores(as) das rádios.

As oficinas do Cacco são planejadas coletivamente entre o professor coordenador e os(as) estudantes extensionistas, a partir das demandas informativas apresentadas pela direção das emissoras. As primeiras oficinas, realizadas nas rádios acompanhadas em 2017, eram sobre a programação radiofônica. Já o segundo ciclo tratou sobre radiojornalismo popular na Camponesa FM e Quixelô FM, em 2018,

1 Disponível em: <http://www.cacco.ufc.br>. Acesso em: 14 fev. 2022.

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 nas oficinas. Professor e estudantes extensionistas buscam, na coordenação dos debates, temas geradores relacionados com a realidade de cada emissora para, partindo desses, apresentar conhecimentos técnicos contextualizados à situação local. Um exemplo que pode ser citado, nas primeiras oficinas, foi o debate sobre as características do rádio. Antes de discutir os traços desse meio, mencionados em manuais técnicos (MCLEISH, 1999; ORTRIWANO, 1985; PRADO, 1989), como simultaneidade, instantaneidade, oralidade e 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 apresentar para o grupo. Quando alguma das ideias expostas tinham relação com as características técnicas, essas eram discutidas pelos(as) extensionistas. No final, as ideias sobre o rádio eram reunidas a partir do conhecimento dos comunicadores das rádios comunitárias e do conhecimento técnico-acadêmico das características do meio. A mesma dinâmica foi utilizada 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 eram 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 a reelaboração de roteiros de programas radiofônicos ou, ainda, a produção de conteúdos de publicidade ou notícia radiofônica. Divididos em grupos, com o suporte de, pelo menos, um extensionista cada um, os(as) participantes das oficinas debatiam a sua atividade de prática proposta pela temática. Nas oficinas sobre programação radiofônica, os locutores da emissora atendida contavam como eram planejados e realizados os 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 nessas propostas, um novo espelho de roteiro era elaborado e apresentado para todos(as) os(as) participantes no fim da oficina, quando novos comentários eram colocados.

Na Rádio Camponesa, por exemplo, a partir da oficina de programação radiofônica realizada em 2017, os programas esportivo, jornalístico e sindical criaram quadros e definiram padrões estéticos com intervalo, blocos e vinhetas, que anteriormente não tinham. Já na Quixelô FM, além de semelhantes mudanças plásticas, novos locutores surgiram a partir das oficinas, renovando não só o quadro de comunicadores, mas também evitando a ausência de locução em alguns horários da programação. Outro avanço que os participantes relataram a partir das formações do Cacco foi a sensibilização para temáticas educativas na programação das emissoras, como questões relacionadas à saúde social, meio ambiente e cidadania. Os comunicadores produziram entrevistas, *spots* e radiodramas sobre esses temas, bem como se comprometeram a incluí-los no conteúdo dos programas que produziam.

Além das dificuldades financeiras, os principais desafios enfrentados foram a duração das oficinas e a falta de sintonia para o acompanhamento remoto. Devido ao calendário da emissora e da universidade, as oficinas aconteceram nas tardes ou noites de sexta e, dependendo da distância do local de realização, nas manhãs e tardes de sábado. O tempo total não ultrapassou 10 horas/aulas, o que é considerado insuficiente para o debate e a prática laboratorial. Sempre nas avaliações, feitas no final das oficinas, a questão da rápida duração era colocada como uma dificuldade. Os destempos aconteceram devido ao próprio encontro de contextos diversos. No curso de Jornalismo da UFC, estudantes e professores(as) têm uma carga horária concentrada nas tardes dos dias úteis. Já nas rádios, os comunicadores, além de geralmente fazerem programas nesses dias, principalmente de manhã e à tarde, têm outras atividades, como emprego, negócio, ensino ou afazeres domésticos. Para que o encontro fosse possível, os(as) estudantes precisaram sacrificar as aulas da tarde de sextas-feiras, com autorização do(a) professor(a), e os(as) comunicadores(as) necessitaram abrir mão dos programas da noite de sexta e do sábado, fora suas outras atividades.

Os destempos se tornaram mais intensos quando os encontros foram realizados remotamente. Após a oficina de programação radiofônica na Rádio Nativa FM, foi criado um grupo de WhatsApp com os(as) comunicadores(as) participantes, a fim de discutir as mudanças que estes iriam realizar em seus programas na emissora a partir da oficina. O grupo acabou se tornando um espaço disperso devido ao compartilhamento de informações e links totalmente fora do contexto, alguns com

informações falsas. Diante do desvio das finalidades do grupo, alguns participantes 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, inclusive, discussões sobre disputas políticas locais. Já o grupo criado com o pessoal da Rádio Marazul FM caiu no vazio. Mesmo que estimulada pelos(as) os(as) comunicadores(as), raramente havia interação. 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 a restrição das atividades letivas devido às medidas sanitárias decorrentes da pandemia da covid-19, as ações do Cacco foram realizadas remotamente. Para isso, em vez de grupos de WhatsApp, o projeto passou a fazer um acompanhamento individualizado com os locutores que trabalhavam 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 boletins com links de notícias sobre a pandemia, e foi produzido um boletim sonoro semanal para veiculação nas rádios – sugestão dos locutores das rádios atendidas. De abril de 2020, quando teve início o acompanhamento, a julho do mesmo ano, os(as) extensionistas tiveram uma interação frequente com os comunicadores(as) das rádios e, inclusive, algumas vezes conseguiam informações locais sobre a pandemia, por 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, devendo retornar em 2022, com o reinício das atividades presenciais na universidade.

Um dos motivos para a dificuldade no acompanhamento remoto, provavelmente, é a avalanche informacional a que os(as) comunicadores(as) estão submetidos no WhatsApp, bem como o reconhecimento do papel da extensão universitária em suas atividades cotidianas. São questões que o Cacco deverá discutir internamente e com os participantes das oficinas quando retornar, tão logo 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. Assim, o projeto procura colaborar para o fortalecimento das apropriações dos meios por grupos excluídos dos conglomerados midiáticos massivos.

A busca de temas geradores nas oficinas do Cacco, a partir da experiência dos(as) comunicadores(as), é um reconhecimento das multiplicidades de saberes. O estudante extensionista Lucas de Paula, no final da

oficina de radiojornalismo popular, em 2019, na rádio Camponesa, avaliou que foi à oficina pensando em ensinar muito sobre rádio, mas, no final, acabou aprendendo mais. O processo de aprendizado é recíproco porque há a prática do diálogo. As experiências comunicativas das emissoras e os conhecimentos técnicos são apresentados e norteiam as reflexões sobre o fazer comunicação. Além do diálogo sobre a prática e a técnica, a crítica é vivenciada também nessas formações e nas discussões sobre a comunicação, principalmente em relação às políticas e aos processos participativos. Por fim, as oficinas do Cacco utilizam a prática laboratorial na produção colaborativa de conteúdos educativos para o rádio, como entrevistas, *spots* e roteiros, o que configura a educação crítica para a comunicação.

Tal práxis tem, dessa forma, uma coerência com a cidadania comunicativa, porque, assim como a democratização da comunicação, parte de valores como a horizontalidade e o reconhecimento da diversidade social. Esse processo educativo já é parte da realização do direito à comunicação, dado que educandos e educadores se comprometem com a escuta da multiplicidade das vozes. Além disso, a educação crítica para os meios traz o debate da democratização da comunicação para a centralidade desse processo formativo. Criticar a mídia exige refletir sobre as possibilidades de construir projetos de comunicação alternativa e comunitária e de propor a regulação democrática para os meios de comunicação.

A construção da cidadania comunicativa é também uma educação para a vivência da democracia. O direito à comunicação busca a visibilidade e a inclusão

dos diversos grupos e atores sociais e a criação de espaços para a negociação dos conflitos, por meio da tolerância e da coabitação. Uma comunicação democrática é a possibilidade de completude no outro, como preconiza Freire (1974).

Além da educação crítica, a conquista da cidadania comunicativa exige o acesso equânime às infraestruturas midiáticas e a participação social na gestão e produção dos meios. Ambas as condições carecem de estratégias de mobilização dos sujeitos que, por sua vez, demandam ações educativas. Dessa maneira, a educação crítica para os meios não só é imprescindível para o direito à comunicação, mas também atravessa todo o processo da construção da cidadania comunicativa. ■

[ISMAR CAPISTRANO COSTA FILHO]

Doutor em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor do curso de jornalismo da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador de usos sociais, rádio e comunicação comunitária e autônoma.
E-mail: ismarcapistranofilho@gmail.com

Referências

ARENDDT, Hannah. **De la historia a la acción**. Barcelona: Paidós, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 53-76, 2008.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA FILHO, Ismar. A participação social na cidadania comunicativa. **Revista Educação, Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 12, n. 24, p. 260-271, 2021a.

COSTA FILHO, Ismar. O reconhecimento do receptor-usuário na cidadania comunicativa. *Intexto*, Porto Alegre, n. 52, e-102969, 2021b.

DRUETTA, Délia C. Repensar la apropiación desde la cultura digital. In: MORALES, Susana; LOYOLA, María Inés (coord.). **Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación**: la apropiación tecno-mediática. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013. p. 11-23.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GUARESCHI, Pedrinho A. **O direito humano à comunicação**: pela democratização da mídia. São Paulo: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HONNETH, Alex. **Luta pelo reconhecimento**: para uma gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Edições 70, 2011.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Ofício de cartógrafos**. São Paulo: Loyola, 2004.

MCLEISH, Robert. **Produção de rádio**: um guia abrangente de produção radiofônica. São Paulo: Summus, 1999.

ORTRIWANO, Gisela S. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Summus, 1985.

PERUZZO, Cicília. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comunicação&Informação**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 205-228, 1999.

PERUZZO, Cicília. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. São Paulo: Vozes, 1998.

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: Autêntica, 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação?** São Paulo: NCE USP, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3GETV4n>. Acesso em: 20 mai. 2016.