

O princípio educativo no Rádio: uma compreensão a partir dos estudos culturais

Edgard Patrício¹

Resumo: Rádio? Por que Rádio? Por que Rádio e educação? Quando se vincula Rádio e cultura, transparece o poder que pode significar esse meio de comunicação num ambiente formativo. Nessa mesma vinculação, extrapola-se o formal, valorizando-se os processos não-formais de aprendizagem. E a estruturação dessa significação apoia-se no princípio educativo do Rádio. Para a compreensão desse princípio educativo, esse trabalho discute, entre outras mediações, os processos que envolvem a comunicação e a educação; o entendimento da presença das novas tecnologias na escola; as interpretações que circulam o popular e o massivo, a partir de uma atitude de resistência. Relações que nos fazem discutir a inserção das mediações culturais numa discussão sobre o campo da comunicação e educação.

Palavras-chaves: Rádio, princípio educativo, cultura.

1 NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

“Uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo. (...) Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo.”

É assim que Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 14) começa a discutir a participação das novas tecnologias, aí incluídos os meios de comunicação de massa, no ambiente escolar. Mas as possibilidades de utilização das tecnologias educacionais podem transparecer compreensões diversas. É certo que a utilização das novas tecnologias educacionais pela escola poderia propiciar novos deslocamentos de sentidos e o estabelecimento de novas mediações pelos educandos. Mas não se pode caminhar por trilhas simplistas e achar que a chegada nas novas tecnologias à escola é o processo do “novo” que vai ao “atrasado”. Essa visão transparece o caráter hegemônico que estaria perpassando essa compreensão. A cultura do atrasado –como podemos sentir através das campanhas de alfabetização, em que o atrasado é o analfabeto, por isso excluído– tende a valorizar, através dessa exclusão, a cultura hegemônica. Inverte-se o foco de análise: “o que nos constitui é o que nos falta, o que nos constitui é a carência. E do que carecemos, o que mais nos faltaria hoje seria isso: a tecnologia que produzem os países centrais, essa que nos vai permitir ao fim dar o salto definitivo à modernidade” (BARBERO, 1987, p. 199).

Talvez essa percepção esteja presente naquele que os arautos da modernidade resolveram eleger como inimigo público número um das tecnologias educacionais. Quando se discute as barreiras impostas pela escola para que essas tecnologias façam parte de seu ambiente, quase sempre o culpado de erigir essas barreiras já tem endereço certo: – É o professor! Mas é exatamente nos professores em que as características hegemônicas da implantação das novas tecnologias se fazem mais evidentes. Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 70) compreende o que acontece:

“No fundo, você tem que pagar muito caro quando pretende fazer superposições de instrumentos tecnológicos a tempos que não são os deles. É preciso haver todo um processo de assunção do instrumento. E essa assunção é uma assunção de classe, é uma assunção histórica, cultural. Há todos esses cortes no ato de assumir o instrumento tecnológico. A tecnologia não existe nela mesma. Ela expressa também o desenvolvimento das forças produtivas numa dada sociedade; ela resulta daí e interfere nisso.”

Invertem-se, assim, as prioridades, quando da possibilidade das tecnologias na escola. “Quando se pensa em novas tecnologias, não é o vídeo ou o programa de computador que deve vir em primeiro lugar e sim o projeto que se busca desenvolver, pois este novo ambiente cognitivo traduzirá a rede de relações humanas que se quer instituir.” (NOGUEIRA, p. 35) Mas, em nome da memória eletrônica, estamos sendo convidados a renunciar, e não a ter e a acrescentar sua própria memória. Na dicotomia entre atraso e modernidade, “a memória cultural não conta, não é informaticamente operativa, e portanto não é aproveitável” (BARBERO, 1987, p. 200). Essa mesma compreensão Barbero utiliza para entender a resistência das classes populares, através da briga com as máquinas,

¹ Jornalista, professor do Curso de Comunicação Social da Universidade de Fortaleza (Unifor). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. ecologiaopovo@bol.com.br.

que se deu na Revolução Industrial. E que é extremamente ilustrativo do que hoje vivenciamos. Vale a pena ter Barbero (1987, p. 105, 106 e 201) por um pouco mais de tempo:

“Através dos motins o que se fazia visível era algo mais que a defesa do ‘pão e da manteiga’, era toda a velha economia do dever ser, do intercâmbio como obrigação recíproca entre sujeitos negando-se a aceitar a nova superstição, a de uma economia natural, auto-regulada, de relações apenas entre objetos, economia da abstração mercantil. E o que essa abstração minava era as bases mesmas da cultura popular, seus pressupostos morais, os direitos e costumes locais, regionais. As inovações, tanto econômicas como técnicas, eram experimentadas, sentidas pelas classes populares antes de tudo como isso: expropriação e dissolução de seus direitos. Disso fala a destruição das máquinas pelos ‘ludditas’, um movimento passado à história com uma imagem caricatural elaborada pela direita mas que os historiadores de esquerda entenderam também a partir desse foco. O de que foi a ignorância, mesclada com prejuízos religiosos, o que levou os trabalhadores a destruir as máquinas de trabalho, os teares mecânicos. Hoje sabemos, contudo, que os organizadores do movimento luddita não foram os trabalhadores ‘mais primitivos’, senão os mais instruídos e qualificados, aqueles mesmos que continuaram seu movimento para defender depois a primeira batalha pela jornada de dez horas. E não foram prejuízos religiosos, senão uma percepção aguda da relação entre as máquinas e as novas relações sociais, entre o formato do dispositivo mecânico e a organização do trabalho em série, o que motivou a destruição das máquinas. Estavam ‘respondendo’ à sua maneira essa pergunta: ‘Por que classe de alquimia social as inovações técnicas para economizar trabalho se convertem em máquinas de empobrecimento?’

(...) Pensar então nas tecnologias desde a diferença cultural não tem nada que ver com (...) o desassossego frente à complexidade tecnológica ou à abstração mediática dos meios. Nem tampouco com a segurança voluntarista acerca do triunfo final do bem. Pois as ferramentas não são meras ferramentas transparentes, e não se deixam usar de qualquer modo, são em último caso a materialização da racionalidade de uma cultura e de um ‘modelo global de organização do poder.’”

E é pela utilização de múltiplos meios de comunicação que se insinua agora a educação a distância. A última “febre” nas tecnologias educacionais responde pelo nome de “informática educativa”, a utilização de computadores com finalidades pedagógicas. E o que está na base da utilização de novas tecnologias na educação? Inicialmente, a necessidade de ter-se uma educação de qualidade. E a idéia de uma educação de qualidade sempre veio acompanhada por uma ânsia de reformas. Daí, fecha-se o ciclo. Relacionam-se reformas à qualidade na educação; e, por onde começar-se essas reformas? Pela adoção de novas tecnologias, pela incorporação de novas tecnologias à educação.

A utilização das tecnologias mais avançadas pela educação passa a ser vista como sinônimo de qualidade, tão em falta na educação. E qualidade, hoje, é a marca registrada de quem quer ingressar na esfera privilegiada da “pós-modernidade”. Mas a idéia de qualidade, transferida à educação pelas novas tecnologias, carrega consigo o ranço economicista. A partir desse viés, qualidade na educação

“implica transferir para a educação o valor de um sistema de produção e consumo, e ignorar sua essência como produtora de cultura num projeto social, que cumpre funções tanto a curto como a longo prazo, atribuindo-lhe uma função imediatista e praticista. Pela perspectiva da qualidade, as instituições são unidades de produção, e os grupos sociais são os consumidores dos produtos da instituição. Não existem desejos nem metas, e sim objetivos e funções. Não existem responsabilidades: há controle de qualidade, o qual, por sua vez, pouco tem a ver com os valores e as finalidades” (LITWIN, 1997, p. 08 e 09).

Por conta desse ritmo frenético, na utilização dessas novas tecnologias na educação, alguns mitos foram sendo erigidos. Entre eles (MAGGIO, 1997, p. 23 e 24), a supremacia do valor dos produtos acima dos processos. Mito que se cristaliza com a modernidade e que se plasma na separação entre tecnologia e técnica; a idéia de que somente por incorporar novos meios, produções, ferramentas e instrumentos nas escolas criamos inovações pedagógicas; e a ilusão da tecnologia como panacéia ou o reducionismo de vê-la apenas como um mecanismo de controle social. A imagem de uma sociedade em comunicação via satélite, sem fronteiras.

Por conta do primeiro mito, estudar os processos significa reconceitualizar a própria escola, retirando-a de uma visão economicista –orientada, apenas, a um fim– e recolocando-a como instância reflexivo-democrática, num processo de construção. E essa perspectiva aproxima a compreensão das novas tecnologias a partir dos estudos culturais. E reflete na valorização que possa ter o Rádio como meio educativo. Sendo uma tecnologia que já foi incorporada pelas classes populares, tende a ser melhor aceita. Já sofreu o processo de assunção.

A partir dessa compreensão, soa cacofônica a justificativa de abandono do estudo do Rádio como tecnologia educacional por se colocar no rol das velhas tecnologias educacionais. Justificativa essa que bate com a prioridade dada aos fins, em detrimento dos processos. E, muitas vezes, abandona-se o estudo dos meios como modo de facilitar a escolha, e incorre-se no adesismo aos fins. Trabalhar os processos, ultrapassando o adesismo aos fins, é, sobretudo, trabalhar com a imaginação. E a imaginação é o sentimento primeiro que orienta o trabalho no Rádio. Nesse meio, ainda é possível ver, quando nada se enxerga; é sempre possível ouvir, quando nada foi dito; enfim, no rádio, sempre está presente a possibilidade de sonhar, mesmo quando o silêncio é absoluto. O rádio, perpassado pela imaginação, se vincula, assim, à própria história, na medida em que a imaginação “é a utopia, é a criação, é a que institui o não-instituído. A imaginação é um elemento decisivo na história do homem e da sociedade. É o fazer, o saber fazer e o pensar sobre o fazer” (LION, 1997, p. 27).

Se o Rádio, como tecnologia educacional, mantém uma clara vinculação com a cultura, como o Rádio participa da indústria cultural? Como ele participa dessa cultura dita de massa? A transformação das relações entre o Rádio e a Política, Rádio e indústria cultural, pode ser acompanhada quando se observa a própria transformação ocorrida entre o popular e o massivo², entre ser povo e ser massa, temas bem afeitos à indústria cultural.

2 POPULAR E MASSA

Uma das interpretações possíveis que se pode ter do termo “popular” o relaciona, ao mesmo tempo, a uma concepção romântica e evolucionista do desenvolvimento humano. Nessa interpretação,

“o primitivo’ designando o selvagem na África ou o popular na Europa, seguirá obstinadamente significando, desde uma concepção evolucionista da diferença cultural dominante até hoje, aquilo que olha para trás, um estágio quicá admirável mas atrasado no desenvolvimento da humanidade. E por essa razão expropriável por aqueles que já conquistaram o estágio avançado” (BARBERO, 1987, p. 21).

Essa concepção romântica do popular, ainda segundo Barbero, é redimensionada por marxistas e anarquistas, que rompem com o culturalismo dos românticos e politizam a idéia de povo. Politização que significa colocar a descoberto a relação do modo de ser do povo com a divisão da sociedade em classes. Visto de forma isolada, o conceito de povo tem uma interpretação bem mais branda. No entanto, quando se faz aproximar esse conceito da história, isso revela o processo de opressão sofrido pelas classes populares na sua relação com a aristocracia e a burguesia. É o popular politizado.

E a politização permite uma compreensão mais dialética do que seja esse popular. Na compreensão de Certeau, lembrado por Barbero (1987, p. 94), o popular seria caracterizado por dois processos, que apontam para um “resto” e para um “estilo”. Resto no sentido de “saberes que não servem à colonização tecnológica, e que assim, marginalizados, carregam simbolicamente a cotidianidade e a convertem em um espaço de criação muda e coletiva”. Estilo, no sentido de um “esquema de operações, maneira de caminhar a cidade, de habitar a casa, de ver a televisão, um estilo de intercâmbio social, de inventividade técnica e de resistência moral”.

Essa compreensão da relação entre cultura popular e uma cultura de massa, e uma indústria cultural, baseia-se, então, em processos hegemônicos. E tem o alcance de concretizar uma dupla ruptura: “com o positivismo tecnologicista, que reduz a comunicação a um problema de meios, e com o etnocentrismo culturalista, que relaciona a cultura de massa ao problema da degradação da cultura” (BARBERO, 1987, p. 95).

Nessa perspectiva, e vista sob essa nova conceituação, a cultura popular vai de encontro ao surgimento da idéia de um Estado moderno. O certo é que uma sociedade organizada sob um sistema composto pela multiplicidade de grupos e subgrupos –classes, linhagens, corporações, fraternidades, grupos de idade, etc. – e cujas relações e equilíbrios internos estão regidos por complexos rituais e sistemas de normas, e que se convertem em foros e particularidades regionais, em que se expressam as diferenças culturais, assume-se como um obstáculo à unidade nacional que sustenta o poder estatal. De outra parte, a implantação de novas relações sociais, mediante as quais cada sujeito é “desligado” da solidariedade grupal e “religado” a uma

² Embora não incorporado ao nosso léxico, o termo “massivo” se tornou corrente, principalmente no meio jornalístico. Designa algo relacionado aos meios de comunicação de massa, os “mass media”.

autoridade central, tem o poder de “liberar” o indivíduo, tornando-o mão-de-obra livre, isto é, disponível para o mercado.

Passa-se, então, de um lado, de um entendimento de povo para uma compreensão de nação; de outro, a cultura popular cede vez à cultura de massa, à indústria cultural. Uma transformação ocorrida não sem a construção de focos e espaços de resistência pela cultura popular. Mas é essa mesma lógica, praticada pelo Estado, que tende a se assemelhar à lógica utilizada por grupos institucionalizados quando entram em contato com o popular –o popular é o informal se insinuando, e fugindo do controle do institucional, do normatizado.

Para a consolidação dessa “nova” socialidade, a escola ocupa um papel fundamental, baseando seu trabalho em dois princípios: o ensino como um processo de preenchimento de “depósitos vazios” –a educação bancária de Freire– e a moralização como forma de superação dos “vícios”. Perpassando esses princípios, a idéia de modernização do indivíduo, de compatibilização entre o que ele quer e a sociedade quer dele em termos de preparo técnico-profissional. Essa concepção tem efeitos perversos. Compreendendo a cultura popular como algo de menor valor, que deve ser substituído pela cultura que “os novos tempos exigem”, a escola separa teoria e prática. Antes da escola, a aprendizagem se dava por imitação de gestos e através de iniciações. Daí porque a escola começa por desestimular a “nociva” influência dos pais –sobretudo a mãe– na educação das crianças. E esse é o momento em que começará a difundir-se, entre as classes populares, a desvalorização e o menosprezo de sua cultura, que passará a significar unicamente o atrasado e o vulgar, iniciando um processo de difusão de um sentimento de “vergonha”, sentimento que acabará sendo de culpabilidade e menosprezo de si mesmas na medida em que se sentem irremediavelmente apanhadas pela incultura.

Saber como as classes populares constroem os focos de resistência pode ser uma boa discussão para começar-se a trabalhar aspectos de contra-hegemonia a essa cultura de massa.

3 MATRIZES CULTURAIS E RESISTÊNCIA

Não podemos pensar que a uma cultura massiva, perpassando tanto a educação como a comunicação, corresponda apenas a passividade das classes populares. Hurtado (1993, p. 90), parece ainda acreditar num receptor, esteja ele à frente de um professor ou de um meio de comunicação, como um indivíduo travestido de “tábua rasa”:

“No passado, de forma mais óbvia e repressiva, e no presente, de forma talvez mais sutil, atrativa e massificante, o povo pensa de acordo com o que dizem para ele e aspira ser como os que o dominam.

Hoje é absolutamente óbvio o papel que jogam os meios massivos de informação, pois através do rádio, do cinema, da televisão ... nós estamos acostumados a pensar que somente o que neles se diz é bom.”

Para Barbero, nem tudo é repressão. Ele introduz a noção de popular pelo consumo. Assim, determinadas produções culturais destinadas ao povo não seriam apenas puras ideologias. “Ao mesmo tempo que abre às classes populares o acesso à cultura hegemônica”, lhes dá “a possibilidade de fazer comunicável sua memória e sua experiência” (BARBERO, 1987, p.110). É o que acontece com a invenção da imprensa, e sua utilização pelas classes dominantes. As classes populares conseguem apropriar-se dessa nova tecnologia, ao mesmo tempo em que utilizam uma sistemática de produção industrial e constroem um espaço de reconhecimento de sua cultura. É o caso do surgimento da literatura de cordel, na Espanha³.

É claro que a produção industrial de cultura também pode servir, e quase sempre faz isso, à dominação. E, às vezes, não consegue fugir a essa contradição que representa o receptor ativo pelo consumo, embora até mesmo essas contradições sirvam de preparação macabra dessa dominação. Barbero (1987, p. 152) nos dá um exemplo disso, quando se refere ao folhetim, gênero jornalístico que separa em vários capítulos, numa certa periodicidade, uma determinada história. “O folhetim agita, denuncia contradições atroz na sociedade, mas no mesmo movimento trata de resolvê-las ‘sem mover o leitor’; a solução responderá ao que ele espera e lhe devolverá a paz”. Barbero ainda reconhece que a escolha dos tipos, utilizados na impressão dos folhetins, maiores que os normalmente utilizados pelos jornais, mais que uma estratégia comercial se ajustava mais a um fator cultural das classes populares, da dificuldade na leitura. No entanto, sabe-se, que a periodicidade de edição dos folhetins se ajustava ao descanso semanal e ao pagamento do salário dos operários o que, mais que uma estratégia comercial, se ajustava à lógica capitalista, ferrenha adversária da cultura popular.

³ Barbero fala que a literatura de cordel se situa entre o oral e o escrito. Embora fosse escrita, sociologicamente estava destinada a ser lida em voz alta, coletivamente.

Barbero (1987, p. 250) assume a posição de nem apocalíptico, nem integrado⁴. E concretiza essa sua visão ao construir o conceito de “matrizes culturais”. A indústria cultural, além de ideologia, poderia servir aos anseios dos dominados, “uma expressão deformada, funcionalizada, mas capaz (...) de ativar uma memória e de colocá-la em cumplicidade com o imaginário de massa. O que ativa essa memória não é da ordem dos conteúdos nem sequer dos códigos, é da ordem das matrizes culturais”. As matrizes culturais seriam o substrato de constituição dos sujeitos sociais. Substrato situado bem mais além dos contornos objetivos que delimitam o racionalismo instrumental “e das frentes de luta consagrados pelo marxismo”. E o elo entre a cultura de massa e a cultura popular seria conseguido através de mediações, como os meios de comunicação. Quando fala em melodramas e novelas, por exemplo, Barbero interpreta o gosto do povo por esses gêneros como se pertencesse a matrizes culturais, que serviriam de resistência à dominação. Passa, então, por questões relativas à identidade, ao reconhecimento:

“[o reconhecimento] do filho pelo pai ou da mãe pelo filho, o que move a trama é sempre o desconhecimento de uma identidade e a luta contra os malefícios, as aparências, contra tudo que oculta e disfarça: uma luta por fazer-se reconhecer. Não estaria aí a conexão secreta do melodrama com a história desse subcontinente? Em todo o caso, o des-conhecimento do ‘contrato social’ no melodrama fala, e fala bem alto, do peso que tem, para aqueles que nele se reconhecem, essa outra sociabilidade primordial do parentesco, as solidariedades de vizinhança e a amizade. Estará então desprovido de sentido perguntarmos até que ponto o êxito do melodrama nesses países fala do fracasso de umas instituições políticas que se desenvolveram des-conhecendo o peso dessa outra sociabilidade, incapazes de assumir sua densidade cultural?” (BARBERO, 1987, p. 244)

Uma dessas instituições pode ser exatamente a escola. Ao se desenvolver des-conhecendo essas matrizes culturais, e ao trabalhar sob uma mediação excludente, a escola se insurge contra essa sociabilidade “marginal”, de “gentinha”, de “povo sem cultura”. Há, na atuação dessas instituições, uma clara vinculação entre suas atividades e o lado “formal” da vida. No outro lado, tudo que se aproxima do não-formal tende também a se aproximar da sociabilidade excluída, esquecida. Esquecida não pelos excluídos, mas pelos excludentes. Daí que não faz sentido orientar-se por uma visão dicotômica entre o formal e o não-formal. Talvez não haja nem sentido na colocação desses dois conceitos. Essa forma de análise parece partir do pressuposto de que existe uma dicotomia entre os dois processos, o que na realidade não ocorre. O que ocorre é uma transversalidade entre as duas dimensões –o que pode acontecer é que em determinadas instâncias predomine processos formais, em outras ser comum os não-formais. O que poderia condicionar a participação desses processos, em menor ou maior grau, seria a identificação de mediações que possibilitariam aos excluídos um seu re-conhecimento, um reconhecimento do que não estava formal. Ou seja, mesmo nesse processo há um movimento incessante, de avanços e recuos, de re-conhecimento e des-conhecimento, de derrotas e vitórias, entre o que “está” formal e o que “está” não-formal. O não-formal seria a própria instância do popular no fenômeno da massa.

Barbero situa os meios de comunicação no âmbito das mediações, quer dizer, num processo de transformação cultural que não parte nem procede deles mas em que a partir de um momento –os anos vinte– eles vão ter um papel importante. O papel decisivo que os meios de comunicação de massa incorporam nesse período “residiu em sua capacidade de fazer-se portavozes da interpelação que desde o populismo convertia às massas em povo e ao povo em nação” (BARBERO, 1987, p. 178 e 179).

É essa mesma mediação que perpassa o surgimento e disseminação do radioteatro:

“A novela-folhetim que se faz teatro no circo crioulo continua no rádio sua forte relação com o teatro não só porque a emissão radial difunde uma obra que se representa à vista do público, senão porque as companhias de atores que fazem o radioteatro viajam pelas províncias permitindo à gente ‘ver o que escuta’. O êxito do radioteatro deve bastante menos ao meio rádio que à mediação aí estabelecida com uma tradição cultural.” (BARBERO, 1987, p.184)

⁴ A passagem faz referência a Eco (1976), ao fazer uma crítica à Teoria Crítica.

Mas trabalhar com a categoria matrizes culturais é ver o receptor de uma outra maneira. Não mais como uma tábua rasa, mas alguém capaz de estabelecer mediações. Um receptor ativo pelo consumo.

4 RECEPTOR ATIVO PELO CONSUMO

Transparece, no entendimento de um receptor ativo pelo consumo, a transversalidade das mediações, como re-conhecimento das articulações entre práticas de construção e movimentos sociais, as diferentes temporalidades e a pluralidade de matrizes culturais. Dos meios às mediações. O consumo fala⁵. Para Barbero, fala dos setores populares e de suas justas aspirações a uma vida mais digna. E seu temor é de que as pesquisas na área de comunicação possam enveredar por concepções ora reprodutivistas ora culturalistas do consumo, que poderia não permitir uma compreensão dos diferentes modos de apropriação cultural, dos diferentes usos sociais da comunicação. O espaço de reflexão sobre o consumo seria o espaço por excelência das práticas cotidianas

“enquanto lugar de interiorização muda da desigualdade social, desde a relação com o próprio corpo até o uso do tempo, o habitat e a consciência do possível em cada vida, do alcançável e inalcançável. Mas lugar também da impugnação desses limites e de expressão dos desejos, de subversão de códigos e movimentos da pulsão e do gozo. O consumo não é só reprodução de forças, senão também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se esgota na posse dos objetos, pois passa ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e em que se inscrevem demandas e dispositivos de ação que provêm de diferentes competências culturais” (BARBERO, 1987, p. 231).

Entre a lógica do sistema produtivo e as lógicas dos usos mediam os gêneros. Segundo Barbero, são as regras dos gêneros as que basicamente configuram os formatos e é neles onde se ancora o reconhecimento cultural dos grupos. Acompanhando essa interpretação, crescem nas pesquisas de comunicação os métodos voltados para a recepção (LOPES, 1993b, p. 79). Entre esses métodos, seriam identificadas algumas correntes:

1) a pesquisa dos efeitos –que fazem os meios aos indivíduos? Nela estariam as esperanças e medos na origem dos meios. Primeira forma dada às pesquisas de comunicação, nas décadas de 30 e 40, envolvendo a psicologia experimental e social. Era a vez do receptor puro, exposto à irradiação dos meios, de onde a ação deveria ser cada vez mais dominada pelos criadores, programadores e operadores;

2) a pesquisa dos usos e gratificações –o que os indivíduos fazem com os meios? Esse enfoque tenta responder quais os benefícios, os usos concretos e gratificações obtidas através da experiência com os meios. De um modo geral, essa corrente de pesquisa apoia-se em metodologias descritivas, na organização de materiais em torno da operacionalização de variáveis centrais e na tentativa de correlações explícitas entre os dados;

3) estudos de crítica literária –baseados em estudos de crítica literária, referências ao “gosto” e o que a estrutura dos textos literários pode fazer aos leitores. No seu desenvolvimento atual, a literatura é vista como forma de comunicação dirigida a leitores como indivíduos na esfera do lazer e os trabalhos empíricos de recepção assentam-se sobre aspectos micro da integração texto-leitor com o propósito de educação estética dos leitores (estudos sobre o gosto);

4) os estudos culturais –o conceito gramsciano de hegemonia é usado no modelo de codificação/decodificação para examinar os modos concretos pelos quais os significados dos meios podem ser negociados ou até mesmo subvertidos por audiências específicas. Características socioculturais dos usuários são integradas à análise. Análise de recepção como etnografia das audiências;

5) pesquisas de recepção –os processos colocados em movimento pelos receptores na sua prática com os meios são cada vez mais considerados como processos perceptivos, cognitivos, afetivos, relacionais, com base na intencionalidade, visando produzir significações e sentidos para suas ações. Significações e sentidos que podem dar conta da racionalidade de um

⁵ Para Canclini (1991), o consumo serve para pensar em algo mais do que em meios manipuladores e audiências dóceis. É por essa compreensão ser tão arraigada, é que o consumo precisa falar.

determinado saber. Seria o ponto de encontro das correntes e, ao mesmo tempo, a idéia em torno da qual se daria o estabelecimento de algumas controvérsias.

Pela pesquisa de recepção, vislumbra-se a possibilidade do reconhecimento das diversas competências culturais colocadas pelo consumo. É por esse viés que

“os processos de recepção devem ser vistos como parte integrante das práticas culturais que articulam processos tanto subjetivos como objetivos, tanto micros (ambiente imediato controlado pelo sujeito) como macros (estrutura social que escapa a esse controle). A recepção é então um contexto complexo e contraditório, multidimensional em que as pessoas vivem o seu cotidiano. Ao mesmo tempo, ao viverem esse cotidiano, as pessoas se inscrevem em relações de poder estruturais e históricas, as quais extrapolam as suas práticas” (LOPES, 1993b, p. 85).

E, quando se pensa na própria articulação entre processos objetivos e subjetivos, entre realidades micros e macros, perpassando-se e ultrapassando uma visão dual dessas instâncias, tanto mais se percebe um contexto complexo e contraditório, multidimensional. Mesmo que nessas complexas relações ainda possam se distinguir aspectos carregados de ideologia que transformam o popular em massa, e que tem por função, agora, “fazer sonhar aos pobres o mesmo sonho dos ricos”.

E toda essa discussão sobre o que fala o consumo repercute numa outra compreensão que se tenha da relação entre os processos de educação e comunicação.

5 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Estabelecer relações entre educação e comunicação para Freire não precisa de ardeios. “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” (1988, p. 69). Embora aqui ocorra uma clara superposição entre os conceitos de comunicação e diálogo –os termos são empregados indistintamente–, para Freire “apenas o diálogo comunica realmente” (LIMA, p. 64 e 65). Freire ainda vai mais longe, ao situar esse diálogo como uma exigência radical da revolução, diálogo que responde ele mesmo a uma outra exigência radical, “a dos homens que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase ‘coisa’ e isso é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários” (FREIRE, 1975, p. 178).

Saindo de uma concepção interpessoal de comunicação, Freire também pensou os meios de comunicação de massa. E aí as relações entre comunicação e educação tendem ainda mais a se fortalecer, pois que Freire aproxima os meios de comunicação da escola:

“O que a escola teria que fazer era aceitar mudar. Aceitar revolucionar-se, em função da existência crescente de outros instrumentos, que necessariamente não fariam, ou não fazem o trabalho que ela faz, em termos sistemáticos, mas sem os quais a escola prejudica o seu trabalho sistemático⁶ (...). Então, para mim, a questão que se colocaria não era o fim da escola⁷, a morte da escola. Para mim, é a demanda de uma escola que estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. Uma escola que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles, chegando mesmo até, risonhamente, a dizer: ‘Vem cá, televisão, me ajuda! Me ajuda a ensinar, me ajuda a aprender!’” (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 24)

Guimarães também compartilha das mesmas intenções de Freire nesse diálogo comunicante, mas também dá conta de uma escola não apenas consumidora de comunicados, mas ela mesma produtora de sua comunicação. “Ora, ao invés de apresentar mensagens pré-montadas, ou um curso já todo programado, por que não se propor também atividades em que os próprios alunos aprendam a produzir as suas mensagens e a utilizar esses recursos como meio de sua própria expressão?”⁸ (IDEM, p. 30). Essa preocupação está relacionada, é claro, ao uso ideológico dos meios de comunicação, fato que não escapa também a Freire: “por isso é que seria interessante enfatizar: o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo” (IDEM, p. 83). Tomadas essas precauções, que venham os meios!

⁶ Aqui uma clara alusão de Freire à compreensão não-dicotômica entre processos formais e não-formais na educação.

⁷ Freire se refere, nesse trecho, ao trabalho de Ivan Illich (1973), *Sociedade sem escolas*.

⁸ Sobre essa preocupação de Guimarães, cabem observações sobre certas modalidades de educação a distância, com características fortemente centralizadoras na produção das mensagens. É o caso, por exemplo, do Telensino, experiência da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, e da TV Escola, iniciativa do governo federal, através do Ministério da Educação e do Desporto.

Mas é claro que tamanha transformação da escola, com os meios, merece uma dose também considerável de coragem. Freire (IDEM, p. 31) dá uma pista de como isso poderia acontecer, o que teria repercussões diretamente no cotidiano da sala de aula.

“A primeira coisa que a gente teria que fazer nessa área de experiência era ter a coragem –mas uma coragem que te confesso imensa!–, coragem diante de nós, diante do chamado poder instituído, diante da imprensa, dos pais e dos alunos ... a coragem de dizer: ‘Não faz mal que, no final do ano, não se tenha chegado ao fim do programa. O que é fundamental é que a criançada tenha chegado, feliz, a perceber que pode e que deve conhecer!’”

Há, aí, uma clara tendência a privilegiar-se o processo, embora não em detrimento do fim. Mas a cultura da escola, privilegiando os fins, em detrimento dos processos, ainda recebe muitas críticas. Uma dessas críticas dá conta dos entraves para uma gestão democrática e participação na escola. Como exemplos desses entraves,

“o poder na escola tradicionalmente centralizado na figura do(a) diretor(a); os representantes escolhidos para compor os conselhos, muitas vezes por inexperiência, aceitam o jogo manipulativo do(a) diretor(a); há ainda a interferência da política partidária, notadamente no meio rural; e, por fim, no dia a dia é a direção que está sempre presente, que responde formalmente pela instituição escolar” (THERRIEN, 1996, p. 11).

Acrescentaríamos que outros fatores também participam para a instalação desses entraves. Certamente um deles é a falta de informação sobre os processos que se dão na escola. Os processos e os próprios fluxos de informação que interligam esses processos. E, onde ocorre informação, podem ocorrer pólos de poder, que bem poderiam ser minimizados se a escola se abrisse a uma cultura da comunicação. Comunicação que poderia servir de superação também das dificuldades de relacionamento intergeracionais que perpassam os que compõem a vida da escola. Uma cultura plural da comunicação que fizesse frente mesmo ao caráter uniformizante da prática escolar, em que “os ‘sotaques’, as expressões lingüísticas, o próprio ritmo do linguajar cotidiano das crianças que são provenientes das camadas populares são percebidos como desviante do normal, do padrão da língua culta, por isso devem ser corrigidos imediatamente” (THERRIEN, 1996, p. 11). Isso quando nos detemos nas expressões lingüísticas. Se passássemos a analisar essas dificuldades de relacionamento intergeracionais do ponto de vista de valores, a história seria bem mais estarecedora. Basta salientar as questões de gênero, étnicas e raciais.

A perspectiva cultural, aqui colocada na comunicação, vai ao encontro da própria ação pedagógica, “tendo em vista que a intenção e ação pedagógica têm como conteúdo a própria cultura” (THERRIEN, 1996, p. 12). Levando-se isso em consideração, a proposta aqui trabalhada ultrapassa a visão reducionista da utilização da comunicação como suporte à ação pedagógica em sala de aula. Um dos princípios de sua fundamentação é exatamente o já colocado por Freire, em que se confundem educação e comunicação, através do diálogo. Um exemplo de utilização reducionista da comunicação na prática escolar refere-se à estruturação de alguns projetos que trabalham a comunicação impressa em sala de aula. Inicialmente, esses projetos reducionistas não colocam educadores e alunos como potenciais produtores de suas próprias informações, e sim como meros consumidores das informações de um determinado jornal ou revista⁹.

Essa perspectiva acaba por se pautar, na interpretação da comunicação, pelo senso comum, e obscurece processos fundamentais (BARROS FILHO, p. 30). Uma dessas interpretações é a mera associação do jornal à realidade. Ora, é evidente que a realidade estampada no jornal corresponde apenas a uma realidade conhecida pelas pessoas que fazem o jornal; ou, mais ainda, à realidade que dá conta dos interesses do proprietário do jornal e de seus anunciantes. Obscurecer a interpretação que os alunos façam das informações é desconhecer que existam outras realidades, é não discutir a própria produção da informação. Um outro simplismo na utilização do jornal em sala de aula tenta equiparar as necessidades do leitor comum e do aluno, o que passaria apenas pela necessidade de informação, e nega todas as possibilidades de utilização sociopolítico-pedagógica que a linguagem jornalística oferece. Uma terceira perspectiva errônea do trato do jornal em sala de aula considera o produto informativo como socializador do conhecimento, não caracterizando esse conhecimento como conformado por diversas instâncias.

A estruturação de uma proposta de construção de uma cultura da comunicação na escola deve ir mais longe. Mais que um posicionamento crítico sobre a produção e circulação da informação, essa proposta deve conter princípios e noções de saber-fazer, que se referem “à ação numa realidade social e cultural tomando-se práticas sociais de saber, uma consciência de saber que se exercita sempre na interação” (FURTADO, s.d., p. 02). E esse saber-fazer diluído em toda a prática escolar. Assim é que se pode pensar numa pedagogia participativa, contra a passividade, inerente ou atribuída, de educadores e alunos. Apenas com uma pedagogia participativa, “horizontal e dialógica, que seja sensível e respeitosa dos níveis e ritmos dos sujeitos, pode-se conseguir um processo ativo de criação de conhecimento” (HURTADO, 1993, p. 198). As próprias inquietudes por uma pedagogia que não seja centrada na transmissão de conhecimentos, e sim de investigação e criatividade, apontam para o entendimento que

⁹ Um desses projetos é o “Veja na sala de aula”. A revista Veja, de circulação semanal no Brasil, distribui suplementos em que as matérias da semana servem de apoio para explicitar alguns conteúdos curriculares.

“a educação é um processo de comunicação e que as mais prometedoras possibilidades da didática prospectiva estão estreitamente vinculadas à teoria da comunicação” (GUTIERREZ, 1978, p. 33).

Essa compreensão delimita bem a própria aproximação entre o processo de ensino-aprendizagem e a comunicação:

“ensino-aprendizagem são dois momentos de um único processo, através do qual se constrói o saber. Neste sentido, ensino-aprendizagem deve formar um processo de comunicação (...). Ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um processo de comunicação ‘no qual só se pode falar de participantes desta ação e não mais de emissor-receptor’ (Schaller, 12). Isto muda a concepção de ensino-aprendizagem porque ‘na interação não somente é transmitido algo que já existia previamente, mas algo é produzido, formado, que antes não existia’ (Schaller, 12)” (GEORGEN, 1986, p. 163).

Georgen ainda faz um mea-culpa quando é levado a observar a compreensão que os educadores têm da relação comunicação e educação:

“nós educadores, não temos ainda muito presente o caráter comunicativo de nossa atividade (...). E quem mais do que os educadores deveria ter consciência do caráter comunicativo de sua ação, uma vez que educação sempre é interação e interação sempre acontece na comunicação? Educação deve ser entendida como a ação que tem por objetivo constituir uma estrutura comunicativa que sirva de base para a emancipação” (IDEM, p. 166).

Essa releitura da aproximação entre comunicação e educação poderia, intencionalmente, devolver a espontaneidade ao processo educativo (GUTIERREZ, 1978, p. 32). Pois que “somente na espontaneidade e na naturalidade poderão se desenvolver as múltiplas possibilidades da pessoa humana ou dos grupos sociais”. Seria impossível pedir “superação e criatividade a um educador e a um educando fastidiados e aborrecidos; sair do aborrecimento não é outra coisa que comunicar-se”. Por isso, “deve-se proporcionar ao educando formas válidas de auto-expressão. Inclusive formas que signifiquem um compromisso com a realidade, que devolvam ao educando a espontaneidade e a vida”. E essa auto-expressão pressupõe a utilização de diferentes formas e técnicas de comunicar-se desenvolvidas pelo homem em toda sua caminhada histórica. Inclusive os meios de comunicação de massa. Seria a possibilidade da construção de uma leitura do mundo e, porque não, de uma gravação do mundo, de uma escrita do mundo, uma fotografia do mundo, de uma escuta do mundo ...

Uma discussão mais minuciosa, acerca da relação entre educação e comunicação, requer trabalhar parâmetros mais delimitados. É isso que tentamos estabelecer quando estudamos o princípio educativo dos meios de comunicação de massa. Especificamente o princípio educativo do Rádio. O que pode vir a se constituir na própria fundamentação dos processos de educação a distância.

6 O PRINCÍPIO EDUCATIVO E O RÁDIO

Se partimos do princípio de que todo receptor é ativo, e mais do que isso, que é pelo consumo que se realizam as mediações desse receptor, aqui no caso através dos meios de comunicação de massa, perceberemos que os meios de comunicação carregam, em si, características que apontam para um princípio educativo de suas mensagens. Princípio educativo entendido aqui como um processo em que uma determinada mensagem é percebida; processo que desloca sentidos, possibilita mediações. Aliás, se formos adiante, nesse esforço de elaboração, poderíamos afirmar que se determinada mensagem é percebida, seja ela de forma pessoal e intimista, interpessoal ou mesmo coletiva, ou seja, através de qualquer meio, e mesmo se pensarmos que o intimista também perpassa o interpessoal e o coletivo, essa mensagem carrega em si potencialidades de princípio educativo, primeiro porque percebida.

O simples processo de perceber evidencia um deslocamento de sentidos, o estabelecimento de mediações. Inclui-se, aqui, mesmo a comunicação emocional. Amplia-se, a partir de Freire (1988, p. 70), o sentido que possa ter a comunicação. Para ele, a comunicação “implica na compreensão pelos sujeitos interlocutores do conteúdo sobre o qual ou o propósito do qual se estabelece a relação comunicativa”. O caráter fundamental da comunicação emocional seria, assim, a acriticidade. Daí que a comunicação emocional poderia realizar-se tanto entre o sujeito “A” e o sujeito “B”, como, em uma multidão, entre esta e um líder carismático. Mesmo assim sua característica principal seria a acriticidade. Mas quando analisamos a caracterização que fizemos do princípio educativo, percebemos que mesmo a comunicação emocional pode deslocar sentidos, estabelecer mediações. Daí porque também a levamos em consideração no presente estudo.

O problema é que, a partir da incorporação da noção de comunicação emocional, estaríamos compartilhando de uma tese behaviorista para o princípio educativo. Por exemplo, se

caracterizamos o princípio educativo como um processo de simples deslocamento de sentidos, estabelecimento de mediações, poderíamos também chegar a dizer que um rato, ao ser adestrado com choques elétricos para realizar determinados movimentos, ao receber esses choques e deslocar sentidos, estaria tomado por um princípio educativo? Não teríamos que qualificar esse deslocamento de sentidos e esse estabelecimento de mediações? Sim, e essa qualificação não recairia apenas sobre o conteúdo ou sobre o propósito da comunicação, como poderia sugerir a fala de Freire. Se relacionarmos princípio educativo ao conteúdo ou ao propósito da comunicação estaremos nos concentrando ou na própria mensagem –conteúdo– ou na ponta da produção da mensagem –seu propósito. E esqueceríamos mais uma vez o papel ativo do receptor dessa mensagem. O princípio educativo poderia ser qualificado pelo uso social que o receptor faz da mensagem, sua apropriação cultural. Deslocar sentidos, estabelecer mediações? Tudo bem! Mas esse deslocamento e esse estabelecimento perpassados pelo uso social e apropriação cultural da mensagem.

Se confundimos princípio educativo com deslocamento de sentidos, estabelecimento de mediações, e considerando que essas mediações se ligam a matrizes culturais, nada melhor do que o Rádio, um meio intrinsecamente relacionado a nossas matrizes culturais, para dar conta desse princípio educativo.

7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BARBERO, Jesús Martín. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987;
- BARROS FILHO, Clóvis de. “Agenda setting e educação”. *Comunicação & Educação*. Nº 5. USP/Editora Moderna;
- CANCLINI, Nestor Garcia. “El consumo sirve para pensar”. *Dia-Logos de la comunicacion*. Nº 30, 1991;
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1976;
- FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação* (diálogos). 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986;
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988;
- _____. *Medo e ousadia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975;
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993;
- FURTADO, Eliane Dayse Pontes. *O saber popular e sua relação com os saberes curriculares* (texto mimeo.);
- GEORGEN, Pedro. “A comunicação nas faculdades de educação”. In: *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986;
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978;
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993;
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984;
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. *Intercom-Revista Brasileira de Comunicação*. Vol. XVI, nº 2, Julho/Dezembro de 1993b. 78-86.

- _____. *O Rádio dos pobres: comunicação de massa, ideologia e marginalidade social*. São Paulo: Loyola, 1988;
- MATA, Maria Cristina. “Radio: memorias de la recepcion. Aproximaciones a la identidad de los sectores populares”. *Dia-Logos de la comunicacion*. Nº 30, 1991;
- NEUMANN, Laurício. *Educação e comunicação alternativa*. Petrópolis: Vozes, 1990;
- NOGUEIRA, Luís Lindolfo. “Educação a distância”. *Comunicação & Educação*. Nº 5. USP/Editora Moderna;
- TERRIEN, Jacques et al. *O saber social da prática docente* (relatório de pesquisa). UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Vol. I. Fortaleza, julho/1996 (mimeo).