

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Comunicação popular como instrumento educativo na promoção da cidadania: a experiência radiofônica na Universidade Popular Comunitária (Cuiabá -MT).

Cristóvão Domingos de Almeida

São Leopoldo, Agosto de 2008.

CRISTÓVÃO DOMINGOS DE ALMEIDA

**COMUNICAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO NA
PROMOÇÃO DA CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA RADIOFÔNICA NA
UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA (CUIABÁ-MT).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Profº Dr. Danilo Ro meu Streck

São Leopoldo
2008

CRISTÓVÃO DOMINGOS DE ALMEIDA

**COMUNICAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO NA
PROMOÇÃO DA CIDADANIA: A EXPERIÊNCIA RADIOFÔNICA NA
UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA (CUIABÁ-MT).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^o Dr. Danilo Romeu Streck (Orientador)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof^o Dr. Luiz Augusto Passos
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Prof^a Dr^a. Christa Liselote Berger Ramos Kuschick
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

São Leopoldo, Agosto de 2008.

Dedicatória

Dedico este estudo aos estudantes e educadores da Universidade Popular Comunitária, pelas lutas empreendidas em prol da educação emancipatória. Apesar da curta existência da UPC certificamos a história de afirmação movida pela determinação, pelo esforço ilimitado, pelo incômodo saudável que faz mudar. Os resultados dessas mudanças são visíveis: elevação da auto-estima, melhorias nas condições de vida, ampliação dos direitos e promoção de dignidade das pessoas marginalizadas. São exemplos que nos ensinam. Desses ensinamentos, aprendi e continuarei aprendendo a ser um pesquisador cada vez mais comprometido com a força que emerge do povo.

Agradecimentos

Cora Coralina escreveu “Não sei... Se a vida é curta ou longa demais, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas”. Muitas pessoas que conheci e com quem convivi ao longo do processo formativo de alguma forma tocaram o meu coração, tornando esse período mais alegre e feliz. Essas pessoas são merecedoras de profunda gratidão, carinho e respeito.

Agradeço a Deus por ter me dado saúde, força e coragem para enfrentar as dores e as delícias da arte da pesquisa e da produção do conhecimento.

Aos meus pais, Manoel Concizão e Ana Gregória, que sempre acreditaram no estudo como projeto de vida e possibilidade de transformação. Obrigado pelo apoio e pela presença amiga. Vocês são os principais responsáveis por esta conquista.

As minhas queridas vovós: Levina e Júlia, pela humildade, simplicidade e pelas orações.

À minha irmã, Cleusa Albília, pelas palavras animadoras e pelo exemplo de vida doada ao trabalho educativo com a juventude.

Aos meus irmãos, Hbrlando Raimundo, Genésio Evangelista, Baltildes Almeida, são verdadeiros amigos que me acompanham em todos os momentos. E também as minhas cunhadas: Natividade e Rita Magalhães.

À minha sobrinha Nataly, e aos sobrinhos, Lucas, Gabriel e Adiel. Crianças que proporcionam alegrias em nossas vidas e renovam a esperança de um futuro mais fraterno.

Ao profº Dr. Danilo R. Streck, pelo incentivo, apoio, simplicidade, paciência e principalmente pela confiança depositada em mim. Aprendi, e muito, nas reflexões, nas co-autorias e com as palavras certas e objetivas nas nossas orientações.

Ao Profº Dr. Luiz Augusto Passos, pelo companheirismo, amizade e carinho que tem demonstrado desde o meu ingresso no Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPSME) da UFMT. Agradeço pela presença calorosa na qualificação do projeto e pelas contribuições que auxiliaram na redação final deste trabalho.

À Profª Drª Christa Berger, por ter aceitado prontamente o nosso convite para participar da qualificação e da defesa pública deste estudo. Na qualificação teceu reflexões instigantes, discretas e articuladas, que projetaram clareza para finalização desta dissertação.

Agradeço o acolhimento de: Edla Eggert, Maria Clara, Rute Baquero, Rosana Molina, Mari Foster, Cleoni Fernandes, Beatriz Fischer, Berenice Corsetti e a dedicação das demais professoras do Programa de Pós Graduação em Educação.

Às secretárias do PPGE, Loinir Nicolay, Saionara Gruhlke, Dinorá Huckriede e Márcia Fernanda pela respeitosa acolhida, pelo empenho nas atividades acadêmicas e pela amizade.

Aos meus colegas que iniciaram comigo esta etapa formativa, obrigado pelo respeito, carinho e escuta atenta.

Agradecimento especial às verdadeiras amigas: Lucineide Medeiros, Edna Imaculada, Elizete Abreu e Lourdes Ana Pereira, pelo acolhimento, pela convivência, pelos encontros fecundos de alegrias, pelas conversas, pelos incentivos e pela solidariedade. Como diz Cora Coralina que a nossa amizade seja “intensa, verdadeira e pura”. Muito obrigado.

Agradeço ao carinho de dona Maria José, Anammy, Pétala e Raimundo Medeiros.

Às amigas, Márcia Gerhardt, Vera Marques, Cheron Moretti, Aline Cunha, Eloísa Klein, Ângela Zamin, e aos meus amigos, Francisco Domingos, Paulo Graziola, Dilmar Kistemacher, Fred Magalhães, Daniel Barsi, Régis, Lindomal e Telmo Adams, pelas luzes dadas através das discussões, dos diálogos e também pela disponibilidade demonstrada a cada encontro e reencontro.

“Irmão entra na roda com a gente”, letra de uma música que cabe bem para agradecer aos amigos, Jackson Ronie Sá e Joel Felipe Guindani, pelos encontros em que partilhamos a vida, o vivido, às lutas e as esperanças por um mundo novo, mais fraterno e humano.

Aos amigos, Iraildo Brito e Claudiano Avelino, pela escuta atenta e por ter participado ativamente da construção desta pesquisa, através das reflexões e correções dos textos.

Ao professor Carlos Maldonado idealizador do projeto educacional Universidade Popular Comunitária e aos artistas¹ da UPC, Rosangela Carneiro Góes, Maria de Fátima, Alvani Batista, Antônio Marcos, Célia Regina, pela vida dedica à educação emancipatória.

À educadora e companheira, Ana Maria Souza, pela disponibilidade de estar sempre ao meu lado, compartilhando das angústias na formulação do pré-projeto e pela partilha dos bons momentos ao longo desta caminhada.

Agradeço as palavras de incentivo das tias: Francisca, Maria Cândida, Luiza, Conceição; dos primos: Franciscimar, Francian, Renato Alves, Roberto Alves e, dos meus afilhados: Edson e Fabrício.

Aos amigos parlamentares, Carlos Abicalil e Ságuas Moraes, que estiveram ao meu lado dando apoio e respeitando as minhas decisões. Desejo a vocês ânimo, firmeza e coragem para continuarem trabalhando em prol das melhorias de condições de vida da nossa gente.

Aos amigos e amigas de labuta, articulação e luta: Silvia Marques Calicchio, Reginaldo Barata, Wilmar Schrader, Antônia Marcel, Dejanya Cristina, Salvador Sotero, Glória Maria, Cassiana, Evanildes e Girlene Ramos.

Agradeço ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e a competente equipe da Fundação Carlos Chagas: Fúlvia Rosemberg, Maria Luísa, Ida Lewkowicz, Meire Lungaretti, Márcia Caxeta, Regina Pahim, Marli, Leandro e Raquel Ribeiro, reconhecendo que o apoio institucional foi fundamental para garantir as melhores oportunidades de estudo e desenvolver um trabalho com tranquilidade e segurança. Muito Obrigado.

¹ Na UPC, **professor** e **aluno** são denominados *artistis* e *co-artistis*, respectivamente. No plural, **professores** e **alunos** passam a denominar-se, respectivamente, *artistes* e *co-artistes*. Os termos serão explicitados na página 50.

Gosto de ser gente porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética, da educação, *da comunicação* e de seus limites.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel da comunicação popular na construção da educação popular, tendo como foco investigativo um programa de rádio denominado *Saber Popular*. A atividade radiofônica serviu como espaço de ensino-aprendizagem aos adultos que retornaram ao processo de escolarização na Universidade Popular Comunitária (UPC). A UPC nasceu em 2002, em Cuiabá, Mato Grosso, após ampla articulação, debate público e mobilização político-pedagógico em torno de uma proposta educacional direcionada especialmente para adultos das periferias do município. A atividade de ensino-aprendizagem parte da realidade dos sujeitos, das suas relações coletivas e se insere como espaço educativo, interativo e interdisciplinar. Para o desenvolvimento da atividade radiofônica, consideraram-se as competências, as habilidades, os sonhos e os desejos dos educandos. O currículo praticado nessa proposta pedagógica fundamenta-se nas histórias de vida dos educandos, com o intuito de propiciar ação e reflexão, uma vez que são esses os pontos de partida para se chegar à educação transformadora. Os principais teóricos que fundamentam o estudo e alguns autores que ajudaram a compreender a pesquisa são Paulo Freire (1997, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007), Brandão (2002), Fávero (2006), Streck (2001), Gadotti (2001), Vale (2001), Kaplún (2001, 2002), Peruzzo (2004), Cogo (2006), Ferraretto (2003), Pinsky & Pinsky (2005), Guareschi & Biz (2005) e Carvalho (2007). A pesquisa envolve análise qualitativa de dados, utilizando, de forma articulada, os princípios que orientam a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Foi realizada entrevista semi-estruturada com docentes e discentes que participaram da produção da atividade radiofônica. Os resultados mais significativos confirmam o pressuposto de que os discentes que viviam na cultura do silêncio e na condição de não cidadãos apropriaram-se da voz, da palavra. Ao *dizer a palavra*, começaram a reclamar o exercício pleno da cidadania e a ampliação dos direitos.

Palavras-chave: comunicação popular, educação popular, cidadania e diálogo.

ABSTRACT

This research project analyzes the role of popular communication in the construction of popular education by focusing the investigation on a radio program called *Popular Knowledge*. The radio broadcasting activity became a space of teaching and learning for the adults who returned to the school education process at the Popular Community University (UPC). The UPC was created in 2002 in Cuiabá, the capital of the state of Mato Grosso, after a long process of networking, public debate and mobilization around an educational project targeted particularly at adults living in the municipality's outskirts. The teaching and learning activity starts from the participants' reality, their collective relations and becomes an educational, interactive and interdisciplinary space. In the development of the radio broadcasting activities the competences, skills, dreams and desires of the participants are taken into account. The curriculum implemented in this pedagogical project is based on the participants' life stories and aims at enabling action and reflection, since the latter are the starting points to achieve a transforming education. The main theorists whose work underlies this study and some of the authors who helped to understand the investigation are Paulo Freire (1997, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007), Brandão (2002), Fávero (2006), Streck (2001), Gadotti (2001), Vale (2001), Kaplún (2001, 2002), Peruzzo (2004), Cogo (2006), Ferraretto (2003), Pinsky & Pinsky (2005), Guareschi & Biz (2005) and Carvalho (2007). The dissertation involves a qualitative data analysis, the principles that guide research-action and participatory research. A semi-structured interview was made with teachers and students who participated in the radio broadcasting activities. The most significant results confirm the assumption that the participants who used to live in the culture of silence and in a condition of non-citizens appropriated themselves, their voice, their word. By *saying their word* they began to reclaim the full exercise of citizenship and the broadening of their rights.

Keywords: popular communication, popular education, citizenship and dialogue.

INTRODUÇÃO	11
1. CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1. Contexto metodológico.....	16
1.2. Instrumento e técnica da pesquisa	20
1.3. Os sujeitos do estudo	21
1.4. Etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	26
1.5. Estado da Arte.....	29
1.5.1. Produção do conhecimento Nacional	29
1.5.2. Indexações: comunicação popular e educação popular	33
1.5.3. Estado da Arte Regional	35
1.6. Trajetória de vida	37
2. NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA?	41
2.1. Conhecimento pelas ondas do rádio	41
2.1.2. O rádio como espaço educativo	44
2.3. Universidade Popular Comunitária.....	48
2.3.1. Surgimento de um sonho	52
2.3.2. Campus Herbert de Souza	55
2.3.3. Estruturação pedagógica da UPC	58
2.3.4. Educação obrigatória para adultos: marcos legais	62
2.3.5. Comunicação popular na Universidade Popular Comunitária	66
2.3.6. Programa de rádio <i>Saber Popular</i>	69
3. CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS	74
3.1. Conquista da cidadania: desatando o nó da questão.....	74
3.2. Diálogo como expressão da palavra	79
3.3. O que é comunicação popular?	83
3.4. O que é educação popular?	85
4. RESULTADO DA PESQUISA.....	89
4.1. Educação e Comunicação	90
4.2. Superando a cultura do silêncio	106
4.3. Cidadania: da negação à “reclamação”.....	113
Concluindo, mesmo que provisoriamente	122
Referências bibliográficas	128
Anexo 1 – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento	135
Anexo 2 – Questionário da entrevista.....	136
Anexo 3 – Programa de rádio <i>Saber Popular</i>	137
Anexo 4 – O <i>Saber Popular</i> em forma de poesia	140
Anexo 5 – Registros fotográficos	141

INTRODUÇÃO

A mídia nos dias de hoje detém o maior poder de dar a voz, de fazer existir socialmente os discursos. Então, ocupá-la torna-se a tarefa primordial da política da diferença, dando vazão à luta das minorias no que ela tem de mais radical: poder falar e ser ouvida (Alexandre Barbalho).

Densidade, convergência e complementaridade são palavras que marcam o desafio desta pesquisa, a qual se propõe analisar o papel da comunicação popular na construção da educação popular, tendo como foco investigativo uma atividade radiofônica denominada *Saber Popular*. O programa de rádio foi planejado, elaborado e produzido por adultos que retornaram ao processo de escolarização na Universidade Popular Comunitária.

A densidade é anunciada neste trabalho como parte constituinte da pedagogia do processo, como indica Freire (2005) e Kaplún (2002). Constitui um processo intenso, vivenciado por educadores e estudantes para a implantação da Universidade Popular Comunitária (UPC) no município de Cuiabá-MT. A UPC surgiu em 2002, após ampla articulação, debate público e mobilização político-pedagógica em torno de uma proposta educacional direcionada especialmente para adultos das periferias do município.

A busca intensa, desde o início, foi para garantir um ambiente educativo que respeitasse a discussão coletiva, priorizando a realidade de vida dos sujeitos, o processo de

aprendizagem, “considerando-se centrais as habilidades e competências de cada um, adquiridas ao longo da vida, seus sonhos e desejos” (PASSOS; GÓES, 2006, p. 202).

Sabe-se que o acesso à educação, especificamente a educação de adultos, é garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 e assegurada no artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988. A Lei Federal determina a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental como direito universal para jovens e adultos, *independentemente de idade*. Essas conquistas nos marcos legais não têm garantido, na prática, espaços de escolarização adequados para a formação de jovens e adultos. O Brasil figura, segundo o IBGE/2006, com 14,4 milhões de analfabetos, sendo que o maior contingente de analfabetos com mais de 15 anos concentra-se na camada mais pobre da sociedade brasileira.

Paiva (1973), ao construir a trajetória da educação popular e da educação de adultos no Brasil, explica que os adultos analfabetos, em alguns períodos históricos, são considerados marginais; em outros, são “manchas” que precisam ser tratadas; em outros momentos ainda, são tidos como “massa de manobra”, ou seja, são instrumentalizados para votar e ajudar a oligarquia a permanecer no poder. Essa visão equivocada perdura ainda hoje, principalmente quando se implantam projetos educacionais que desconsideram o contexto e as vivências das pessoas. Paulo Freire (2006) combateu esse *fatalismo*, ao dizer que a proposta educativa, quando imposta, não tem diálogo nem contribui com a formação crítica de homens e mulheres. Por sua vez, as propostas educativas devem contribuir com a “mudança de atitude” (p. 101) dos sujeitos.

Nesse cenário, é possível a complementaridade entre a comunicação popular e a educação popular? Gadotti (2000) analisa essa aproximação como processos inseparáveis, apesar da complexidade que existe nas áreas do conhecimento. Freire & Guimarães (2003) dialogam sobre essa temática. Propõem que a escola enfrente esse debate *sem medo*. Assim, “a escola se renovaria com a presença dos meios comunicantes” (FREIRE & GUIMARÃES, 2003, p. 37). Nesse aspecto, Peruzzo (2002) recorda um comentário de Paulo Freire, dito em sala de aula: “a comunicação é um ato pedagógico, e a educação é um ato comunicativo”. Essa frase dá a exata dimensão da complexidade, mas também da possibilidade de encontro e complementaridade entre esses dois campos do conhecimento.

Enguita (2004) traz uma importante observação. De acordo com ele, a escola não pode tratar os meios de comunicação como rivais, mas como uma possibilidade de trocas de saberes. Nessas trocas de experiências, Braga & Calazans (2001) avaliam a relação entre comunicação e educação na perspectiva da interface: “pode-se dizer que os dois campos se invadem mutuamente, entram em forte relação de fluxo” (BRAGRA; CALAZANS, 2001, p. 10).

Diante dessas definições teóricas, há bons argumentos para discutir a comunicação popular e a educação popular a partir da sua complementaridade e dos seus encontros. Nos anos 1960 e 1970, a comunicação popular e a educação popular apresentaram sintonia, proximidade e viabilidade de intervenção social. O exemplo da proposta de complementaridade se expressa no Movimento de Educação de Base (MEB), que teve início em 1961, com a instalação de escolas radiofônicas em diversos estados brasileiros. Nos dois primeiros anos, o trabalho era limitado à alfabetização e à divulgação de noções elementares de saúde, de associativismo e de procedimentos técnicos na agricultura (FÁVERO, 2006). Nos anos seguintes, o trabalho do movimento passou a requerer “a transformação da realidade para a libertação das classes dominadas” (FÁVERO, 2006, p. 89). Essa sintonia foi brutalmente interrompida pelo golpe militar. Durante o governo autoritário, ocorreu uma ruptura da proposta educativa que tinha como bandeira de luta a promoção da justiça social.

De lá pra cá, os movimentos populares vêm criando alternativas para garantir o acesso e a circulação das informações, chamando a atenção para a questão da democratização da informação (PERUZZO, 2004) e possibilitando que os sem voz possam *dizer a palavra*.

Começar a *dizer a palavra* é superar a cultura do silêncio (FREIRE, 2005), dos cidadãos sem voz, sem direitos, das pessoas que vivem à margem da margem (STRECK, 2001), para a conquista de uma nova cidadania, cidadania reivindicadora e reclamada. Constata-se essa passagem nos estudantes da Universidade Popular Comunitária que participaram do planejamento, elaboração e produção do programa de rádio *Saber Popular*. A atividade radiofônica foi um valioso veículo de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando, aos adultos que retornaram ao processo de escolarização,

apropriar-se da sua condição social, educar-se e, educando, passaram a interagir com o meio onde vivem.

Temos como hipótese de trabalho que o rádio possui potencialidades como espaço educativo. As suas potencialidades podem contribuir com a ampliação de direitos e a conquista da cidadania, de modo especial, aos estudantes adultos que retornaram o processo de escolarização na UPC.

Este estudo está dividido em quatro capítulos. Em cada um deles, procuraremos desenhar o percurso investigativo e esclarecer as intenções da pesquisa a partir da questão: **Como a experiência de comunicação popular que utiliza o rádio como espaço educativo pode ser meio na promoção de cidadania?**

O **primeiro capítulo** ocupa-se em apresentar o contexto metodológico, a apresentação dos sujeitos que colaboraram com o estudo, a descrição das etapas que sustentam o desenvolvimento da pesquisa, indicando que a pesquisa é um contínuo movimento entre a teoria e a prática. Nessa construção dialética, Streck (2006) tem razão em afirmar que, “no processo de pesquisa, tanto o conhecimento da experiência quanto o conhecimento elaborado são transformados” (STRECK, 2006, p. 270).

Também faz parte do processo metodológico a descrição das produções acadêmicas que se aproximam do objeto deste estudo. Para finalizar o capítulo, me apresento como parte constituinte desse percurso metodológico, destacando fatos significativos da trajetória de vida e a aproximação com o objeto de investigação.

O **segundo capítulo** apresenta as potencialidades do rádio como espaço educativo. Consta ainda um breve panorama sobre a evolução do rádio no Brasil. A contextualização, no entanto, não tem pretensão historiográfica, mas é uma das formas de apresentar o potencial e a penetração do rádio na vida das pessoas. Nesse sentido, Bianco (2005) reafirma o lugar do rádio nos dias atuais e diz que o veículo “resgata, pela força de seu conteúdo tecnológico, o vínculo das pessoas com a comunidade” (BIANCO, 2005, p. 154).

O rádio, de fato, continua tendo espaço na preferência popular, mas é preciso que esse veículo, cada vez mais, ganhe as vilas, os bairros e as ruas para contribuir com o processo de formação, informação, democratização, mobilização, organização social; enfim, com o amplo e complexo processo de construção social.

Para aprofundar a proposta do rádio como espaço de ensino-aprendizagem, contaremos a história do surgimento, das lutas pelo fortalecimento e pela manutenção da Universidade Popular Comunitária, focalizando a discussão no programa de rádio *Saber Popular*. A atividade radiofônica foi planejada, elaborada e produzida pelos estudantes que retornaram ao processo de escolarização na UPC. É nesse contexto que se discute o potencial do rádio como espaço educativo e a necessidade de democratizar o acesso e a informação.

Isso nos dá base para discutir o **terceiro capítulo**. Ele é dedicado às reflexões teóricas, tendo como centralidade a construção e a conquista da cidadania ativa nos espaços educativos e comunicacionais, dando destaque para a passagem da cidadania negada (GENTILI & FRIGOTTO, 2002), *atribuída*, do sujeito-objeto e sem voz (FREIRE, 2005), para uma nova cidadania (MARTÍN-BARBERO, 2006). A exigência dessa nova cidadania é a sua ampliação por meio da *reclamação* (STOER *et alii*, 2004), isto é, os sujeitos *aprendentes e comunicantes* (FREIRE, 2005; e KAPLÚN, 2002) passam a exigir direitos, voz e a *dizer a sua palavra*.

O lugar propício para o desenvolvimento da cidadania ativa são os espaços da comunicação popular e da educação popular. A convergência e a complementaridade entre essas duas áreas são argumentos fecundos nas obras de Paulo Freire e Mario Kaplún. De acordo com Freire (2006), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores” (FREIRE, 2006, p. 69).

O tratamento dos dados coletados concentra atenção especial do **quarto capítulo**. Os dados foram coletados por intermédio de entrevistas, produção escrita dos discentes em sala de aula e observações do pesquisador durante a atividade radiofônica. Desse material surgiram categorias de análise, que são: cidadania, diálogo, comunicação popular e educação popular. Para articular o referencial teórico com os dados coletados, seguimos as orientações de Minayo (2004), que propõe a análise interpretativa por meio do método hermenêutico-dialético.

Dou-me por satisfeito e realizado se a discussão aqui apresentada, no mínimo, contribuir para sensibilizar a comunidade acadêmica pela atualidade do tema e suscitar novas e outras reflexões sobre os atravessamentos entre os usos e processos educacionais e midiáticos direcionados às pessoas desprovidas de direitos.

1. CAMINHOS DA PESQUISA

1.1. Contexto metodológico

A temática ‘comunicação popular e educação popular’, que analisaremos neste estudo, se insere na linha de pesquisa Educação e Processos de Exclusão Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. São temas que levam em conta as necessidades e os problemas da comunidade, das pessoas desprovidas de direitos, de quem está à margem, do “lado de fora”, dos deserdados, dos esfarrapados. Isso posto, é importante dizer que tanto a comunicação popular quanto a educação popular têm como protagonistas e beneficiários o povo. Portanto, são áreas do conhecimento que visam gerar transformações das realidades a partir do desenvolvimento da consciência crítica e política dos sujeitos.

Com base numa das expressões clássicas de Minayo (2007), ela define a metodologia como ferramenta que serve para “articular a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2007, p. 15). Streck (2006) dá um passo adiante. De acordo com ele, a metodologia “é entendida como o conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a essa realidade” (STRECK, 2006, p. 274). Já Thiollent (2005) e Marques (2001) dizem que o papel da metodologia é conduzir a pesquisa. É nessa condução que Thiollent (2005, p. 28) ressalta que “a metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade, que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação”.

Esta investigação se valerá da pesquisa qualitativa, por compreender que a abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21). Além disso, segundo a autora, a pesquisa qualitativa aprofunda em “questões muito particulares” (*idem, ibidem*). É o que se propõe esta pesquisa: avançar no processo investigativo a partir de uma atividade radiofônica desenvolvida pelos *co-artisantes* da Universidade Popular Comunitária.

A abordagem qualitativa surgiu nos campos da antropologia e sociologia, muito embora, nas últimas décadas do século XX, o método ganhasse espaço em diversas áreas do

conhecimento, dentre elas a educação. Ressalto que a opção pela abordagem qualitativa não é uma tentativa de “escapar” dos rigores previamente definidos nos estudos de abordagens quantitativos. A escolha se dá em função da proximidade que estabeleço com os sujeitos da pesquisa, uma vez que desenvolvi o trabalho de educador popular, por mais de um ano e meio, na Universidade Popular Comunitária.

Observações, anotações pessoais e registros fotográficos acompanharam o período de desenvolvimento da atividade radiofônica. Isso porque percebia, durante a realização da atividade do programa de rádio, elementos fecundos para o desenvolvimento de uma proposta investigativa.

Algumas situações me motivaram a levar em frente a idéia investigativa. Uma delas foi o apoio Institucional. Está expressa, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a formação continuada do corpo docente. Outra motivação ocorreu durante o desenvolvimento da atividade radiofônica. Aos poucos, fortalecemos as relações de confiança, respeito e amizade entre *artisentes* e *co-artisentes*, as quais perduram até hoje. Esses atributos solidificaram, em mim, a idéia de educador-pesquisador.

Por essas razões, este estudo se insere dentro de uma abordagem qualitativa. Essa abordagem se adequa mais aos processos, os quais valorizam os sentidos, as vivências e as aprendizagens. Minayo (2007) ressalta algumas características da pesquisa qualitativa.

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores (MINAYO, 2007, p. 21).

Eis aí elementos fundamentais. Destaco um deles: a valorização do processo de construção de uma experiência, permitindo que as pessoas inventem, re-inventem. Para isso, é preciso ter clareza do contexto social em que o fenômeno se desenvolve.

Na elaboração e estruturação de uma pesquisa científica, os métodos, segundo Thiollent (2005), devem ser como uma “bússola”. Já Marques (2001) os define como um “caminho” que o pesquisador pode percorrer. Em ambos os casos, o investigador não se abstém das possíveis aventuras e obstáculos que, no decorrer do processo, poderá encontrar. Desse modo, algumas ações merecem destaque, dentre elas as escolhas que o pesquisador precisa fazer para melhor se orientar e conduzir a estrutura da investigação. Neste estudo, optamos por princípios que orientam a pesquisa-ação e a pesquisa participante, de forma articulada.

O surgimento dessas duas abordagens deu-se entre a década de 1960 e 1980 e, em ambos os casos, elas procedem de uma busca de alternativas ao modelo de pesquisa convencional. Esses métodos foram, inicialmente, criticados e vistos como *sinais* de alerta e perigo ao processo de investigação, pois poderiam desqualificar a pesquisa científica. Brandão (2006) esclarece que “eles devem ser encarados como ferramenta de trabalho não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa acadêmica, pelo fato de se propor como uma atividade coletiva, participativa e popular” (BRANDÃO, 2006, p. 38). A pesquisa participante, portanto, tem aportes teóricos e metodológicos que dão sustentação a produção do conhecimento.

Thiollent (2005) e Silva e Silva (2006) compartilham do esclarecimento de Brandão e acrescentam que a proximidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa é altamente relevante para observar o cotidiano das pessoas e a participação visando sempre à transformação social. Brandão (2006) acrescenta, ainda, que

[...] a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico ou recolonizadas ao longo de seus processos (BRANDÃO, 2006, p. 25).

A pesquisa participante favorece o *fazer com*, tendo como objetivo a construção coletiva. Isso não quer dizer que o pesquisador irá manipular as ações em prol de seus objetivos, muito menos fazer do pesquisando um *objeto*, mas constituir sujeitos que agem e interagem.

Fals Borda (1999) observa que a pesquisa participante é uma metodologia que procura incentivar a autonomia dos sujeitos, numa perspectiva de valorizar a independência dos mesmos. Assim, ela se apresenta como alternativa de “ação participante”. Brandão (2006) nos apresenta duas dimensões dessa alternativa.

Na primeira delas, Brandão (2006, p. 31) lembra que “os agentes sociais são considerados mais do que apenas beneficiários passivos”, são sujeitos que participam ativamente da construção da pesquisa, no caso específico desta investigação; ouso fazer um trocadilho afirmando que os “passivos” passaram a ser gente. A outra alternativa, não menos importante, é a de que “a investigação social deve estar integrada com as trajetórias da organização popular”, conforme assegura Brandão (2006, p. 31).

Então, como situar os princípios da pesquisa participante e pesquisa-ação numa atividade que já ocorreu? Destaco duas situações: primeiro, a minha inserção enquanto educador-pesquisador durante o processo de construção da atividade radiofônica; segundo, por ser uma atividade de alfabetização que utilizou o rádio como espaço educativo.

Dessas inserções, observei as mudanças que ocorreram durante o processo de alfabetização. Para garantir o domínio da leitura, da escrita e do cálculo foi utilizado, pelos discentes, uma produção de um programa de rádio. A atividade radiofônica foi estímulo ao questionamento, a pergunta, a curiosidade, compreendendo que esses são elementos que promovem o conhecimento e conseqüentemente as mudanças. Finalizo com parte de uma poesia redigida por um *co-artisente* que retomou o processo de escolarização. A poesia conta a respeito dos relatos das histórias de vida e foi escrita numa oficina de rádio.

[...] Foram depoimentos muito emocionante

Com os *artisentes* e *co-artisentes*

E esta **mistura** cada vez mais pura

Que deixa a gente muito mais seguro.

Cada *artisente* tem sua missão

Cada *co-artisente* sua participação

Une as duas forças forma a explosão

Ninguém segura a UPC, mas não. (Oficina de rádio, 2004).

1.2. Instrumento e técnica da pesquisa

Valendo-me das considerações dos autores já referidos, para aproximar o desenho metodológico da delimitação do problema desta pesquisa, numa tentativa de responder aos objetivos deste trabalho, recorrerei ao instrumento da história oral temática, com o propósito de fazer um resgate da trajetória de vida dos sujeitos-estudantes que participaram da produção do programa de rádio na Universidade Popular Comunitária, no intuito de compreender a atividade radiofônica como espaço na construção da cidadania.

A história oral, segundo Vidal (1998) e Hall (1992), originou-se nos anos 1960 e 1970, com o objetivo de reconstruir e recontar um momento histórico, por meio de dados que não se encontram nos registros oficiais. O método da história oral começou a ganhar capilaridade no território brasileiro nos anos 1980 e hoje está largamente difundido em diversas áreas do conhecimento.

Na história oral, a memória funciona como o texto e é da reminiscência que fluem as palavras, os significados e as ressignificações dos fatos ocorridos. Desse modo, os autores observam que lembrar os acontecimentos ocorridos não é revê-los, mas repensar, com idéias de hoje, as experiências do passado.

A história oral, segundo Vidigal (1993), significa um

método de trabalho que incide sobre o passado dos inquiridos, sobre aspectos da vida social que não são geralmente passados a escrito e cujo relato pessoal é filtrado pelo tempo e pelos percursos individuais; podemos mesmo falar de uma história vivida. (VIDIGAL, 1993, p. 6).

É por essa razão que o instrumento da história oral temática ganha destaque nesta investigação, uma vez que esses adultos foram impossibilitados de dar seqüência ao processo de escolarização no tempo oportuno e, ao retornarem ao espaço escolar,

participaram ativamente de uma atividade que contribuiu para reavivar os sonhos e desejos que carregavam consigo.

Para apropriar-me desses relatos e verificar o processo de produção da atividade radiofônica, incluo a entrevista semi-estruturada e aberta como abordagem técnica do campo empírico.

Josso (2004), Brandão (2002) e Minayo (2007) dizem que a entrevista é uma conversa. Conversa que tem intencionalidades, sim, argumentam os autores, justamente porque ela não se dá a esmo. Contém objetivos, pautas e planejamentos definidos. Portanto, é uma conversa-entrevista bem planejada e previamente elaborada.

Para a coleta de dados, utilizamos a conversa-entrevista dentro da modalidade perguntas semi-estruturadas. Com isso, preparamos previamente um questionário contendo cinco blocos de questões. Para cada um dos blocos havia alguns indicadores que mereciam observações, tais como: memória do passado, condições sociais, retorno ao processo de escolarização, atividade radiofônica, aprendizagem e cidadania.

1.3. Os sujeitos do estudo

Por conta do trabalho que desempenhei na Universidade Popular Comunitária, aos poucos compreendi a trajetória de exclusão social vivenciada pelos adultos que não tiveram oportunidade de frequentar o processo de escolarização em tempo adequado.

Obtive essa compreensão quando entrei em contato com os relatos das histórias de vida dos *co-artisentes*. Fui me dando conta da origem, da realidade em que vivem, das condições sociais, aproximei das suas histórias e, essa aproximação fortaleceu o contato com o cotidiano dessas pessoas e, sem dúvida me percebendo também nessas histórias de lutas e resistências. Nesse período me pautei por uma orientação de Geertz (2007). Para ele, o conhecimento precisa ser contextualizado.

As narrativas das histórias de vida dos *co-artisentes* são re-contadas desde o momento do ingresso na UPC, daí a importância de narrar as histórias num ambiente educativo que valoriza a vida e as experiências vividas. As narrativas constituem base para construir a grade curricular. Por isso, busco, por meio das entrevistas, compreender como ocorreu o desenvolvimento da produção radiofônica, o processo de ensino-aprendizagem, a

elevação da auto-estima, as interações sociais e a manifestação da palavra como geradora da cidadania.

Foram entrevistados três *co-artisentes* e uma *artisentis* da Universidade Popular Comunitária. Foram escolhidas, entre os discentes, três mulheres entre 35 e 55 anos. Duas delas participaram do programa de rádio e uma não participou diretamente da atividade radiofônica. O recorte se faz necessário pela impossibilidade de entrevistar os mais de trinta participantes. A escolha foi difícil, pois cada um dos participantes tem relatos de experiências diferenciadas, percepções distintas e significativos exemplos de crescimento pessoal. Na pesquisa é preciso fazer escolhas. A opção pelas quatro entrevistadas, em destaque, se justifica pela inserção social e política após o programa de rádio. Continuam manifestando a sua palavra em diversos ambientes: trabalho, escola, universidade, conselhos, órgãos públicos. Elas são presenças constantes em manifestações em defesa dos direitos sociais, nas reivindicações e nas passeatas exigindo eleições limpas. São alguns dos exemplos que justificam a construção de cidadania e ampliação dos direitos a quem sempre foi negado e a experiência radiofônica conferiu-lhes a palavra.

As duas entrevistadas que participaram da atividade radiofônica foram responsáveis pelo quadro *Cidadania e Entrevistas*. Há vários motivos pela escolha dessas mulheres. Não é pelo fato delas serem mulheres, mas são mulheres que durante e após o programa de rádio continuam lutando em prol da ampliação dos direitos. Elas são mães, avós, donas de casa e, ao retomarem o processo educativo, perceberam que a atividade radiofônica serviu como meio de apropriação dos conhecimentos. Elas e outros estudantes ao retornarem ao espaço escolar, se deram conta de que poderiam participar de movimentos organizados, tornarem-se membros dos conselhos e, também frequentar espaços, como biblioteca, galeria de arte, cinema. Ambientes considerados distantes das suas realidades.

A entrevistada, dona Luciene, representou, em 2005, os estudantes mato-grossenses no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e foi membro do Conselho Municipal de Educação (CME). Além disso, ela proferiu discursos nas três audiências públicas realizadas em Cuiabá-MT. Essas audiências tiveram como objetivo o fortalecimento da proposta educativa da UPC.

A *co-artisentis* nasceu em 1965, em Cáceres-MT. Sua infância e adolescência foram caracterizadas por perdas, carências e ausências. As perdas foram profundas. A morte do

pai e do irmão abalou a estrutura familiar. Outro abalo não cicatrizado foi o suicídio do primeiro namorado. “Aí sim entrei em depressão”, declarou a entrevistada.

Tentando se restabelecer, começou a trabalhar como babá e doméstica. Por conta do serviço, morou em outros estados: Brasília e Rio de Janeiro, mesmo distante, sempre reservou atenção especial à mãe. Preocupava-se com ela, mas com o passar dos anos, perdeu o contato. O reencontro ocorreu anos depois, na capital mato-grossense. A alegria do reencontro foi intenso, só se desfazendo com o falecimento da mãe em 1998.

A entrevistada tem quatro filhas, fruto de dois casamentos. Aliás, ela foi mãe ainda jovem. Por isso se explica a experiência de ser avó de oito netos aos 43 anos. Os olhos brilham intensamente quando fala dos netos, inclusive praticava com os netos as dicas de cidadania que aprendeu no programa de rádio. “Depois que comecei a estudar, sempre dizia sobre a importância de preservar a natureza e que para isso a gente também tinha que ajudar. Os meus netos entenderam o recado e o resultado estava sentindo na minha própria casa”, orgulha-se.

A *co-artisantis* relatou que, em 2002, após o ingresso na UPC, *nasceu uma esperança* em sua vida. Relembrando o primeiro dia de aula, ela disse: *fiquei com muita vergonha, não tinha caderno, caneta, mesmo assim eu fui. Nesse dia, fiquei encostada num canto, não conversava com ninguém e quando tive que contar a minha história de vida, a voz não saía e tremia muito.*

De mulher tímida, silenciosa à atuação comprometida. A voz corajosa da *co-artisantis* foi decisiva para a aprovação da Universidade Popular Comunitária. Na audiência pública, em meio às vozes contrárias à proposta educativa, ela questionou:

O que seria de nós que vivemos no bairro pobre e afastado sem a UPC? O que a comunidade que nunca teve oportunidade de estudar faria sem a UPC? Só pelo fato de eu estar falando a vocês é o resultado positivo do que a UPC fez em minha vida. Não tire de nós esse direito.

Sem argumentos, a oposição cedeu e aprovou a Universidade Popular Comunitária. A riqueza do processo de ensino e aprendizagem está na possibilidade de as pessoas começarem a fazer a pergunta, o “por quê” (FREIRE, 2005, p. 87) que desestrutura,

transforma e liberta; nas palavras da *co-artisantis*: *comecei a me libertar*. Com o processo de libertação, ela consegue inclusive traçar diretrizes em sua vida: *concluir curso superior*.

Infância e adolescência marcadas por privações e responsabilidades são traços fortes dos relatos de vida da segunda entrevistada. Os pais de dona Otilia e seus sete irmãos não tinham moradia fixa: *nós não tínhamos casa; vivíamos andando, cada época estávamos num local*. As privações se agravaram, ainda mais, com a falta de emprego. *Começamos a passar dificuldades; tinha dia em casa que só tinha mandioca para comer. Às vezes só tinha arroz ou abóbora e assim fomos vivendo*.

Ela explica que a mãe exerceu o papel de primeira educadora. *Ela cortava um papelzinho só com os furinhos no meio e colocava o papel cortado na letra e perguntava: 'qual é essa letra?'. Aos poucos fomos identificando as letras e construindo o alfabeto*. A mãe via a necessidade do estudo, mas as dificuldades enfrentadas não permitiram o ingresso dos filhos na escola. A entrevistada teve acesso à escola aos onze anos. Porém, a necessidade de garantir o sustento fez com que ela interrompesse o estudo. Tentou retornar ao processo de escolarização, mas não encontrou, flexibilidade no horário. O estudo, tornou-se um sonho distante, tratou de realizar o sonho possível: casar-se. A esse respeito, ela disse: *eu casei muito nova. Achava que se eu casasse tudo ia mudar em minha vida*.

Durante anos, conviveu com a idéia de esposa submissa. Cozinhar, lavar e passar: *essa era a minha vida. Se eu sáísse o meu marido achava que eu ia inventar moda. Não podia realizar os meus desejos, as minhas vontades*.

Mesmo nessa relação rígida, ela fez várias tentativas para conquistar sua independência. Confeccionou peças íntimas, experimentou vender produtos alimentícios, especialmente preparar tortas, pães, no entanto a idéia não avançou. Ela explica: *tinha vontade de fazer as coisas, mas não tinha nenhuma informação de como se abre um negócio, como se planeja, como se organiza o orçamento; por isso em todas as outras coisas que iniciei não deram certo*.

Retornou ao processo de escolarização com o propósito de se qualificar para conseguir um trabalho e, conseqüentemente, a independência. A oportunidade ocorreu em 2004. Mesmo a contragosto do esposo, começou a trabalhar numa Cooperativa de Cuiabá. Vale dizer que, por conta do retorno aos estudos e por conta do trabalho, ela foi questionada

pelo marido: “o que você escolhe: o trabalho, a escola ou eu”. Sem titubear, ela escolheu prosseguir no estudo e no trabalho.

No trabalho cooperado, ela coordenou a produção dos gêneros alimentícios. No entanto, no início de 2008, deixou o emprego por entender que a coordenação da Cooperativa estava praticando injustiças principalmente na divisão do trabalho e dos recursos financeiros. Determinada a continuar o trabalho, ela e mais duas mulheres se organizaram, e estão produzindo alimentos com entrega a domicílio. Convicta, ela disse: *quando a gente estuda, a gente muda.*

A terceira entrevistada, Maria Casimiro, revelou que só não participou da atividade radiofônica porque não entendeu a dinâmica: *tive dificuldades em entender a proposta da UPC; sabia que era diferente, mas no começo foi difícil entender. Por isso que perdi a oportunidade em participar do programa de rádio.* Percebe-se no relato, a sensação de tristeza, uma vez que ela estava disposta, muito embora pela falta de entendimento na comunicação ela optou por não participar. Vale dizer que a entrevistada não participou diretamente da atividade, mas esteve presente nas oficinas, ajudou os colegas na redação de textos. Ela foi uma presença constante nas atividades de ensino-aprendizagem.

Por fim, foi realizada entrevista com uma *artisentis*. Ana Maria é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Ela descreveu: *tinha 15 anos de sala de aula. Nesse tempo todo não consegui desenvolver um bom trabalho com os estudantes, porque a estrutura institucional ainda é muito burocrática.*

Com a implantação da Universidade Popular Comunitária, ela optou pela carreira de *artisentis*. Foi uma das primeiras educadoras a assumir o trabalho com dedicação exclusiva. Com o ingresso na UPC, ela estava esperançosa para *realizar um trabalho de fato emancipatório*. Acompanhou as manifestações, debates públicos, instalação das unidades da UPC e o início das atividades pedagógicas. Durante a atividade radiofônica, ela foi a responsável pelo processo de alfabetização. Por isso a importância de um olhar de quem presenciou as etapas formativas dos sujeitos.

Ao longo deste estudo, utilizaremos textos redigidos por outros *co-artisentes*, elaborados durante as oficinas de rádio ou depoimentos em sala de aula. Por fim, vale salientar que a escolha dos sujeitos desta pesquisa se dá, sobretudo, pela facilidade de acesso e proximidade com o pesquisador.

1.4. Etapas do desenvolvimento da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em quatro etapas. Na primeira etapa, foram recolhidos textos produzidos pelos *co-artisentes* nas aulas e nas oficinas de rádio. Nesses espaços, os *co-artisentes* da Universidade Popular Comunitária aprenderam o domínio da escrita, leitura e cálculo.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas foram os relatos orais das histórias de vida. Desses relatos, os *co-artisentes* passaram a escrever a sua própria história. Essas histórias estão disponíveis em CD-Room, em formato de livro intitulado *Nossa história tem a cara do país*.

Foram selecionados ainda, nessa etapa, os documentos oficiais da Universidade Popular Comunitária, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regimento Interno e as publicações no órgão oficial da Prefeitura de Cuiabá: “Gazeta Municipal”.

Na segunda etapa, foram feitas cópias, em DVD, de alguns arquivos do programa de rádio *Saber Popular*, sendo que dois desses arquivos foram transcritos. As transcrições são extensas. Por isso, estão disponíveis, em anexo, excertos do 3.º programa produzido pelos *co-artisentes*.

A escolha dos Programas deu-se da seguinte forma: um Programa que foi ao ar no início das transmissões, em 26/07/2003, e o outro na metade da atividade, no dia 06/09/2003. A finalidade da escolha desses Programas é compreender os avanços, as mudanças, as conquistas que ocorreram *durante* as transmissões do Programa.

É importante dizer que o Programa foi dividido em dez quadros. Entre eles, selecionei os quadros: *cidadania*, para compreender o processo de construção pessoal e coletiva, e *entrevistas*, porque os *co-artisentes* deram a palavra às pessoas da própria comunidade, permitindo que a linguagem do povo simples ganhasse eco em todos os cantos da cidade.

A entrevista com os sujeitos da pesquisa foi a principal ocupação da terceira etapa. Marquei a entrevista com as *co-artisentes* um dia após a cerimônia de formatura do Ensino Médio. Elas estavam contentes, alegres e dispostas a falar. Recorro novamente a Geertz (2007). Para ele, “quem diz A fica forçado a dizer B” (GEERTZ, 2007, p. 9). E nesse dia, elas queriam comunicar, dizer A, B, C, ou seja, pela alegria e disposição, queriam contar

tudo. Pedi que reservassem o dia inteiro para realização da nossa conversa-entrevista, uma vez que elas estavam de folga do trabalho, como recompensa pela conclusão do Ensino Médio.

De posse do gravador e da máquina fotográfica, fui ao encontro das *co-artisentes*. Ainda pela manhã, propus que fôssemos visitar a biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso. Numa conversa tranqüila, elas iam relatando as impressões do que é estar numa Universidade, ter acesso a lugares em que jamais imaginaram estar. Uma delas relatou a vergonha que sentia em acompanhar a filha porque tinha medo de “fazer feio”. Aos poucos, a face feia do analfabetismo, da exclusão foi dando lugar aos sentimentos de conquista.

O tempo nessa manhã passou rapidamente. Já era hora do almoço. Decidimos almoçar comida típica: Maria Isabel e farofa de banana frita. O alimento, apesar de saboroso, era o que menos me preocupava naquele dia. Procurava direcionar a conversa sempre a partir da Universidade Popular Comunitária e a participação delas no programa de rádio. Por incrível que pareça, o espaço durante o almoço foi o momento em que mais houve expressões com *teia de significados*, como diria Geertz.

À tarde, fazia um calor que só conhece quem já esteve em Cuiabá. Mesmo assim, continuamos nossa visita. A próxima parada ocorreu numa escola estadual, onde, não por acaso, minha irmã é educadora. Previamente, solicitei disponibilidade de espaço e uma visita ao interior do colégio. Na escola, conversamos longamente. A conversa-entrevista foi gravada e orientada a partir de um questionário semi-estruturado. As questões que orientaram as entrevistas relacionam-se à infância, às condições sociais, à UPC, à participação na atividade radiofônica, à aprendizagem e aos sonhos e desejos das entrevistadas.

Alguns momentos foram emotivos, principalmente quando as *co-artisentes* lembraram da infância, do período em que tiveram que sair de casa, ou mesmo, o abandono da família justamente porque não tinham condições de sustentá-las.

Após esse dia de muita aprendizagem, ocupei-me durante quinze dias com a transcrição da conversa-entrevista. O ato de transcrever é um trabalho árduo, mas queria ver o resultado dessa conversa-entrevista. Além disso, deveria realizar a entrevista com a educadora.

Marquei a entrevista com a educadora para o final de janeiro de 2008. Por falta de tempo da entrevistada, ocupamos apenas uma tarde. Foi uma longa conversa, com mais de três horas de gravação. Ela foi bastante comunicativa, agitada; expressa-se muito bem, porém fala rápido demais. Tive que cuidar porque, a todo instante, a conversa era direcionada para outros caminhos. Isso se justifica por que a direção da Fundação Educacional de Cuiabá (Funec), instituição mantenedora da UPC, vem perseguindo e assediando moralmente a educadora.

A transcrição das entrevistas foi feita em fevereiro. Com muitos dados em mão, cuidadosamente selecionei os relatos que tinham sintonia com os objetivos e o problema deste estudo. Com esse procedimento, ficou mais fácil realizar a interpretação dos relatos significativos mencionados durante a entrevista. Dessa interpretação, chegamos às categorias de análise.

A quarta etapa não saiu como imaginava. Como o *co-artisente* já estava morando numa cidade do interior de Goiás, pensei que pudéssemos realizar a entrevista via MSN, já que fizemos um pré-teste no mês de agosto de 2007, que, na ocasião, deu bons resultados. No entanto, nessa tentativa, não deu certo. Percebi que as respostas eram lacônicas, como: *sim, é isso mesmo*. Fiquei alguns dias tentando ampliar o diálogo, mas sempre com uma inquietação: será que o *co-artisente* já incorporou a linguagem da *Internet*? Isso pode ou não interferir? Por isso, fiz a opção de ficar com os textos que ele escreveu em sala e alguns depoimentos relevantes sobre a sua participação no programa de rádio.

Ressalto que o tratamento dos dados coletados foi a principal ocupação da quinta etapa. Reservei alguns dias para concentrar-me apenas na análise do material. Foram dias intensos de leitura atenta das entrevistas, escuta dos programas radiofônicos e leitura dos textos dos autores que referenda a teoria. A articulação entre as narrativas e a teoria é um trabalho meticuloso, mas também é prazeroso, pois entramos em contextos e mundos diferentes da vida.

1.5. Estado da Arte

Como parte integrante da metodologia, foi feito um levantamento dos trabalhos científicos que se aproximam da temática deste estudo. Apresentaremos uma síntese das produções acadêmicas dos discentes, dissertações e teses, defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, no período 2000-2007, tratando de duas áreas do conhecimento: a comunicação popular e a educação popular.

Utilizamos dois bancos de dados disponíveis para consulta na *Internet*: o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), que reúne mais de 50 instituições parceiras, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de artigos publicados em periódicos, ligados à área de educação e à de comunicação social, no mesmo período.

1.5.1. Produção do conhecimento Nacional

É importante destacar que, antes de fazer o recorte do assunto investigado, comunicação popular e educação popular, fiz várias consultas, considerando as duas grandes áreas do conhecimento: comunicação e educação.

Ao fazer as buscas, apresentando essas duas indexações, foram encontradas 4.658 em comunicação e 13.504 em educação, entre dissertações e teses acadêmicas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT). Já no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constam 191 e 4.600, na mesma ordem. No entanto, ao fazer uma consulta na base do INEP, o portal registra informações de todos os dados relacionados à indexação geral, ou seja, dentre esses números apresentados, inclui-se também material de vídeo e periódicos, muito embora cerca de 90% desse total relacione-se a dissertações e teses acadêmicas.

Outra busca realizada nos bancos de dados foi a junção das duas indexações: comunicação e educação. Nesse caso, no IBCT, registraram-se 554 produções acadêmicas defendidas em diversos programas de pós-graduação no território brasileiro. Ressalta-se que os discentes dos PPGs, como medicina, medicina veterinária, odontologia, engenharias, comunicação e educação, de alguma forma, relacionaram a temática nos trabalhos acadêmicos. O que chama a atenção é a distribuição dessas produções nos PPGs por região do país. A região sudeste aparece com 303 trabalhos; destes, há um predomínio no eixo Rio - São Paulo. Em seguida, a região Sul se destaca com 165 produções, tendo nos PPGs do Rio Grande do Sul cerca de 85% dos trabalhos defendidos. A região Nordeste aparece com 67 produções, com destaque aos PPGs dos estados de Pernambuco, Bahia e Paraíba. Já a região Centro-Oeste surge com 19 produções acadêmicas, tendo no PPG do Distrito Federal a concentração desses trabalhos. Por fim, a região Norte aparece com apenas uma produção no banco de dados. Ressalta-se que esses números não diferem muito do banco de dados do INEP, mesmo porque muitas produções são localizadas tanto numa quanto noutra base. A diferença está na proposta de divulgação dos trabalhos científicos. O INEP é um banco de dados de referência, ou seja, recuperam-se os dados-chave da pesquisa e, assim, o internauta tem a possibilidade de buscar a íntegra do trabalho em outras bases de acesso disponível na *Internet*.

Ao realizar o levantamento em relação ao estado da arte ou, na expressão de Minayo (2007), “estado atual do conhecimento”, nós nos demos conta de que era preciso fazer alguns recortes. O primeiro deles é o recorte temporal. Para o levantamento dos dados, considerei o período entre 2000 e 2007. O outro recorte foi realizado a partir do universo amplo das duas áreas do conhecimento, motivo por que o foco da investigação deste trabalho centra-se na comunicação popular e na educação popular.

De acordo com o IBCT, no período de 2000 e 2007 foram defendidas 90 dissertações e teses que tratam do tema comunicação popular e, nesse mesmo período, foram produzidos 170 trabalhos científicos, que tiveram como foco a educação popular. Nos dados do INEP, esses números se alteram para 24 e 66, respectivamente. Ressalta-se que, nos dados dos dois Institutos, há registros dos mesmos trabalhos, muito embora, na base do INEP, o volume maior de dissertações e teses ocorra em períodos anteriores ao recorte temporal que estabeleci. Outro destaque importante é que, entre 2000 e 2007,

consta, na base do Instituto Nacional, maior número de dados relacionados aos periódicos tanto em comunicação quanto em educação.

Por essa razão, me deterei nos números das dissertações e teses acessados na base do IBCT, sendo que, para análise, escolhi dois trabalhos do INEP que se relacionam com meu tema de interesse.

O exame apurado nos números referentes à comunicação popular mostra que as produções acadêmicas na década de 90, considerando essa temática, passaram de 19 produções para exatos 89 trabalhos científicos dos discentes. Em 2000, 4 discentes realizaram suas investigações focalizando a comunicação popular como uma categoria de análise. Essa média de 4 trabalhos se manteve nos três anos seguintes. Já em 2004, foram 14 defesas; em 2005, o número passou para 22 produções; em 2006, para 26; e até o mês de setembro de 2007, 11 acadêmicos defenderam seus trabalhos.

Nesse período, as dissertações de mestrado predominam, com 72 defesas, enquanto que as teses de doutorado apresentam 18 produções. Em dados gerais, o número de trabalhos sobre comunicação popular, mesmo timidamente, vem conquistando o interesse dos acadêmicos, em que pese o aumento das produções a partir do primeiro ano do início do século XXI.

Dos 89 trabalhos que versam sobre comunicação popular, produzidos entre 2000 e 2007, 26 tratam do tema rádio popular, 6 discutem o papel da rádio comunitária e 4 apresentam a educomunicação como novo paradigma dos processos educativos na sociedade da informação. O conteúdo das demais produções se insere dentro da temática, muito embora pulverizado em diferentes assuntos como: cultura popular, jornal comunitário destinado às camadas populares, entre outros.

Outro dado que merece destaque nesse panorama geral são as distribuições dos trabalhos produzidos na área da comunicação popular no país. A região Sudeste abarca 64 do total geral das defesas acadêmicas, sendo que a concentração das obras ocorre, especificamente, no estado de São Paulo, com 54 produções. Em seguida, a região Nordeste surge com 20 trabalhos. Desses, 13 investigações estão registradas no estado de Pernambuco. A região Sul do país aparece com 5, e a região Centro-Oeste, com um discente, que defendeu o trabalho analisando a comunicação popular perpassada dentro do fenômeno da cultura popular.

Dando prosseguimento às buscas no banco de dados do IBCT, desta vez utilizando a indexação educação popular, o resultado se altera em quantidade, na distribuição dos trabalhos dos discentes nas pós-graduações *stricto sensu* do país e na diversidade do objeto em análise.

Das 286 produções registradas no banco de dados do Instituto, verifica-se que, entre 2000 e 2007, os números das dissertações e teses acadêmicas chegam a 170 trabalhos científicos, o que representa aumento nas discussões envolvendo a temática em análise. Nos anos 2000 e 2003, a média se manteve estável, entre 6 a 8 produções. Já em 2003, esse número passa para 18, aumentando para 23 em 2004. Em 2005, há registro de 30 trabalhos; no ano seguinte, encontram-se 47 dissertações e teses, e até setembro de 2007, foram produzidos 30 trabalhos acadêmicos.

Da mesma forma como ocorreu com o resultado referente à comunicação popular, os dados sobre educação popular demonstram claro predomínio das dissertações de mestrado, que constituem um universo de 89% da produção, enquanto as teses de doutoramento representam 11% desse total.

No período em análise, a distribuição geográfica dos trabalhos acadêmicos que têm como objeto de investigação a educação popular concentra-se na região Sudeste, com 108 trabalhos, com destaque para o estado de São Paulo, que reúne 91 dissertações e teses. A região Nordeste aparece com 35 produções, com as seguintes distribuições: Pernambuco com 11, Rio Grande do Norte com 9, Bahia com 8, Alagoas com 4 e Ceará com 3. A região Sul concentra 21 trabalhos, com destaque para o estado do Rio Grande do Sul, que reúne 17 defesas de dissertação e tese. Já a região Centro-Oeste aparece, na busca da base do Instituto, com apenas 6 trabalhos, todos eles defendidos em programa de pós-graduação, no Distrito Federal.

O foco da investigação sobre a educação popular é diverso, tendo no campo dos movimentos sociais e populares terreno fértil para o desenvolvimento da maioria dos trabalhos. Constam nesse cenário as matrizes teóricas utilizadas pelos discentes, situando-se, nos campos da sociologia e filosofia da educação, as principais reflexões. Ressalta-se que o aporte teórico-prático da pedagogia também tem espaço considerável nas dissertações e teses. Pela própria natureza dessas pesquisas, prevaleceram os estudos qualitativos; em

sua maioria, recorreram a métodos da pesquisa-ação, pesquisa participante e estudo de caso.

1.5.2. Indexações: comunicação popular e educação popular

Ao realizar a busca na base do IBCT, indexando as duas expressões em análise, foram encontradas 20 dissertações e teses no período de 2000 e 2007. Desses, há predominância das dissertações de mestrado, com 15 trabalhos. A distribuição geográfica fica ainda mais restrita à região Sudeste, com destaque para o eixo Rio - São Paulo, abrangendo 15 trabalhos, sendo que o estado de São Paulo concentra 11 produções. A região Nordeste aparece com 4 dissertações e teses: Rio Grande do Norte com 3 e Alagoas com apenas uma investigação científica. Na região Sul, encontra-se um trabalho, este defendido no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Alguns temas relevantes debatidos nas dissertações e teses estão relacionados à formação dos comunicadores, discursos dos alunos das classes populares e representações sociais da mídia e suas mediações entre educador e educando em sala de aula. Outro tema que aparece é a relação entre a educação à distância frente às novas tecnologias. A abordagem sociológica e filosófica perpassou a maioria das produções, incorporando a matriz teórico-prática da pedagogia escolar como seus principais fundamentos.

Dos 20 trabalhos, quatro aproximam-se da temática em análise. O primeiro deles constitui uma dissertação de mestrado, com o título *Quitungo, mídia e cidadania: a política de 'mídia e educação' da prefeitura do Rio de Janeiro, em uma perspectiva discursiva e comunitária*, de autoria de Carlos André Cantisani Maranhão, defendida em 2007, na Universidade de São Paulo (USP). O autor analisa o discurso da política de mídia produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), confrontando esses discursos com as práticas pedagógicas instaladas no município. Para isso, foi utilizado o estudo etnográfico.

O que desperta a atenção é a problemática que Maranhão levanta no trabalho, como se dá a relação entre a política de mídia e as práticas pedagógicas, uma vez que, nessa linha tênue, existem sujeitos diretamente implicados. Para isso, ele se fundamenta na ação comunicativa de Habermas e na pedagogia dialógica de Paulo Freire, com o intuito de

aprofundar a discussão sobre a participação e a construção da cidadania a partir das interações sociais entre poder público, organizações populares e comunidade escolar.

O segundo trabalho tem como título *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o MEB*. Trata-se de uma tese de doutoramento defendida em 2007, na USP. Cláudia Moraes de Souza analisa a participação de camponeses do nordeste brasileiro no Movimento de Educação de Base (MEB). Ela problematiza o envolvimento dos trabalhadores rurais com as escolas radiofônicas, privilegiando o modo de vida desses trabalhadores, suas representações sociais e práticas políticas nos processos de mudança, buscando entender práticas e representações populares, num contexto em que a modernização conservadora encontrou na cultura resistência à exclusão e ausência de direitos. O argumento serviu para a autora concluir que o engajamento dos camponeses nordestinos ao MEB e em outras instâncias organizativas significou mudança de condição, de analfabeto para o saber ler, escrever, bem como para ampliar a visão social em relação ao trabalho, às condições do lugar em que habitavam, acesso à saúde, à informação; enfim, a possibilidade de fazer parte do processo de modernização que chegava na comunidade por intermédio da educação.

O outro trabalho que se aproxima da minha temática é uma tese de doutoramento de Amarildo Batista Carnicel, com o título *O jornal comunitário como estratégia de educação não-formal*, defendido em 2005, na Unicamp. Carnicel analisa três experiências que mostram o processo de produção de jornal comunitário como veículo de comunicação que vai além de um informativo que narra fatos ocorridos no bairro, mas que pode ser também uma estratégia educativa. O autor reflete sobre a educação formal, não-formal e informal para entender a proposta que melhor se adequa às características do jornal comunitário produzido por adolescentes de bairros periféricos da região metropolitana de Campinas - SP.

O quarto trabalho foi concluído em 2007 no PPG da PUC-SP e tem como título *O projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio*. Márcia Prado Castro descreve a trajetória do projeto Minerva, mantido pelo MEC nos anos 1970, em que problematiza a dificuldade de ensinar matemática nas ondas do rádio. Para isso, ela verificou a linguagem do comunicador radiofônico e a recepção do conteúdo obtido pelos alunos e alunas.

Em linhas gerais, o exame dessas dissertações e teses produzidas no período de 2000 a 2007 sobre comunicação popular e educação popular revela que a maioria dos estudos se concentra no campo da recepção, numa tentativa de verificar os impactos e as mudanças ocorridas a partir de uma ação pontual de uma determinada mídia, como, por exemplo, os estudos realizados tendo como foco o Movimento de Educação de Base (MEB) e cultura popular, ocorridos nos anos 1960, período em que a comunicação e a educação se entrelaçaram em perfeita harmonia.

Mesmo sabendo que no Brasil há diversas atividades bem sucedidas envolvendo a comunicação e a educação, fica evidente a falta de sistematização dessas ações; talvez, por isso, encontra-se um número maior de periódicos relacionando o tema do que propriamente em trabalhos científicos sistematizados. Dessa forma, o campo das produções permanece em aberto, tendo como conteúdos emergentes estudos relacionados às rádios comunitárias.

Em relação às pesquisas que abordaram a temática educação popular, de modo geral, grande parte dos estudos pautaram as análises em uma proposta político-pedagógica, numa modalidade de ensino, num curso específico, preocupando-se, sobretudo, com o funcionamento e a participação dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Como são estudos voltados para o conhecimento da realidade dos sujeitos, vivência do cotidiano – utilizam-se, em grande parte, do método de pesquisa participante – e para ações localizadas no micro, permanecem algumas indagações mais abrangentes no que se refere às políticas educacionais brasileiras para atender tais necessidades e demandas.

1.5.3. Estado da Arte Regional

Apesar de não constar, nos dois bancos de dados, nenhum trabalho científico dos três estados que compõem a região Centro-Oeste, tem-se conhecimento de que, nos programas de Pós-Graduação dos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, existem produções nessas áreas, principalmente relacionadas ao tema educação popular.

Dois anos de participação no Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) possibilitaram-me conhecer e refletir sobre o tema educação popular com diversos pesquisadores e pesquisadoras que estavam realizando suas investigações. Por isso, tenho conhecimento de várias dissertações de mestrado produzidas pelos discentes

do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Por exemplo, a instituição promove, anualmente, Seminário de Educação, sendo que o GT 01 - Movimentos Sociais, Política e Educação Popular acolheu, em 2004, 38 trabalhos. Desses, 16 discutem a temática da educação popular, e uma delas analisa o programa de TV de maior expressão regional. A pesquisadora aborda temas como jovens infratores e medidas socioeducativas. Mesmo que não haja estreita relação com a temática sobre a qual estou refletindo, observo que há preocupações em relacionar as questões midiáticas com o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os trabalhos acadêmicos, destaco duas dissertações que estão relacionadas diretamente com a minha temática, inclusive temos em comum o mesmo objeto de investigação: a Universidade Popular Comunitária (UPC), porém com olhares e análises diferenciados.

A dissertação *A educação da Universidade Popular Comunitária, no cotidiano das mulheres co-artisentas* foi concluída em 2006, pela educadora Ana Maria de Souza. No estudo, a pesquisadora problematiza o sentido da educação para as mulheres estudantes da Universidade Popular Comunitária. Souza descreve a condição histórica vivenciada pela mulher brasileira e, a partir desse resgate histórico, a autora ressalta, que ainda hoje, existem marcas de invisibilidade e dominação em que vivem as mulheres não alfabetizadas. No entendimento da pesquisadora, as mulheres que retomam o processo de escolarização mudam a forma de pensar e agir. Para fundamentar a discussão a pesquisadora discute os conceitos de participação e autonomia. É interessante perceber as matrizes teóricas nas quais Souza se fundamenta, na filosofia teórico-prática da pedagogia, estabelecendo, como parâmetro de análise, a experiência educativa e de vida numa linha de argumento que perpassa as lutas sociais históricas das mulheres em busca da cidadania. O estudo é de caráter qualitativo, utilizando a metodologia da pesquisa participante para “olhar” a prática e o cotidiano dessas mulheres.

Universidade Popular Comunitária da solidão à solidariedade: tramas de educação e trabalho é o título da dissertação de mestrado de Maria de Fátima Silva. A pesquisadora indaga: de que forma os laços afetivos potencializam os processos de aprendizagem e a organização de redes solidárias? Demonstra no seu trabalho que a participação e o

engajamento dos estudantes favorecem a construção de conhecimento, dos laços afetivos e de ações coletivas.

A conexão entre os dois trabalhos e a investigação que estou desenvolvendo se dão no campo empírico, uma vez que as três produções voltam os olhares para o mesmo objeto, a UPC. A outra aproximação está na relação entre a práxis desses sujeitos e o processo educativo, e é desse modo que se insere a matriz educação transformadora perpassada nos trabalhos.

1.6. Trajetória de vida

Para finalizar o capítulo de metodologia, apresento-me como parte constituinte dela. Para iniciar o relato da trajetória de vida, relembro a palestra da professora Marie-Christine Josso², durante a aula inaugural do curso de Pedagogia na Universidade de Pelotas (UFPel). Ela dizia que a nossa cultura valoriza, e muito, o hábito de contar histórias, mas essas “histórias que já estão contadas não entram no âmbito da subjetividade”. Para ela, a nossa história está contada de diversos modos, só que, na maioria das vezes, permanece no plano da espontaneidade e não a aprofundamos para as especificidades da narrativa. Por isso, tentarei escrever esta narrativa seguindo a sugestão da pesquisadora: interrogar o passado vivido com os olhares e vivências de hoje, numa postura aberta às possibilidades futuras.

Nasci e cresci numa comunidade rural do município de Poconé - MT. Vale descrever as condições socioeconômicas do município. Trata-se de uma cidade histórica do estado com mais de 270 anos de existência, portal de entrada para o pantanal mato-grossense, localizada numa região rica em jazidas de pedras preciosas. Em busca dessas riquezas naturais, nos anos 1980 a 1990, o município praticamente foi saqueado por empresas mineradoras.

A exploração desordenada agravou as condições sociais e humanas dos habitantes nativos do município, acentuando o desemprego, a desigualdade e a pobreza. Como

² É professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. A aula inaugural ocorreu no dia 17/04/2008, em Pelotas - RS.

resultado dessa ação e falta de gestão política, atualmente o município figura entre as seis cidades mais pobres do estado de Mato Grosso.

É esse o cenário da minha origem. Meus pais têm cinco filhos; são agricultores. É uma das poucas famílias que resistiu ao êxodo rural e à pressão para desfazer-se das suas terras, pois onde vivem há potencialidades para a extração do ouro e da madeira de lei.

A vida no sítio tem seus encantos, suas belezas, suas delícias e as dores também. Meus pais sempre trabalharam muito; têm muitas ocupações, mesmo porque, para garantir o sustento da família, era preciso ter várias frentes de trabalho: lidar com o gado, com o cultivo do arroz, milho, mandioca, cana-de-açúcar, banana, abacaxi. Enfim, cresci em meio à fartura na produção e com uma atenção redobrada aos estudos.

Eles exigiam a nossa presença nas lidas diárias, mas sempre tiravam um período, principalmente nas madrugadas, para nos ensinar o alfabeto, a tabuada e os cálculos. E diziam: “estudem para ser gente”. Mais tarde, acrescentaram: “ninguém consegue tirar o conhecimento de vocês”. Essa frase era um *mantra*³ em nossos ouvidos. Eles de fato foram os primeiros alfabetizadores.

Algumas situações contribuíram para que eu canalizasse as energias para o estudo. Dentre elas, a diferença de idade entre meu irmão mais velho e eu. O ritmo de aprendizagem, de esperteza, de agilidade dele estava além das minhas. Por isso, minha mãe me incentivava a fazer mais exercícios do que o habitual; vez ou outra, ela dava atenção. Com essa sistemática, passei a tomar gosto pelos papéis, recortar as letras para montar um mosaico de palavras ou, simplesmente, desenhar as letras que ela cuidadosamente preparava como lição. Tudo isso é para ressaltar que a primeira educadora que tive foi minha mãe, pois, quando ingressei na escola, eu já tinha domínio da escrita e da leitura.

Outra contribuição que considero importante é o hábito de ouvir rádio. Nesse período, o rádio era à pilha, aparelho pesado e de difícil mobilidade. O lugar dele na casa era na sala, ao lado do altar dedicado aos santos, pois sou de uma família com larga tradição religiosa. Por isso, cresci com a sonoridade do rádio nos ouvidos. Já no colégio, nos primeiros anos, fazíamos concurso com os colegas da mesma faixa etária para certificar, quem escreveria primeiro as músicas das paradas de sucesso. Mesmo fazendo

³ Uma música ou instrumento suave que conduz o pensamento e a reflexão. O mantra é bastante utilizado nos ritos religiosos.

isso como uma “brincadeira”, percebo que foi uma iniciativa pedagógica, pois isso fomentou meu interesse tanto pela escrita e leitura quanto por essa mídia que não cansava de veicular *brasileiro ouve rádio*.

Não bastava somente ouvir. Chegou a hora de ir à luta, e o primeiro objetivo dessa árdua batalha era continuar os estudos, já que na comunidade rural só havia escolaridade até a quarta série. Com isso, durante a semana, morava na casa de uma família e, aos finais de semana, retornava para o sítio. A cada despedida, eram muitas lágrimas derramadas, mas, com o tempo, passei a compreender que, se quisesse de fato “fazer a diferença”, deveria investir no conhecimento. Amadureci rapidamente, por conta dessa saída.

Conheci os movimentos de base da Pastoral da Juventude, da Igreja Católica. Logo em seguida, ingressei no seminário menor. No seminário, estudei os ensinamentos Fundamental, Médio e Graduação. Na vida religiosa, continuei atuante na pastoral da juventude, e foi nesse espaço que comecei, ainda sem clareza, a fazer as primeiras aproximações com a área de comunicação social. A Pastoral coordenava um programa semanal destinado aos jovens na rádio AM - Difusora de Cuiabá. Dessa experiência tomei gosto pela produção. Tanto é que a decisão tomada foi prestar vestibular para o curso de Radialismo na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Fiz e não fui aprovado, mas, nem por isso, meu sonho acabou; pelo contrário, outras oportunidades surgiram.

Dessa vez, em São Paulo, mudei-me para a capital paulista e, durante um ano, preparei-me para o vestibular em comunicação da Puc-Campinas. Fui aprovado. Ingressei no curso universitário e, nesse mesmo ano, recebi o convite para redigir uma lauda, equivalente a 5 minutos de fala, para ser veiculado na grade da programação da Rádio América de São Paulo. A pauta dessa lauda era a respeito de acontecimentos diários, mas com um viés crítico dos fatos. Aceitei o desafio, principalmente porque sabia que Altieri Barbiero, um dos locutores lendários do rádio paulistano, faria a apresentação.

Após dois anos de dedicação, recebi da emissora outro desafio: produzir e apresentar um programa radiofônico destinado aos jovens da capital paulista. Esse foi o momento mais sublime de toda a trajetória, pois uma coisa é estudar a teoria da comunicação, ler os manuais, a outra, completamente diferente, é dialogar com os ouvintes. A esse respeito, lembro a reflexão proposta por Arnheim sobre o papel do locutor como sendo a forma mais pura de uso da palavra.

O locutor é uma das mais puras expressões radiofônicas alcançáveis através da palavra. Ele não é nada além de uma voz, sua existência corporal não faz parte da transmissão. Ele existe tal como uma música, no próprio alto-falante, não atrás dele (ARNHEIM, 2004, p. 95).

A experiência de ser locutor tornou-se uma realidade concreta. Como salientou Josso, “a vivência torna-se experiência quando a pessoa passa a refletir sobre a aprendizagem”. Foi exatamente o que ocorreu. Em pouco tempo de programa radiofônico, resultaram muitas aprendizagens. Considero que essa experiência foi outra universidade no sentido amplo do termo, círculo de cultura e do saber.

Por conta do programa destinado aos jovens, comecei a me aproximar do campo político, pois as pautas prioritárias eram destinadas ao engajamento da juventude. Após um ano de aprendizagem, deixei a programação com sensação de dever cumprido e, logo em seguida, comecei a participar mais ativamente dos movimentos sociais organizados.

Concluí o curso de graduação em Comunicação na Puc-Campinas. Em seguida, retornei ao Estado de Mato Grosso. Na bagagem, havia vontade e esperança renovada de pôr em prática os conhecimentos adquiridos. A oportunidade surgiu com o exercício profissional na Universidade Popular Comunitária, aproximando-me de vez da experiência de educação popular.

O trabalho educativo que desenvolvi na UPC durou um ano e meio. Durante esse período, comecei a perceber, na prática, as características transformadoras da educação popular. Para esclarecer melhor, vamos nos valer dos cinco conceitos de educação popular expressos por Barreiro (1980, p. 25). O autor destaca que a educação popular parte da prática e retorna para si mesma; tem base política; valoriza a coletividade; trabalha a criticidade dos sujeitos e é um espaço educativo que transforma a estrutura social.

Na perspectiva do educar para a esperança é que sentimos a necessidade de sistematizar a prática pedagógica desenvolvida na Universidade Popular Comunitária, pois “ela tem sido uma das mais espetaculares experiências de educação popular” (PASSOS; GÓES, 2006, p. 213), surgida, nos últimos anos, no estado de Mato Grosso.

2. NA CONTRAMÃO DA HISTÓRIA?

2.1. Conhecimento pelas ondas do rádio

Não foi por acaso que cheguei a este trabalho. Em Cuiabá, tomei ciência de que a Secretaria Municipal de Educação estava realizando seleção para contratar professores interdisciplinares para atuar na Universidade Popular Comunitária.

Passei pelas etapas de seleção. Fui aprovado e, logo em seguida, os ingressantes participaram de uma etapa formativa para compreender a metodologia de trabalho desenvolvida na UPC.

A UPC tem autonomia administrativa e, no Regimento Interno, assegura a atuação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Sem essa prerrogativa, não poderia pertencer aos quadros de educadores da instituição, uma vez que sou graduado em comunicação social.

Desde o início do trabalho, uma das atividades que passei a observar foi o encontro destinado à formação do quadro de pessoal e o planejamento das atividades na UPC. Uma vez por semana, a quinta-feira era, quase sempre, o dia reservado à formação e planejamento das ações a serem realizadas nas unidades de ensino pelos *artisentes* e *co-artisentes*. Esse dia de encontro foi denominado de *saberência*. A *saberência* constitui-se em espaço de partilha, de debate e reflexão a respeito das experiências pedagógicas realizadas na Universidade Popular Comunitária.

Na proposta da UPC, a prática era discutir o que foi desenvolvido e planejar no coletivo as próximas etapas garante legitimidade e envolvimento das pessoas. Além disso, também é pedagógico colocar na mesa das discussões os planos, os objetivos e as metas da instituição. Nesse sentido, o professor Licínio Lima⁴ nos faz pensar. Ele diz que as escolas têm objetivos definidos, mas “vamos sobrevivendo porque não discutimos os objetivos”.

Na UPC, essas discussões eram realizadas uma vez por semana. Os docentes e discentes reservavam um dia de estudo, de debate e de planejamento das atividades. Cada encontro era realizado numa das cinco unidades da UPC. Foi uma forma encontrada para

⁴ Professor da Universidade do Minho ministrou palestra no PPGE/UNISINOS, em abril de 2008.

garantir a participação dos discentes na atividade, pois nem sempre eles podiam se locomover aos bairros distantes. Isso ocorria porque, para alguns, faltava tempo, pois a maioria dos estudantes têm elevada carga horária de trabalho; outros necessitavam de recursos financeiros para pagar o transporte coletivo.

A participação dos *co-artisentes* era fundamental, pois, mesmo nas reflexões teóricas, eles sempre contribuía, apresentando principalmente relatos das suas vivências, das práticas cotidianas e das condições de vida. Recorro a Freire (2006) para compreender a aproximação entre teoria e prática.

A própria tarefa de desvelar a prática, de examinar a rigorosidade ou não com que atuamos, de avaliar a exatidão de nossos achados, é uma tarefa prática-teoria. (...) Quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tornando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável (FREIRE, 2006, p. 106-107).

Por isso, na sala de aula e nas *saberências*, comecei a observar a importância da atividade do rádio como espaço educativo. Nas narrativas, a atividade pedagógica era uma referência positiva, sobretudo para os *co-artisentes* que participaram da atividade. Servia também como exemplo para formular o planejamento ou para superar conflitos. Um dos relatos chamou-me a atenção. Durante a elaboração do Regimento Interno da UPC, uma senhora solicitou a palavra e disse: *não sabia escrever, voltei a escrever, buscar meus direitos. Enfim, aprendi muita coisa com o programa de rádio*⁵. Ela queria assegurar no documento interno da Instituição as práticas pedagógicas inovadoras, criativas e que de fato contribuíssem com a construção da identidade.

A partir dos relatos, das observações, das conversas informais a respeito do processo de ensino-aprendizagem pelas ondas do rádio, interessei-me em fazer o percurso investigativo, tendo a produção dessa atividade como objeto de análise.

⁵ Depoimento durante a *Saberência* do dia 31/08/2004.

De pronto, surgiram questionamentos e dúvidas a respeito da atualidade do rádio. O veículo de comunicação está ou não ultrapassado? Com o uso de tecnologias modernas, principalmente a *Internet*, não seria esse o meio propício para um trabalho educativo?

Apesar da importância dessas questões, reconheço que elas, de certa forma, carregam consigo algumas respostas. A audiência radiofônica, por exemplo, continua elevada junto à população brasileira. O rádio vem enfrentando com dinamicidade o ingresso das novas tecnologias. Como se sabe, anunciaram sua “morte” com a implantação da TV no Brasil, o que não ocorreu. Atualmente, com os avanços da *Internet*, o rádio soube preencher bem os espaços; vem utilizando a *Web* para garantir seu lugar enquanto veículo de comunicação, só que, desta vez, com um diferencial: consegue extrapolar as fronteiras territoriais.

Por isso, no percurso da investigação, percebi que não são esses os pontos centrais da discussão, mesmo porque é uma proposta educativa voltada para a educação de adultos. Na avaliação do professor Passos (2006), esses adultos tiveram o direito à escolarização “seqüestrado” e, na visão de Licínio Lima, eles foram “expulsos pela escola”.

No período da implantação da atividade pedagógica, em 2002, essas pessoas não tinham acesso ao computador, muito menos à *Internet*. No entanto, com o rádio, era diferente. Além de serem ouvintes das programações, tinham uma relação de proximidade e companheirismo com o meio.

No bairro Osmar Cabral, onde está localizada a UPC, a *Internet* funcionava via telefone discado. Era considerada um “artigo de luxo”, e poucas pessoas do bairro tinham computador e acesso a ela. Atualmente, o acesso a esses meios vêm se alterando, pois alguns estudantes já possuem e utilizam o computador nas suas residências. Será que a continuação do processo de aprendizagem não se deu em decorrência da participação no programa de rádio? Os discentes diziam que o rádio foi uma atividade significativa em suas vidas e ressaltavam: *estamos tendo contato com tudo novo*. Essa abertura ao novo, ao diferente pode ser uma predisposição a não ficarem alheios aos acontecimentos do seu tempo. É sinal de que extrapolaram a concepção da comunicação centrada no emissor/mensagem/receptor. Esse modelo, tão presente em nosso dia-a-dia, é denominado por Mario Kaplún (2002, p. 22) como comunicação bancária. Ele sugere que a

“comunicação deve procurar suscitar, estimular nos destinatários das nossas mensagens uma re-criação, uma invenção” (p. 22, tradução nossa).

Os adultos que retornaram ao processo de escolarização diziam *perdi tempo, perdi vida* e essas buscas pela apropriação de novos processos comunicacionais justificam a necessidade de “recuperar” o tempo perdido.

São questões que atravessam a discussão, mas o que de fato tem despertado interesse é analisar o processo de produção da atividade pedagógica em que se utilizou o rádio como um meio de comunicação em que privilegiou o processo de escolarização dos adultos. Ressalto que a atividade não foi simplesmente um apoio, um reforço pedagógico para garantir a transmissão dos conteúdos. Foi um lugar de interação. A atividade radiofônica realizada na UPC foi um espaço construído coletivamente, assegurando a participação, a criatividade, o fazer com, o re-invento.

2.1.2. O rádio como espaço educativo

Antes de focalizar a temática do rádio como espaço educativo, pretendo traçar o percurso histórico do veículo no Brasil. A primeira emissora foi implantada na segunda década do século XX e surgiu com claros objetivos educacionais. Um dos defensores da iniciativa foi o professor Edgard Roquette-Pinto. De acordo com ele, as emissoras de rádio deveriam ser exclusivamente científicas, técnicas, artísticas e de pura educação popular.

Nesse período, o país registrava elevado índice de analfabetismo. Daí o entusiasmo pelo veículo de comunicação, principalmente pela capacidade de abrangência das ondas do rádio, pois o veículo poderia contribuir não só com o debate proposto pelo movimento em favor da educação, mas de forma efetiva na resolução do problema do analfabetismo do país. Ferraretto (2001) observa que a idéia inicial dos fundadores era de que “o rádio é jornal de quem não sabe ler; o mestre de quem não pode ir à escola; o divertimento gratuito do pobre; o animador de novas esperanças” (FERRARETTO, 2001, p. 97).

O rádio como espaço educativo ganhou destaque em 1926, com a proposta de implantação de uma rádio-escola nas capitais dos estados brasileiros. A proposta não teve êxito por uma simples razão: o rádio tornou-se um passatempo da elite. Por isso, de acordo

com Ferraretto (2001), a manutenção das emissoras era feita pelos ouvintes, por meio de mensalidades.

A importância da emissora radiofônica como espaço pedagógico é destaque na tese de Paiva (1987). Ela registra principalmente a elaboração do documento, em 1928, intitulado Reforma do Distrito Federal. No documento, segundo a autora, “era prevista a criação de uma rádio-escola municipal” (PAIVA, 1987, p. 119).

A efetivação da reforma elaborada por Fernando de Azevedo e implantada por Anísio Teixeira ocorreu em 1934.

O rádio surgiu no Brasil com finalidades educativas, sob a influência do clima de “entusiasmo pela educação”; somente em 1934 teve início o contato emissora-ouvinte, através de distribuição de folhetos e esquema de lições enviadas pelo correio às pessoas inscritas; essas pessoas mantinham contato com a emissora por meio de cartas, visitas ou telefone, sendo a avaliação do rendimento realizada através de trabalhos periodicamente enviados pelos inscritos à emissora. (PAIVA, 1987, p. 120).

A rádio como ferramenta pedagógica surge como alternativa ao ouvinte que estava “distante” da prática do ensino. Essa proposta de ensino foi referendada pelo Ministério da Educação, em 1931, com aprovação da Lei que estabelecia a produção de programas com fins educativos (MEC, 1994). A aprovação da Lei incentivou de fato a produção de programas educativos, mas também motivou a implantação de emissoras comerciais em diversos estados brasileiros.

McLuhan (1964) analisa essa expansão:

O rádio provoca uma aceleração da informação que também se estende a outros meios. Reduz o mundo a uma aldeia e cria o gosto insaciável da aldeia pelas fofocas, pelos rumores e pelas picuinhas pessoais. Mas, ao mesmo tempo em que reduz o mundo a dimensões de aldeia, o rádio não efetua a homogeneização dos quarteirões da aldeia. (MCLUHAN, 1964, p. 344).

Em estudos recentes, a professora Bianco (2005) re-atualiza os conceitos de McLuhan. Segundo a pesquisadora, “o rádio resgata, pela força de seu conteúdo tecnológico, o vínculo das pessoas com sua comunidade” (BIANCO, 2005, p. 154). Nesse sentido, o rádio estabelece múltiplas conexões: a possibilidade de valorização das relações sociais, da cultura local dos indivíduos, da linguagem, da oralidade. Para Bianco (2005), isso ocorre “graças ao seu poder de envolver e afetar as pessoas em profundidade” (BIANCO, 2005, p.154).

Nessa dimensão, o rádio, como espaço educativo, oportuniza ao estudante ir além da escrita e da leitura, ganhando contornos, por exemplo, para a construção da cidadania. Um elemento que chama a atenção, quando se trabalha com a pedagogia por intermédio do rádio, é a apropriação da fala, da voz como pertencimento.

Paulo Freire dedica o terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* à conceituação do diálogo. Segundo ele, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). Compreende-se, aqui, que a relação eu-tu é de abertura ao Outro, e essa abertura ocorre pela mediação da palavra.

Esta é a razão por que 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. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

Freire deixa claro que dizer a palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas é direito de todos. No rádio, a fala, a voz, a pronúncia da palavra é fundamental. Rudolf Arnheim apresenta a rádio como arte centrada na palavra.

[...] a fala é a forma de expressão autêntica do drama do rádio. É também a forma de expressão mais intelectual que conhecemos, e disso decorre que a arte radiofônica, ainda que fosse a mais pobre das artes

em meios de expressão sensorial, seria a mais nobre do ponto de vista intelectual (ARNHEIM, 2005, p. 83).

No percurso histórico do rádio como ferramenta educativa, há um destaque que merece consideração. Em 1957, foi criado o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), com o objetivo de fomentar a instalação de Sistemas Rádio-Educativos Regionais. O trabalho do SIRENA era produção, gravação e distribuição de aulas em discos para as emissoras regionais.

Em 1959, quando os recursos da Campanha aumentaram substancialmente e suas atividades se expandiram, foi lançada uma nova programação alfabetizadora através do rádio, em convênio com a SIRENA (PAIVA, 1987, p. 218).

Ressalta-se que o cenário socioeducativo-político desse período era de efervescência, principalmente nas áreas da arte e da cultura. De acordo com Fávero (2006, p. 50), nessa efervescência os movimentos sociais gestou “a experimentação da cultura popular”, amplamente reconhecida no Brasil como educação popular.

Vale destacar ainda o interesse da hierarquia católica com a educação das massas. A Igreja encontrou campo aberto para difundir as orientações do pensamento social cristão, com conseqüências importantes na formação dos grupos políticos católicos interessados na educação popular.

Para isso, a Igreja verificou a viabilidade da implantação de uma rede de emissoras católicas no país, realizando estudos e tendo como inspiração as escolas radiofônicas de Sutatenza, na Colômbia, criadas em 1947, que, em pouco tempo, foram implantadas em mais de 500 paróquias colombianas. A realização do estudo serviu para despertar atenção das autoridades eclesiásticas – indicando o êxito das escolas radiofônicas de Sutatenza – e para demonstrar o baixo custo da utilização do rádio na catequese e na educação popular.

Nesse período, a Igreja já era detentora de diversas estações de rádio-transmissoras no país e tinha interesse em ampliá-las. A hierarquia eclesiástica se convenceu do estudo realizado e começou a organizar programas educativos pelo rádio, tendo nas arquidioceses de Natal e Aracaju as primeiras experiências brasileiras.

Com o êxito e a repercussão dos programas educativos, as autoridades religiosas do Nordeste se reuniram em Assembléia e elaboraram algumas medidas que foram encaminhadas à Presidência da República, dentre elas o financiamento público para a execução de programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas a serem implantadas no Nordeste (FÁVERO, 2006).

Com os alicerces construídos pela Igreja no final dos anos 1950, resultou um amplo convênio firmado entre o Governo Federal e a CNBB para a implantação, em 1961, do Movimento de Educação de Base (MEB), programa nacional de educação de adultos centrado no sistema de escolas radiofônicas.

O MEB, como movimento essencialmente educativo, tem como objetivo a formação integral do homem para sua promoção. A educação, como um processo global, não pode se limitar à instrução, dissociando-a de seu aspecto de trabalho, que implica em ação aperfeiçoadora, não somente por parte do educador, mas também por parte do educando. É formação na ação, ajudando o homem a promover-se. (Relatório Anual do MEB, 1962).

A utilização do rádio como prática educativa libertadora foi interrompida pelo governo autoritário. Após esse episódio, outras experiências pedagógicas surgiram no país, principalmente por meio das rádios educativas, rádio-escolas e rádios comunitárias. São experiências que valorizam a realidade de vida das pessoas como centro do processo educativo, colocando em prática a profecia de Bertold Brecht (2005, p. 42): “é preciso transformar o rádio, convertê-lo de aparelho de distribuição em aparelho de comunicação”.

2.3. Universidade Popular Comunitária

A Universidade Popular Comunitária (UPC) é uma instituição de ensino público que surgiu em Cuiabá, Mato Grosso. Ela nasceu, em 2002, com três grandes objetivos: processo de ensino da alfabetização de ensino superior; espaço que fomenta a pesquisa e a extensão e

um modelo educativo que parte da realidade dos sujeitos, reflete e tenciona essa realidade para que haja transformação das condições sociais.

O primeiro deles está relacionado à oferta dos ensinos Fundamental, Médio e Superior a adultos que foram impossibilitados de freqüentar o sistema educativo em idade apropriada. Entende-se que, se lhes tivessem assegurado o direito à educação, esses adultos já estariam pleiteando o ingresso em instituição de ensino superior por meio de processo seletivo e meritório.

Um dos pontos desse objetivo a ser destacado refere-se ao ingresso dos adultos na UPC. Os critérios para garantir o acesso são que o pretendente tenha 25 anos ou mais, não tenha completado o Ensino Fundamental e ser habitante da região periférica da cidade.

Dentro de alguns princípios, inserem-se alguns objetivos que merecem destaque. Um deles é a busca de uma identidade pessoal, isto é, na UPC levam-se em consideração alguns pressupostos básicos, com vistas, principalmente, às relações sociais, na valorização da história de vida, nas condições de trabalho, de sobrevivência; enfim, sua integralidade e os seus valores enquanto sujeito. No Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UPC, há registro de que a valorização do Outro é “um valor em que se propicia entender o outro a partir daquilo que eu faço, daquilo que provoço e construo com ele, mas ao mesmo tempo desconstruo e desfazo, com ele, enquanto me faço” (SME/PDI, 2004, p. 26).

Nessa perspectiva, uma das discussões que ganhou importância nos debates para a formalização da UPC foi: até que ponto o conceito de educação consegue abarcar a valorização do outro, uma vez que a concepção de educação se circunscreve na idéia de doutrinar, guiar, conduzir, ensinar, orientar? A palavra educação, para o idealizador do projeto UPC, é

[...] uma ferramenta para a adaptação, integração e refinamento das personalidades às estruturas de convivência e trocas sociais que existiam antes delas. Assim entendida, a educação não poderá jamais almejar a liberdade, se entendermos por liberdade a faculdade de constituição livre e individual de subjetividades instituidoras de mundos. Educar é dar forma ao informe. (MALDONADO, 2007, p. 89).

Nesse entendimento, se o conceito educação colide com o de liberdade, nos debates na UPC iniciou-se a elaboração de um conceito que superasse a idéia instrumentalista da

educação, e o resultado dessa reflexão é a palavra ‘evolver’. Significa dizer que a prática a ser difundida na UPC é aquela que faça com que o sujeito evolua, que se transforme e cause transformação. Segundo Maldonado,

a palavra evolver guarda o sentido de passar por evoluções ou transformações sucessivas, desenvolver-se gradualmente, modificar-se, transformar-se, evolver-se, evolucionar, evoluir (...). Evolver, ao contrário de educar, faz repousar em cada ser a possibilidade de ser, sem cobrá-lo pela escolha. Decididamente não guarda qualquer sentido moral e propende mais à estética do que à ética. Daí talvez a possibilidade de inaugurar um novo leque de relações com outras palavras, situações e pessoas (MALDONADO, 2007, p. 91).

A aposta da UPC se caracteriza pela busca de *evolvimento*, justamente pelas características da sua criação, isto é, não foi criada como uma política compensatória, mas como uma proposta educativa que se afirma nas capacidades pessoais de dar sentido à experiência, para, a partir dela, intervir nas condições de vida das pessoas.

Outro princípio fundante na UPC é a atuação do profissional, aquele que age como facilitador da criticidade, possibilitando a construção de sonhos e desejos. Aliás, é importante destacar que a proposta pedagógica da UPC rompe com os modelos de ensino *bancário*, em que somente o educador possui o domínio do conhecimento, do conteúdo. Avança para uma prática educativa libertadora (FREIRE, 2006) e geradora de vida.

Na UPC, leva-se em consideração a proposta da educação libertadora. Para solidificar essa proposta, desde as nomenclaturas tradicionais na área educativa foram alteradas. Por exemplo, a grade curricular, como descritos nas páginas 59-60, recebeu os nomes de mesas de aprendizagens. Outras alterações ocorreram. O professor tornou-se *artisentis*. Para a construção do termo, foram consultados vários dicionários, dentre eles, latino, grego e hebraico, em busca da origem das palavras arte, sentimento, criação, conhecimento. Na junção dos significados dos termos, elaborou-se a denominação *artisentes* como sendo os profissionais da arte do ser. Alunos tornaram-se *co-artisentes*, aqueles que, junto com os *artisentes*, dão sentido e valor à arte e à vida.

Ortiz (2001), ao abordar a arte como habilidade na atividade do artesão, põe uma reflexão que aproxima do termo *artisentes* e *co-artisentes*: arte ligada à noção de

imaginação, criatividade e estética. O autor aborda essas noções para dizer que “as mudanças na linguagem denotam a necessidade de se buscar novas formulações que melhor expressem a realidade em movimento” (ORTIZ, 2001, p. 19).

A educação como movimento, arte - arte do ser e do sentido desenvolvido na Universidade Popular Comunitária - requer interações entre os *sujeitos aprendentes*. Isso não quer dizer que os conceitos professor-aluno e educador-educando estejam superados, que podem ser descartados. Não é isso. O que se deseja com a estruturação pedagógica na UPC é marcar posição, estar fora do lugar comum e se estabelecer como um espaço emancipatório, libertador e transformador. Por isso a superação dos conceitos que quantificam os sujeitos como facilitador, mestre, instrutor.

Artisentes e co-artisentes atuam como co-participantes na Universidade Popular Comunitária. A co-participação entre educador e educando foi tema de reflexão nas obras de Freire (2007) ao estabelecer que “o trabalho do professor é o trabalho do professor *com* os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2007, p. 64). O resultado dessa participação, colaboração respeitosa entre os *sujeitos aprendentes* é conhecido na celebre frase: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p. 23). Conceito simples, mas amplamente humanizador nas relações sociais.

O segundo objetivo da UPC constitui a possibilidade de construir, reconstruir, desconstruir, sistematizar, disseminar e apropriar dos conhecimentos através da pesquisa e extensão. Entende-se que esses elementos são fecundos para a ampliação do espaço de criatividade, de invenção e reinvenção. Educador e educando são parceiros nessa busca. O que se espera dessa dinâmica é a possibilidade do surgimento do pensar certo (FREIRE, 2007), criativo e espontâneo.

Paulo Freire dedica, na *Pedagogia da Autonomia*, espaço importante para refletir a respeito do pensar certo que, segundo ele, deve conduzir-nos ao agir certo. Essa discussão do autor tem correlação intrínseca com o objetivo da UPC, mas ele nos alerta de que esse modo de pensar tem implicações, pois lhe é próprio.

[...] a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo [...] rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. [...] não é transferido, mas co-participado. [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2007, p. 35-38).

Com isso, pontua-se o terceiro objetivo que aqui, neste trabalho, denomino de capacidade de causar, uma espécie de *causa-ação*. Significa dizer que a capacidade de causar está vinculada à capacidade de intervir nas condições da vida dos *artisans e co-artisans*, do meio em que vivem, na elevação da auto-estima, no avigoramento da interação familiar e na humanização das relações sociais.

Após a apresentação dos objetivos da UPC, referendado no PDI, a compreensão é de que a proposta educativa se insere no conceito de educação ao longo da vida. Aqui vale uma atenção especial, pois, de acordo com o Relatório para a Unesco, o conceito faz parte de um dos quatro pilares da educação. Trata-se do *aprender a viver juntos*. Por isso, a Comissão o considera como uma das chaves de acesso para o século XXI, pois reivindica a necessidade de um retorno à escola e faz frente aos desafios de um mundo em contínua transformação. O conceito supera ainda, conforme justificativa do Relatório, a educação inicial e a educação permanente. Os avanços tecnológicos e a crescente competitividade tornam “os saberes adquiridos na formação inicial rapidamente obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente” (UNESCO, 2006, p. 104).

A comissão a compreende como um processo educativo que

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo [...]. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (UNESCO, 2006, p. 105).

2.3.1. Surgimento de um sonho

O surgimento da UPC começou a ser delineado em 2001, a partir do diálogo entre o Secretário Municipal de Educação, Carlos Alberto Reyes Maldonado, e diversos educadores e educadoras que discutiram um projeto educativo adequado às necessidades da

região sul da Capital. Para isso, foi formalizada uma equipe de trabalho para fazer o levantamento do estudo, sendo que uma das linhas condutoras girou em torno de um projeto educativo que fosse adequado às necessidades da população adulta que habita a região.

O grupo de trabalho estabeleceu como ponto de partida o mapeamento das demandas sociais existentes nos bairros que abrangem a extensa e populosa região sul. Para conhecer a realidade da comunidade e dos sujeitos, foi necessário partir de três questionamentos: Quem somos nós? Quem são nossos alunos? Quem é nossa comunidade?⁶

Numa tentativa de responder a essas questões, realizou-se um levantamento socioeconômico na região a partir da comunidade escolar, envolvendo pais, alunos, professores e outros voluntários, que foram de casa em casa, mapeando as condições de vida e as principais necessidades da população local.

Com os dados coletados e sistematizados, o grupo de trabalho percebeu a necessidade de um espaço educativo específico para adultos, e mais, que o espaço deveria contribuir não só com a escolarização, mas também com a inserção dessas pessoas na esfera produtiva. A proposta é de que esses dados sejam atualizados anualmente, pois são eles que devem orientar a política educacional pedagógica dos cinco *campi*⁷ que compreendem a UPC.

É importante ressaltar o contexto da administração pública municipal desse período. De 2001 a 2004, o prefeito de Cuiabá, Roberto França (PPS), apoiou a implantação de vários projetos inovadores para a educação no município. O mérito dessas decisões não está propriamente na orientação partidária; evidentemente que esta conta, mas não é tudo. O dado importante que se constata nesse período é a autonomia de trabalho conferida ao secretário municipal. Estudioso e apaixonado pela área educacional, o secretário Carlos Maldonado, além de orientar a elaboração e execução da proposta para implantação da UPC no município, foi fundador da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), Secretário de Estado de Educação e Coordenador Regional da Unesco em Mato Grosso.

⁶ Documento sobre as Microrregionais, Secretaria Municipal de Educação, Cuiabá, 2001.

⁷ Campus Eliza Bocaiúva (bairro Dom Aquino), Bela Verena (CPA III), Paulo Freire (Jd. Industriário), Delmira de Figueiredo (Pedregal) e Herbert de Souza (Osmar Cabral).

Portanto, trata-se de um educador que vislumbra projetos educacionais que contribuem com a construção de cidadania e autonomia das pessoas.

A implantação da UPC não foi uma decisão simples nem impositiva. Houve debates públicos, articulação política e mobilização social entre os apoiadores da proposta, educadores e presidentes dos bairros periféricos da cidade. Por sua vez, aqueles que argumentavam contrariamente à implantação da UPC eram as autoridades públicas, entre elas os vereadores e representantes sindicais. Para a aprovação da Lei que implantou a UPC no município de Cuiabá, dona Luciene foi decisiva e ela mesma relata o episódio:

No início da fundação da UPC teve um fato que marcou a minha vida. Para a aprovação da UPC na Câmara dos vereadores, houve muitas discussões, inclusive no dia da votação houve falas de autoridades contrárias a proposta, um deles foi de um advogado dizendo que não era interessante a aprovação, pois seria mais uma fonte de gasto para os cofres públicos. Eu sabia que a fala dele era para prejudicar a UPC, naquele momento não sabia o que estava por traz, mas sabia que não era para o bem da UPC. Eu levantei, sem saber nem falar direito, pedi a palavra na audiência pública e falei 'o que será de nós que vivemos no bairro pobre e afastado sem a UPC? o que a comunidade que nunca teve oportunidade de estudar faria sem a UPC? Só pelo fato de eu estar falando a todos vocês já é resultado positivo do que a UPC fez em minha vida'. (Luciene, 2007).

Essa atitude de dona Luciene faz lembrar de Freire (2007). Ele ressaltou que muitas vezes os setores hegemônicos pensam que as classes populares são *bobas*, que não têm sabedoria. É nesse sentido que, num de seus últimos escritos, *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2007) resalta a importância das *manhas* das classes populares para resistir à opressão. A fala da *co-artisantis* expressa a resistência e o anseio pela liberdade. Os argumentos contrários cederam espaço para aprovação por unanimidade.

A luta pela manutenção de direitos e permanência da UPC não cessou com a sua aprovação. Em 2005, assumiu a gestão um prefeito alinhado com as idéias do chamado *estado mínimo*. Nesse contexto, muitas das funções do Estado desaparecem ou essas funções são assumidas por empresas de capital privado. Na verdade, o Estado abre mão das suas responsabilidades sociais, deixando a cargo da sociedade civil as resoluções dos seus próprios problemas.

Com esse modelo de gestão, o prefeito Wilson Santos (PSDB) pôs a educação, principalmente a oferta de educação de jovens e adultos do município, como um grande problema. O problema foi sentenciado num discurso emblemático durante um evento

chamado *Mutirão Solidário*, no bairro Osmar Cabral. Diante dos *co-artisentes*, que foram em grupo para o evento, o gestor municipal disse: “não há dinheiro para gastar com a UPC, não dá para tirar dinheiro das criancinhas”. Retomou, com isso, um discurso infeliz dos anos 1990, quando o alto escalão do governo federal dizia que a educação de adultos “é questão de tempo”. Aqui a idade é posta como uma possibilidade para, com o tempo, erradicar o analfabetismo. Sabe-se que esse discurso é preconceituoso, destruidor de expectativa, mas o que fica é o tensionamento, de um lado, está o poder instituído, de outro os dirigidos, aqueles que jamais dariam “dor de cabeça” aos dirigentes, mas a partir do momento que tomaram conhecimento de que foram enganados passaram a cobrar coerência entre os discursos ativistas e cheio de blábláblá, para um discurso direcionado e com consequência na prática.

A UPC continua, mas não tem o mesmo vigor. Nesses últimos três anos, o que se presencia é um verdadeiro desmonte do bem público, perseguição contra os educadores que sonham, que têm esperanças e acreditam numa educação libertadora. Portanto, os adultos que retornaram ao processo de escolarização o fizeram com o sonho possível do ingresso num curso superior, mas esse sonho foi interrompido com a prática aniquiladora e *fatalista*. Muda-se a gestão, *mata-se* por inanição as experiências promotoras de vida, sonho e esperança (ALMEIDA, 2008).

2.3.2. Campus Herbert de Souza

Para efetivar a implantação da Universidade Popular Comunitária, a Secretaria Municipal realizou seleção interna entre os professores e professoras, com o intuito de constituir uma equipe multidisciplinar que tivesse atuação inicial em dois focos: organização dos cursos de profissionalização destinados aos funcionários da rede municipal e os trabalhos que os professores e professoras estavam desenvolvendo em prol da educação de jovens e adultos no município.

A equipe fez levantamento dos dados sobre a educação de jovens e adultos em Cuiabá. Segundo os dados da Secretaria, houve perdas na oferta educacional a jovens e adultos, incluindo-se as escolas de ensino regular, que somavam 51%, no primeiro semestre de 2001, e 38% no segundo.

Alguns dados nacionais serviram também como fonte de estudo. Trata-se do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que foi desenvolvido, a partir de 2001, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o intuito de ser uma alternativa às pesquisas de alfabetismo e alfabetismo funcional. Na primeira edição do INAF, os dados sobre o analfabetismo absoluto eram de 12%. Em 2007, houve uma redução de indivíduos classificados como analfabetos absolutos. Atualmente, são 7% dos brasileiros entre 15 e 64 anos que se enquadram nessa categoria. Outros 25% de brasileiros só são capazes de localizar informações simples em enunciados com somente uma frase (o que significaria, de acordo com o estudo, nível 1 de analfabetismo), enquanto que cerca de quarenta por cento conseguem identificar uma informação em textos curtos (nível 2 de analfabetismo).

Os números têm reflexos na educação de adultos, pois representam uma dívida social ainda não reparada com aqueles que não tiveram acesso à escolarização. Na região Centro-Oeste do país, conforme os dados do INAF/2007, são cerca de 37% de analfabetos funcionais.

Outra pesquisa analisada pela equipe foram os dados do IBGE/2004. Conforme a pesquisa, em Mato Grosso, naquele ano, eram cerca de 833.000 mil pessoas que não haviam concluído o ensino obrigatório. Desses, aproximadamente 111.000 mil vivem em Cuiabá. Ao confrontar os dados da pesquisa com as matrículas, em 2004, da Educação de Jovens e Adultos, somavam 17,9 mil alunos matriculados nas redes estadual e municipal. Nesse ritmo de atendimento, o estado levaria quase meio século para universalizar a educação obrigatória para os adultos em Mato Grosso.

A equipe de trabalho levou em consideração ainda os depoimentos colhidos dos profissionais da educação e dos estudantes sobre a proposta educativa da EJA. De acordo com os estudantes, na prática, o método não se diferenciava da escolarização de jovens e adolescentes, pois em muitos aspectos o tratamento era “muito infantilizado”; além disso, eles ressaltaram que gostariam de retomar o processo de escolarização, embora não no espaço convencional de ensino, pois entendiam que esse era o lugar dos filhos; não queriam estabelecer “concorrência” entre pais e filhos.

Com essas informações, a equipe seguiu um cronograma contendo várias etapas. A primeira delas foi definir em qual bairro da região sul seria implantada unidade de ensino

da UPC. O bairro Osmar Cabral foi o escolhido pela localização central em relação aos demais bairros periféricos e por ser um dos mais populosos da região. O bairro tem mais de 20 anos de existência, ladeado por mais 13 bairros, e compreende uma região eminentemente agrícola, onde se encontram pequenas chácaras, motivo pelo qual é denominada de cinturão verde da cidade.

O bairro está distante cerca de 25 quilômetros do centro, e na região não há supermercados, postos de correio, banco, hospitais ou policlínicas. Atualmente, passou a contar com alguns conjuntos habitacionais com pouca infra-estrutura e, recentemente, foi inaugurada uma creche.

Osmar Cabral foi avaliado, segundo estatísticas apresentadas no Mapa de Violência⁸, como a região com o maior percentual de crimes contra a vida. Em pesquisas mais recentes, houve alteração da posição, mas a troca se dá entre os bairros vizinhos da região. A imagem negativa construída principalmente pelos veículos de comunicação tem sérios impactos. O resultado dessa exposição midiática é sentido pelos jovens e adultos quando saem em busca de emprego. Para ter êxito no ingresso, muitas vezes, omitem a moradia e fornecem endereços de familiares e vizinhos de outros bairros.

A etapa seguinte foi promover uma ampla divulgação da proposta educacional nos bairros, igrejas, centros comunitários, com o propósito de seduzir⁹ as pessoas a aderirem à modalidade de ensino destinada à educação de adultos. Nesta etapa, os presidentes dos bairros contribuíram ativamente do processo, identificando os grupos interessados em ajudar na divulgação, uma vez que eles já conheciam a realidade da população, bem como as áreas onde moravam os potenciais candidatos a ingressar na UPC.

Nas instituições, os estudantes foram os maiores propagadores, pois eles levavam o folheto da UPC para casa e o entregavam pessoalmente aos pais. Os pais, por sua vez, viam, nessa modalidade, uma das últimas oportunidades de retomar o processo de escolarização, ainda mais incentivados pelos próprios filhos.

A terceira etapa consistiu na procura e escolha do prédio para ser locado. Numa força-tarefa, em conjunto com os educadores, presidentes de bairro e os adultos que estavam interessados no ingresso na UPC, iniciou-se a busca. Alguns imóveis foram

⁸ "Mapa da violência de Cuiabá". Editado pelo gabinete do ex-deputado Estadual Gilney Viana, 2000.

⁹ Seduzir não no sentido do "canto da sereia", mas na proposta do fascínio, da admiração e provocação.

avaliados. Muitos deles não tinham condições de saneamento, outros eram pequenos para atender a demanda, mas, como o bairro não dispõe de grandes estruturas prediais, partimos para a verificação dos salões comerciais, e estes, em sua maioria, localizam-se na avenida principal.

Um dos salões chamou a atenção do grupo, em local onde funcionava uma farmácia. O imóvel contava com infra-estrutura adequada, além de uma área aberta que poderia, em muitos momentos, servir de espaço tanto de lazer, interações sociais quanto de ensaio de peças teatrais, musicais, algum trabalho em equipe; enfim, poderia servir também como ambiente educativo. O contrato de aluguel foi firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e o proprietário. Atualmente, o prédio conta com duas salas de aula, cozinha, banheiros e uma sala administrativa. Por conta da aprovação de projetos de captação de recursos financeiros, houve ampliação dos locais de trabalho da UPC. O projeto aprovado é o Programa Estadual de Fitoterápicos, Plantas Medicinais e Aromáticas (Fitoplama). Consta, numa das cláusulas do projeto, que a sede do Programa se localizaria no bairro Osmar Cabral, uma forma de envolver os *co-artisantes* da UPC na execução do programa. Por isso, foi alugado o imóvel em frente da sede da UPC. No primeiro piso, funciona uma biblioteca e o salão de beleza, e a parte superior destina-se ao programa.

As readequações no primeiro imóvel alugado permitiram que se iniciasse a oferta educativa de alfabetização com 105 adultos devidamente matriculados. Assim, as atividades no *campus* Herbert de Souza foram iniciadas no dia 19 de outubro de 2002. A primeira turma concluiu o Ensino Fundamental em 2004 e o Ensino Médio no dia 12 de dezembro de 2007.

2.3.3. Estruturação pedagógica da UPC

Constam, no Regimento Interno da UPC, os critérios para a admissão dos *co-artisantes*: não ser estudantes da EJA, ter 25 anos ou mais, não ter completado o Ensino Fundamental e residir em bairros do entorno do grande Osmar Cabral. Em relação ao ingresso, vale destacar que há algumas exceções. Aceita-se o ingresso de estudantes com

idade inferior, caso sejam jovens com filhos pequenos, com dificuldades de adaptação nas escolas convencionais, entre outras excepcionalidades.

Assim, os *artisentes* deram início às entrevistas socioeconômica e cultural com os *co-artisentes*. Mediante as entrevistas, foi possível destacar três dimensões relacionadas ao cotidiano dos estudantes da UPC: as competências profissionais; os saberes relacionados à arte, à cultura, à sociabilidade e aos sonhos e desejos. Essas informações permitiram também perceber não só as dificuldades relacionadas à aprendizagem, como falta de hábito de leituras, evasão escolar, alfabetização, mas também a perda de credibilidade no sistema, a necessidade de flexibilidade do tempo-espço, baixa auto-estima e o desejo de retomar o processo educativo.

Com base nesses dados, foi possível construir o currículo pedagógico inicial que, na UPC, tem a idéia de um “cardápio” de saberes. O termo visa ampliar o conceito de matriz ou grades curriculares, numa proposta de tentar englobar um conjunto organizado de saberes e conhecimentos existentes na *práxis* cotidiana dos *artisentes e co-artisentes*.

Na UPC, os relatos das histórias de vida de *artisentes e co-artisentes* são elementos fundamentais e orientadores da proposta educativa. Nessa compreensão, educador e educando são sujeitos de múltiplos saberes, que devem ser compartilhados no espaço universitário, valorizando os sonhos e desejos como canais propícios para criar, inventar e reinventar. O privilégio dessa troca de conhecimento entre os *sujeitos aprendentes* (Freire, 1992) e *comunicantes* (KAPLÚN, 2002) possibilita a aglutinação de identidades e de alteridades. Vale destacar um poema do professor Maldonado, elaborado no mesmo período de maturação da proposta da UPC.

Ao falar de mim eu me faço,
E eu só falo o que faço.
O outro é aquele que eu faço
E que desfaço enquanto me faço
E como me faço ao falar de mim só falando o que faço
O outro também sou eu
Quem me faço e desfaço
O outro sempre sou eu
Vendo e fazendo o outro
Que não sou eu (SME/PDI, 2004, p. 49).

Nessa dimensão, educadores e educandos são sujeitos de saberes diversos, e esses conhecimentos devem ser compartilhados, o que Freire (2006) mencionou como uma integração que causa *enraizamento*. O autor prossegue em sua reflexão, afirmando que “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2006, p. 101).

A Universidade Popular Comunitária se preocupa com a mudança de atitude dos sujeitos que participam do processo formativo. A proposta pedagógica está voltada para essa construção e re-construção, dedicando atenção especial aos relatos das histórias de vida, à realidade em que vive, às condições socioeconômica e cultural.

Para sustentar a prática pedagógica *enraizada* da UPC, são organizados espaços formativos denominados mesa de aprendizagem, oficinas, ferramentarias, laboratório de intervenção, *saberências* e conferências. Em cada um desses espaços, há convergência entre teoria-prática e ação-reflexão-ação. Esse processo dialético solidifica o desenvolvimento das atividades da práxis, permitindo abrangência nas diferentes áreas do conhecimento, sem, contudo, segmentá-las em séries, ciclos ou disciplinas.

Mesas: originam-se de produtos para os quais não há capacitâncias [capacidades potencializadas ou sapienciais] suficientes ou firmadas entre *artisentes* e *co-artisentes* – posição de horizontalidade – todos, nos *campi* são *co-artisentes* [os capacitâncias são estrangeiros, passageiros, formadores] (SME/PDI, 2004, p. 33-34).

Oficinas: organizadas a partir de habilidades dos *co-artisentes*, onde estes assumem o papel de *artisentes* em capacitâncias que lhes são próprias – *artisentes* e outros *co-artisentes*, neste caso, tornam-se todos *co-artisentes*. Posição de verticalidade potencializada pela práxis, pelo saber ou pela arte. Oficina, conceitualmente, remete ao fazer manual, à arte, ao invento (SME/PDI, 2004, p. 33).

Ferramentarias: os *artisentes* exercitam a partir das demandas realmente verificadas que lhes são próprias. Posição de verticalidade potencializada pelo saber. Conceitualmente é o saber, habilidade necessária, útil para o desenvolvimento de outras atividades (SME/PDI, 2004, p. 34).

Laboratório de Intervenção: espaciotemporalidade de causação, intervenção no ambiente e nas condições reais onde acontece a vida. Os *artisentes* atuam informando e potencializando os *co-artisentes*.

Com o intuito de objetivar a emancipação humana e social do *co-artisente* na perspectiva do exercício pleno da cidadania, o laboratório de intervenção busca propiciar mobilização e intervenção na vida social do *coartisente*. Como exemplos, a organização e formação de associações, cooperativas e pequenos empreendimentos que venham contribuir na geração de trabalho e renda para as famílias dos envolvidos no projeto da UPC, atividades de melhoria e qualificação de ambientes e paisagens ou envolvimento em processos de demanda cidadã de qualquer ordem (SME/PDI, 2004, p. 34).

Saberências: espaciotemporalidade de trocas de experiências e saberes entre os *artisentes* e *co-artisentes*. Tem-se constituído em espaço de administração, articulação, planejamento, avaliação e reflexão das vivências da UPC, bem como da implementação de ações coletivas (SME/PDI, 2004, p. 35).

Conferências: espaço de organização, reflexão, planejamento das atividades dos *co-artisentes*, onde os *artisentes* podem ser convidados a participar¹⁰ (SME/PDI, 2004, p. 35).

O estudante passa por cada um desses espaços que tem finalidades específicas e concretas. É preciso destacar que o fio condutor que orienta a prática educativa na UPC é chamado de *produto*. É ele que determina a passagem e o período de permanência dos *co-artisentes* em cada um dos espaços de ensino-aprendizagem. Os *produtos* emergem de uma proposta prática do grupo ou de uma necessidade em aprofundar alguns saberes que são importantes na construção de cidadania e autonomia dos *artisentes*, *co-artisentes* e comunidade.

Os relatos da história de vida dos *co-artisentes* geraram um produto. O produto na UPC é o resultado da atividade formativa, diferente da compreensão de um produto ofertado no mercado. Aliás, Brandão (2002, p. 61) tece duras críticas para a pedagogia, que está mais preocupada em vender facilidades, “produzir produtos”, do que promover a pessoa cidadã.

¹⁰ Este é um espaço de organização interna dos *co-artisentes* do *campus* Herbert de Souza.

A construção de um produto passa por uma longa caminhada. Por exemplo, a primeira atividade dos adultos que ingressaram na alfabetização foi verbalizar as suas histórias para depois iniciarem o contato direto com a escrita. O processo formativo foi, aos poucos, evoluindo e inserindo atividades e conteúdos como ortografia, leitura, cálculo, pesquisa, dentre outros. Os adultos que retornaram ao processo de escolarização passaram pelas etapas de aprendizagem. O produto, o resultado, a *culminância* dessa atividade pedagógica foi produção de um livro intitulado *Nossa história é a cara do país*.

Portanto, a realidade e as condições de vida das pessoas são pontos de partida para a codificação, decodificação e, conseqüentemente, a construção do produto estudado e finalizado pelos *co-artisentes*.

A atividade do programa de rádio *Saber Popular* desenvolvida pelos *co-artisentes* é um produto. A atividade radiofônica atendeu às etapas formativas. Para isso, no decorrer da atividade, foram sendo agregadas outras ações, como, por exemplo, as oficinas de rádio ministradas por jornalistas e técnicos voluntários, grupo do Coral contribuindo com a oralidade, grupo de teatro ajudando no desenvolvimento da expressão corporal. Enfim, uma atividade, programa de rádio, resultou em várias ações formativas e essas ações estavam interligadas entre si.

Para concluir as etapas formativas na UPC, são estipulados números mínimos e máximos de produtos. Para o Ensino Fundamental, são entre três e cinco produtos; para a conclusão do Ensino Médio, são entre cinco e oito produtos, e o Ensino Superior precisa elaborar oito a doze produtos.

O tempo de realização de todos os produtos é próprio para cada uma das etapas. No Ensino Fundamental, o período estimado é entre um ano e meio a dois anos e meio; na fase seguinte, entre dois anos e meio a três anos e meio e, na última etapa formativa, entre quatro a cinco anos.

2.3.4. Educação obrigatória para adultos: marcos legais

Apesar de fazer uma *quebra* na descrição conceitual da Universidade Popular Comunitária, passaremos a articular a prática desenvolvida na UPC com a legislação educacional em vigor no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no artigo 22, estabelece que os objetivos dos níveis e das modalidades de educação e de ensino da educação básica são:

- desenvolver o educando;
- assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania;
- fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

A LDB, no artigo 32, considera ainda que o ensino fundamental visa à formação básica do cidadão, mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade.

Vale a pena analisarmos a Emenda Constitucional 14, de 12/09/1996. A lei entrou em vigência a partir de 1.º de janeiro de 1997. Alterou, entre outros, o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

Anteriormente, o inciso I prescrevia:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Foi mantido inalterado o § 1.º do mesmo art. 208, estabelecendo que:

Art. 5.º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. [...]

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

O que se observa, na alteração do inciso I da Emenda 14 é que ele assegura apenas a oferta gratuita aos que não tiveram acesso na idade própria. Isso pode implicar que, para eles, o Ensino Fundamental não é obrigatório. Caso seja essa a interpretação, não consiste num direito público subjetivo.

Essa interpretação foi abolida com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20/12/1996, que incorpora na íntegra o original inciso I do art. 208 e cria outros instrumentos legais, bem como a Lei 10.172, de 09/01/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

A Constituição do Brasil e a LDB mantêm o caráter de direito público subjetivo à educação obrigatória de crianças, jovens e adultos. Além disso, a Lei declara como crime de responsabilidade o não-atendimento, a oferta irregular e a negligência dos gestores públicos.

Assegurado pelos marcos legais, o município de Cuiabá iniciou a construção de uma política educacional de adultos. Para isso, foram imprescindíveis: a inclusão de Cuiabá na Associação Internacional de Cidades Educadoras; a criação do Conselho Municipal de Educação com poderes normativos e deliberativos, e a criação da Fundação Educacional de Cuiabá (FUNEC), como mantenedora da Universidade Popular Comunitária e outros sistemas de apoio educativo, como rádio, TV Pixé e Editora Aguapé.

A criação da FUNEC, Lei 4.325, de 26/12/2002, foi resultado de diversos enfrentamentos no município, principalmente contra algumas lideranças políticas e educacionais que entendiam que a oferta educativa aos adultos não era de responsabilidade

da Prefeitura Municipal. Numa tentativa de dirimir as dúvidas sobre a proposta educativa, foram realizados debates públicos, mobilizações e audiências públicas.

Nessa luta pela aprovação, o apoio do gestor municipal foi tido como fundamental, uma vez que ele detinha a maioria da bancada de vereadores. Além disso, as promotorias de Justiça, de Cidadania, Defesa do Patrimônio Público e Crianças e Adolescentes da Capital promoveram uma audiência pública, tendo como pauta a proposta de aprovação da UPC. Na audiência, algumas lideranças políticas e sindicais se manifestaram contra a proposta de implantação da UPC. No entanto, os discursos favoráveis de dois *co-artisentes* foram decisivos para que se exigisse da Câmara apresentação de projeto de lei assegurando a instalação permanente de estruturas próprias para a oferta educacional aos adultos em Cuiabá.

É importante destacar, dentro desses marcos legais, que, em 2005, numa decisão inédita, o Ministério Público estadual expediu notificações ao Governo do Estado, à Assembléia Legislativa e às prefeituras de Cuiabá e Acorizal para a realização do censo da população adulta sem escolarização. Após a identificação dos adultos, o gestor público deveria abrir matrículas e garantir recursos orçamentários para a permanência desses adultos em ambientes escolares.

Atendendo a notificação, o estado realizou o censo, no mesmo dia em que a população brasileira votou na consulta popular sobre o referendo do desarmamento. O resultado do censo ficou aquém do esperado, primeiro porque foram dois temas distintos e com objetivos diversos: o censo educacional e o referendo. Segundo, porque a equipe, apesar de estar em todos os postos de votação, não conseguiu abordar todos os adultos que passaram pelo local, uma vez que a equipe do censo fazia a abordagem antes de as pessoas entrarem na fila de votação.

Posteriormente, a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) divulgou o resultado do censo educacional. Foram identificados, em Mato Grosso, mais de 400.000 mil adultos sem escolarização. Praticamente a metade do número divulgado pelo IBGE em 2004. São números que revelam a necessidade de consolidar políticas públicas que visa a diminuição do elevado índice de analfabetismo em Mato Grosso.

2.3.5. Comunicação popular na Universidade Popular Comunitária

A atividade do programa de rádio foi um dos *produtos* realizados pelos *co-artisentes* na UPC. O programa de rádio emergiu do próprio grupo por meio das informações colhidas principalmente durante a entrevista para o ingresso na UPC. Diante da pergunta *Qual atividade você gostaria de realizar na UPC*, a maioria manifestou que um dos sonhos e desejos era estudar comunicação para realizar o sonho de ser locutor de programas radiofônicos ou exercer trabalhos profissionais ligados aos meios de comunicação social.

A entrevista e os relatos das histórias de vida dos *co-artisentes* contribuíram para a elaboração da atividade radiofônica. Nos relatos, a lembrança da maioria dos estudantes foi de que viveram a infância e a adolescência na zona rural e, ao se mudarem para os centros urbanos, preservaram muitos hábitos vivenciados no passado, como, por exemplo, o de ouvir rádio.

Os *co-artisentes* destacaram que o rádio foi companhia indispensável no cotidiano rural. Em casa ou na roça, lá estava o rádio para transmitir a previsão do tempo, notícias, músicas, convocar para reza do terço, entre outros. Por não ter acesso a outros veículos de comunicação, como o telefone, por exemplo, o rádio, de certa forma, supriu essa lacuna, pois era e, em muitos lugares, continua sendo espaço para divulgar notícias dos familiares que moram em outras localidades ou, até mesmo, alguém que deixou a sua residência para se tratar em outros centros urbanos.

A partir dessas características, o rádio é classificado como um meio de comunicação de massa à distância, mas com algumas especificidades. Piovesan (2004) ressalta que o rádio permite “estabelecer relações de proximidade com cada ouvinte em particular” (PIOVESAN, 2004, p. 44). Mario Kaplún (2001, p. 80) acrescenta um outro elemento na discussão, ao afirmar que um programa de rádio lida com “a construção do imaginário *das pessoas*, atribui rostos e gestos a essas vozes”, porque, segundo ele, o ouvinte se envolve com a mensagem e é também um produtor de sentidos.

Esse envolvimento e proximidade com o rádio despertaram, em alguns *co-artisentes*, o sonho e o desejo de trabalhar com o veículo de comunicação. Outros ainda manifestaram interesse em atuar como locutores nos programas radiofônicos. Convém

lembrar que a maioria dos que deixaram a zona rural e passaram a morar na periferia da Capital, mesmo contando com outras possibilidades de acesso à informação, apropriaram-se do rádio como companheiro no seu dia-a-dia.

Alguns autores como Ferraretto (2001), Grisa (2003) e Consani (2007) tecem justificativas dessa mídia a partir do caráter popular, abrangente, barato e contemporâneo. Outros consideram ainda que a instantaneidade e o imediatismo são fundamentais na comunicação radiofônica. Essa facilidade de transmissão e recepção da mensagem ganha consistência na defesa de Piovesan:

O rádio está intrinsecamente integrado ao cotidiano das pessoas, sem limitação de espaço ou de tempo, pois, seja de dia ou de noite, está presente em casa, no trabalho, no trânsito. Ele faz parte, muitas vezes de modo indissociável, do ambiente no qual as pessoas se expressam, seja como protagonista seja como coadjuvante, pois as pessoas estão focando sua atenção em outra coisa, mas, mesmo assim, não querem dele prescindir (PIOVESAN, 2004, p. 40).

De fato, o receptor da mensagem radiofônica pode, ao mesmo tempo que ouve a programação, realizar outras atividades. Por essa razão, justifica-se o poder de penetração do rádio na população.

Por se tratar de um meio de informação popular, ligado à cotidianidade das pessoas e, principalmente, para valorizar as histórias de vida dos estudantes e fortalecer o desenvolvimento da identidade e alteridade desses sujeitos, a Universidade Popular Comunitária firmou convênio com a Rádio Cultura de Cuiabá - AM 710 khz.

Vale dizer que o convênio foi resultado de uma parceria comercial entre a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer (SMDEL) e a Rádio Cultura de Cuiabá. A parceria firmada assegurava a divulgação das ações pedagógicas da pasta. No entanto, os gestores do órgão encontraram dificuldades para elaborar e gravar os programas radiofônicos. Por essa razão, houve semanas em que os programas educacionais não foram divulgados na rádio Cultural de Cuiabá.

Nesse período, o secretário de educação tomou ciência do desejo dos *artisentes e co-artisentes* de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem através do rádio. Numa reunião com o secretário de educação, ele propôs ceder o espaço comercial da Rádio

Cultura para a UPC realizar o trabalho educativo, com uma condição: utilizar o espaço comercial, mas buscar os meios legais para a implantação de uma rádio comunitária.

Num diálogo com a direção da Rádio Cultura para explicar a mudança de publicização do conteúdo e da forma, houve novos entendimentos. A primeira proposta era de que o programa seria gravado. Porém, o diretor da rádio explicou que estava havendo um planejamento da rádio para expandir programas direcionados a públicos dos bairros periféricos da cidade. Por isso, propôs que o *Saber Popular* fosse ao vivo, semanalmente, com a duração de uma hora.

No ar, o programa de rádio *Saber Popular* superou as expectativas tanto de quem planejou, elaborou e produziu quanto dos ouvintes. O *feedback* foi verificado em razão dos inúmeros telefonemas recebidos durante a veiculação do programa de rádio. A *artisentis* Ana Maria comenta:

O programa de rádio ficou tão interessante que um jornalista experiente, inclusive na época ele tinha criado uma rádio comunitária na região do CPA, ouviu o nosso programa e achou que era um programa realizado por profissionais da área. [...] os relatos de ouvintes demonstram de que quem ouvia, gostava do programa de rádio. Teve retorno, tanto é que a rádio Cultura nos ofereceu o espaço para dá continuidade (Ana Maria, 2008).

O programa de rádio *Saber Popular* foi transmitido no segundo semestre de 2003. Ainda no primeiro semestre daquele ano, foram iniciadas as oficinas de rádio, que trabalharam a alfabetização, principalmente a leitura e a escrita com os adultos que retomaram o processo educativo.

Nem todos os educadores tinham formação na área de comunicação social; por isso, desde o começo, contamos com o trabalho voluntário de jornalistas, radialistas e técnicos para ministrar as oficinas de rádio. Nessas oficinas, foram estudados os conteúdos programáticos para fins de certificação, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Os adultos estudaram também a elaboração de textos jornalísticos, funcionamento de uma emissora, construção de uma grade de programação radiofônica, as leis para implantação de rádio comunitária, entre outros assuntos.

Desde o início da proposta, a decisão era pela busca de espaço em rádio comunitária. Com o surgimento do espaço conveniado entre a Secretaria e a Rádio Cultura, ficou definido que, durante o processo de ensino-aprendizagem, fossem reunidos os suportes técnicos e as ferramentas necessárias para formalizar a implantação de uma rádio comunitária no bairro Osmar Cabral. Para isso, os discentes e docentes deveriam tomar ciência da elaboração de um projeto, dos trâmites no Ministério das Comunicações, das autorizações e concessões.

Como previsto, com uma hora de duração na grade da programação semanal, o programa de rádio *Saber Popular* iniciou abordando temas como cidadania, meio ambiente, direitos, política e, é claro, educação. Todas as edições do programa foram apresentadas ao vivo, com alguns quadros gravados previamente, como é o caso das reclamações dos moradores dos bairros e das entrevistas.

Na produção do Programa de Rádio, houve envolvimento dos *co-artisentes*, *artisentes*, técnicos, monitores das oficinas de rádio. A atividade foi construída coletivamente. Esse processo, desde o nome do programa, *Saber Popular*, resultou da criação coletiva. A proposta do nome do programa foi apresentada e votada pelo grupo. Além disso, o nome do programa *Saber Popular* foi previamente testado junto aos moradores do bairro, que o avaliaram positivamente, por ser fácil e receptivo.

Ainda nas oficinas de rádio, alguns depoimentos nos chamaram a atenção. Dentre eles, um *co-artisente* dizia não ser capaz de realizar uma entrevista. Foram trabalhados em sala de aula as técnicas e as abordagens para realização de entrevista. O mesmo estudante que estava receoso, no final disse: *fiz a entrevista, foi veiculado no ar e recebi cartas de elogios e fiquei incentivado a fazer mais e melhor*. Aos poucos, o receio, a timidez, a vergonha e o medo foram cedendo espaço à autoconfiança, à dedicação e à vontade de aprender. Vale ressaltar que o ambiente educativo contribuiu enormemente com essas transformações, uma vez que o espaço educativo lhes deu a oportunidade de pronunciar a palavra.

2.3.6. Programa de rádio *Saber Popular*

Cidadania, educação, cultura, saúde, meio ambiente, direitos sociais e trabalhistas foram temas abordados no programa de rádio *Saber Popular*. No rádio, um programa que

contém esse *mix* de mensagens recebe um nome técnico. Alguns autores, como é o caso de Barbosa Filho (1996) e Ferraretto (2001), o classificam como rádio-revista ou programa de variedades. Os programas radiofônicos, como é o caso do *Saber Popular*, recebem essa denominação porque combinam informações e entretenimento, ou seja, “engloba da prestação de serviços à execução de músicas, passando por temas diversificados” (FERRARETTO, 2001, p. 57).

A emissora AM, em que o programa *Saber Popular* foi veiculado, apresenta-se ao ouvinte com uma mistura de elementos de notícia, música, esporte, e alguns programas contam com a participação do ouvinte. Mesmo com essa característica, a emissora, ao ceder o espaço, não fez nenhuma restrição em relação ao formato a ser adotado pela UPC. E, como a proposta da UPC era utilizar o rádio como espaço educativo, a opção pelo gênero educativo-cultural seria a mais significativa, pois, além da possibilidade de os estudantes ampliarem seus horizontes educativos, também poderiam contribuir com o processo de formação cultural dos ouvintes.

Saber Popular foi veiculado semanalmente, aos sábados, das 15 às 16 horas, ao vivo, contendo alguns quadros gravados, entre eles, as entrevistas e as reclamações dos moradores do bairro da região sul de Cuiabá. Com o objetivo de incentivar a participação e valorizar a criatividade dos *co-artisentes*, além, é claro, de aproveitar bem o tempo nas ondas do rádio, o programa foi dividido em 5 blocos, intercalados por 2 minutos de chamadas publicitárias. O bloco com o menor tempo de duração era o primeiro, pois nele havia apresentação da pauta e, em seguida, atendia-se um dos pedidos musicais solicitados pelos ouvintes.

Para contabilizar o tempo total e tornar o programa dinâmico, foram subdivididos os blocos em 10 quadros, a saber: Reclamação; Dicas de mulher; Culinária; Namoro; Talentos; Curiosidade; Dicas de cidadania; Humores e rumores; Momento solidário; e Reflexões. Para cada quadro, havia uma equipe responsável entre *artisentes* e *co-artisentes*.

A atividade radiofônica oportunizou aos *co-artisentes* se desenvolverem especialmente nas articulações das idéias centrais para transmitir aos ouvintes. Nesse sentido a observação de Kaplún (2002) ganha importância: “os setores populares não querem seguir sendo meros ouvintes; querem falar e serem ouvidos também. Passar a serem interlocutores” (p. 57, tradução nossa).

Outro assunto que merece destaque é a produção do programa de rádio *Saber Popular*. A produção da atividade radiofônica foi base para o processo de alfabetização, isto é, a veiculação do programa de rádio dependia da apropriação da leitura e da escrita. Para isso, foi elaborado um cronograma de atividades. A primeira delas foi viabilizar as condições necessárias para que os *co-artisentes* aprendessem as habilidades da leitura, da escrita e do cálculo.

Na execução do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, foram observadas algumas diferenças entre os estudantes. A primeira observação refere-se aos estudantes que trabalhavam ou não. Quem trabalhava durante o dia tinha algumas dificuldades para realizar as atividades de pesquisa, como: revisar conteúdos e participar de gravações de entrevistas com os moradores do bairro. Por outro lado, essas pessoas ficaram atentas aos acontecimentos e situações vivenciadas no dia-a-dia, trazendo para a discussão nas oficinas de rádio temas como transporte público, conservação de praças, crianças de rua, terceira idade, entre outros.

Por sua vez, as donas-de-casa, aposentados, pensionistas e trabalhadores autônomos dispunham ou podiam reorganizar o tempo em função da atividade radiofônica. Essas pessoas tinham tempo para dedicar-se à leitura, à escrita, à pesquisa, ao ensaio do texto elaborado. É o caso da *co-artisente* Amarildes¹¹. Ela se considera uma leitora “compulsiva” de poesias. Contribuiu na produção do quadro *reflexões*, do programa de rádio. Leu Castro Alves, Cecília Meireles e se orgulha de dizer que optou por divulgar os poetas regionais na programação. Para tanto, ela ensaiava horas e horas em frente ao espelho. No começo, os filhos estranharam, mas, com o tempo, eram os primeiros a dizer: *mãe, está perfeito*.

Outro destaque durante a produção do programa de rádio foi o engajamento dos adultos. O engajamento dos adultos possibilitou a apropriação, em poucos meses, do processo de alfabetização, pois, para veicularem o *Saber Popular* na Rádio Cultura de Cuiabá, dependiam do domínio da leitura e da escrita.

Os espaços das oficinas de rádio serviram para garantir o êxito dessa etapa. Inclusive, o processo despertou as aprendizagens *em comunhão*. Aqueles que tinham tempo

¹¹ É dona de casa, mãe de dois filhos adolescentes. Participou do programa de rádio, do Coral e da produção de uma Minissérie.

disponível e facilidade no processo de aprendizagem, solidariamente ajudavam quem estava encontrando algumas dificuldades.

Para essas e outras etapas da aprendizagem por meio da atividade radiofônica, podemos considerar a observação feita por Kaplún (2002), quando afirma que “se aprende de verdade o que se vive, o que se recria, o que se re-inventa e não o quê simplesmente se lê e se escuta” (p. 47, tradução nossa). Só a leitura e a escrita por elas mesmas, sem reflexo na *práxis*, não seriam suficientes para assegurar as transformações da vida dessas pessoas e, muito menos, contribuir com a construção de cidadãos e cidadãs autônomos e críticos.

Para a produção do programa de rádio, mereceu atenção a proposta freireana da educação libertadora. Esse modelo educativo emerge da realidade do educando, visa à superação da transmissão de conteúdo, põe “ênfase na mudança” (FREIRE, 2005, p. 84), enfatiza o desafio, a criatividade, a invenção. Na prática da educação libertadora,

[...] os educandos vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2005, p. 82).

Outro ponto que merece destaque é que, durante a realização da atividade, surgiram alguns desafios. Um deles foi cumprir o cronograma da produção. Muitos adultos estavam retornando o processo de escolarização após mais de 15, 20 ou 30 anos. É o caso do senhor Sebastião Fridolino. Tem 63 anos, é gaúcho, negro, pertencente a uma extensa família de descendência alemã. Por conta dessa raiz, o idioma falado em casa era o alemão, e só na adolescência passou a ter contato com a língua portuguesa.

No início das atividades, ele lia e escrevia com muitas dificuldades. Assumiu o quadro *curiosidades do Saber Popular* e, numa das oficinas de rádio, ele disse:

(...) a dificuldade foi enorme. Os artisentes sofreram até eu começar a ler. Eles não entendiam o que eu escrevia. Sei que dei trabalho. Eu tinha medo de falar errado. Com as oficinas comecei a me soltar e entender. O medo foi acabando. Foi melhorando o jeito de falar e escrever. Ler corretamente. Foi a insistência, pois eu queria fazer o programa de rádio e fazer bem feito. Sempre quis fazer algo nessa área, mas uma pessoa como eu jamais teria uma

chance. No começo das gravações tentava 5 ou 6 vezes e sempre nessas vezes dava errado até que uma hora dava certo. Depois que peguei o jeito foi embora. Rapidinho dava conta do recado (Ferramentaria - 08/06/2005).

Para a produção do programa de rádio, foi importante estabelecer a sintonia entre o planejamento, o cronograma da atividade e os dias da veiculação do *Saber Popular* na Rádio Cultura de Cuiabá. O êxito desse conjunto de ações dependia das realizações do coletivo. Então, pode-se perguntar: como eram definidos os temas apresentados no programa de rádio?

A *artisentis* Ana Maria nos ajuda nessa compreensão: (...) *sempre partia de uma discussão em sala de aula. A discussão se dava em torno de uma temática, como, por exemplo, meio ambiente. Estudava-se a questão ambiental e estabelecia-se um foco, um recorte para a produção do programa de rádio. É importante a focalização do tema por conta do tempo, do espaço e também porque a transmissão de uma mensagem nos meios de comunicação social merece dinâmica, clareza e objetividade.*

Havia uma discussão em torno de um tema e dali surgia um assunto que seria tratado no próximo programa, então, a gente estudava o tema e desse tema era a base para o programa de rádio (Ana Maria, 2008).

Durante a produção do *Saber Popular*, valorizou-se ainda o processo de avaliação do programa realizado. Os *co-artisentes* escutavam a participação dos ouvintes, ouviam-se e percebiam-se, avaliando o que poderiam melhorar. Num comentário de dona Luciene, ela explica bem esse momento avaliativo:

Fiquei pensativa porque não sabia na prática se aquilo que a gente estava fazendo tinha algum tipo de resultado, ouvi depoimentos dos ouvintes e a gente se ouvi também foi importante para que a gente melhorasse a cada dia mais, porque sabíamos que as pessoas ouvem e aceitam positivamente o programa de rádio (Luciene, 2007).

Portanto, os discentes eram motivados a pesquisar, ler, escrever e sistematizar essa aprendizagem numa linguagem radiofônica. Ressalta-se que o tema que norteava o roteiro, a produção, a edição e a locução eram discutidos no coletivo.

3. CONVERGÊNCIAS POSSÍVEIS

Os conceitos possuem relação intrínseca com o contexto histórico em que o conhecimento foi produzido. É oportuno iniciar a discussão dos conceitos que orientam este estudo, tendo presente essa observação, pois abordaremos os conceitos de cidadania, diálogo, comunicação popular e educação popular. São temas amplos, plurais e complexos, e, na abordagem, não pretendemos fazer uma historiografia, mas situá-los, brevemente, no contexto histórico e relacioná-los com a *práxis* social, que é o objeto desta investigação.

3.1. Conquista da cidadania: desatando o nó da questão

Pinsky; Pinsky (2005), na obra *História da Cidadania*, apresentam um resgate de como o conceito vem se desenvolvendo desde o povo hebreu, passando pela sociedade grega. A cidadania grega, segundo eles, estava fundamentada na idéia da participação política dos cidadãos por meio da cidade-estado, muito embora a cidade-estado estabelecesse como cidadãos somente um pequeno grupo da elite. Os autores continuam o percurso histórico, apresentando a construção da cidadania romana, medieval, até chegarem à cidadania moderna. A evolução histórica do conceito é importante porque a “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 9).

Guarinello (2005) analisa a conquista da cidadania a partir da formação da cidade-estado na Grécia. De acordo com ele, as cidades-estados “abarcavam povos distintos, culturas diferentes, com seus próprios costumes, hábitos cotidianos, leis, instituições, ritmos históricos e estruturas sociais” (GUARINELLO, 2005, p. 30). São características que possibilitaram às cidades-estados promoverem o processo de “revolução silenciosa” dentro das organizações coletivas.

O autor explica ainda que a construção da cidadania se efetivou em pequenas comunidades. Quando iniciou a ampliação das possibilidades de acesso aos direitos a outras comunidades e regiões, começou a desaparecer a participação política; com isso, o “espaço público restringiu-se” (GUARINELLO, 2005, p. 44).

Na conceituação do mesmo autor,

A cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize, e esse pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários (GUARINELLO, 2005, p. 46).

A definição de Guarinello nos dá a exata dimensão da complexidade do tema. Outro autor que merece referência é Marshall (1967). Ele analisou especificamente a construção da cidadania na Inglaterra a partir dos direitos civis, políticos e sociais. Chegou a concluir que a cidadania na sociedade inglesa se desenvolveu de forma lenta. Isso se deve porque primeiro veio a conquista dos direitos civis, depois os políticos e, finalmente, os direitos sociais. O autor faz ressalva de que a consolidação desses direitos em sociedades capitalistas depende sempre de *correlação de forças* existentes no interior da sociedade.

O referido autor recebe muitas críticas por essa análise seqüencial. Lígia Martha Coelho (1990) aponta três críticas ao estudo de Marshall: visão linear da sociedade, construção da cidadania de forma estática e falta de discussão dos processos históricos que resultaram na efetivação dos direitos.

Apesar dessas críticas, o estudo de Marshall tem elementos que merecem destaque. José Murilo de Carvalho (2007) aponta um deles. Trata-se da educação popular como fomentadora da conquista de cidadania e da ampliação dos direitos.

Ela é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles (CARVALHO, 2007, p. 11).

Com essa visão ampliada do conceito de cidadania, começamos a aproximá-lo da nossa realidade, do nosso chão, das nossas lutas. Carvalho (2007) nos traz uma perspectiva histórica de como o termo tem se efetivado, construído, ou não, no Brasil. Ele descreve a construção da cidadania desde a Independência do Brasil, passando pelas revoluções de 1930, ditadura militar, até chegar ao processo de redemocratização do país.

Carvalho (2007) também analisa a construção da cidadania a partir dos direitos civis, políticos e sociais. De acordo com ele, os direitos devem estar sempre juntos, um não se separa do outro, ou pelo menos não deveria estar divididos. O autor descreve um *longo caminho* histórico da cidadania no Brasil e identificou que os três elementos – direitos civis, políticos e sociais – nem sempre caminharam juntos; pelo contrário, em muitos momentos, um deles sobressaía, fazendo com que os “interesses corporativos prevalecessem” (CARVALHO, 2007, p. 233).

Na avaliação de Carvalho, há pelo menos dois grandes obstáculos no processo de construção da cidadania. São as ausências. A primeira delas se refere à falta de uma ampla organização autônoma da sociedade. A segunda se insere “na ausência de uma população educada” (CARVALHO, 2007, p. 11).

Telles (2006) também compartilha dessas ausências ao discutir a dualidade entre cidadania e pobreza. A idéia central da autora são as possibilidades da ampliação da cidadania pelo viés do *enraizamento* “nas práticas sociais como parâmetros a reger as relações sociais, como regra de civilidade e medida das reciprocidades que se espera na vida em sociedade” (TELLES, 2006, p. 9).

Cabe chamar para a discussão Paulo Freire. Aliás, Streck (2001, p. 49) escreveu que “tratar de educação e cidadania sem lembrá-lo é praticamente impossível”, e continua argumentando que toda a prática educativa freireana “tinha como pressuposto que uma sociedade justa é construída por cidadãos conscientes, livres e participativos” (*idem, ibidem*).

Francisco Weffort, no prefácio do livro *Educação como prática da liberdade*, diz que a grande preocupação de Freire é “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (WEFFORT, 2006, p. 20). Outra consideração importante que o ensaísta apresenta como materialização dessas mudanças é a mobilização em favor da alfabetização. De acordo com ele,

Os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática. Esta atualização política da cidadania social e econômica real destes homens excluídos pelas elites tradicionais contém implicações de amplo alcance (WEFFORT, 2006, p. 26).

A esse respeito, o próprio Freire (2006, p. 91) nos diz: “[...] o país começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação”. Nesse sentido, as pessoas que viviam à margem, na submissão, na cultura do silêncio, sem voz, os considerados não-cidadãos começavam a exigir seus direitos, a expressar-se e, expressando-se, podiam exercer a cidadania plena.

Carlos Rodrigues Brandão (2002) propõe a discussão a respeito da educação da pessoa cidadã. Segundo ele, “estuda-se e deve-se estar sempre aprendendo, porque se é desde sempre uma pessoa cidadã, ou em construção da cidadania desde a tenra infância, ao longo de uma sempre contínua descoberta e recriação de si-mesmo *com, para e através* de outros” (p. 79).

É importante ter essa visão ampla do sujeito que está em contínuo processo de aprendizagem. O argumento de Brandão vai ao encontro das orientações da Unesco (2006), que propõe a educação ao longo da vida. Essa educação, segundo Brandão (2002), está destinada à comunicação,

[...] E, em seu nome, somos destinados a estarmos permanentemente participando de uma, de duas ou de várias *comunidades aprendentes*. Comunidades de criação de saber e de construção de cenários de ensino-aprendizagem de que a escola é a experiência cultural porventura mais complexa e mais persistente (BRANDÃO, 2002, p. 79).

Cecília Peruzzo argumenta que a educação é uma forma de socializar o conhecimento acumulado, “o saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social. É também educar para a convivência social e a cidadania, para a tomada de consciência e o exercício dos direitos e deveres de cidadão” (PERUZZO, 2002, p. 4).

Em estudos recentes, Peruzzo (2004) e Cogo (2006) aproximam os conceitos de comunicação e cidadania, dando enfoque para as práticas de comunicação comunitária e dos movimentos sociais. A esse respeito, Silveira (2001) diz que a cidadania “exige, sempre, comportamento político ativo. A omissão ou prolongada letargia conduz, inexoravelmente, ao surgimento da tirania e à morte da liberdade individual” (SILVEIRA, 2001, p. 35).

Poderíamos conduzir a reflexão por vários caminhos, mas vamos nos ater ao exercício da cidadania por meio da participação, compreendendo que ela é um meio capaz de ampliar a conquista da cidadania, pois permite, como diz Freire (2005), que o indivíduo passe da condição de *sujeito-objeto* para tornar-se *sujeito-sujeito*.

Pedro Demo (2001, p. 71) afirma que “participação é exercício democrático”, e elenca as diversas formas de o cidadão participar: por meio do voto, da organização social, controle de recursos públicos, dentre outros. O autor reconhece que milhares de pessoas ainda não têm acesso aos mecanismos de participação, o que é influência, segundo ele, das manipulações, dominações e alienações. Isso justifica a negação da cidadania (GENTILI; FRIGOTTO, 2002) e da manutenção dos não-cidadãos (ORTIZ, 2001), existente em nosso país. Demo (2001, p. 72) insiste na organização popular, comunitária como possibilidade de apropriação da “voz e vez”.

Para Guareschi & Biz (2005, p. 34), “a cidadania é participação no dizer a palavra, expressar a opinião, manifestar o pensamento”. Essas idéias são compartilhadas por Cogo e Maia (2006), ao destacarem a importância da comunicação para a cidadania.

Nessa perspectiva, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) nos estimulam a pensar as novas formas de exercer a cidadania. Os autores propõem a passagem da cidadania “atribuída” para a “reclamada”. Pode-se acrescentar também a passagem do cidadão submisso e sem voz para uma nova cidadania (MARTÍN-BARBERO, 2006) por meio da reclamação. A reclamação pode garantir ao *sujeito aprendente e comunicante* (FREIRE, 2003; KAPLÚN, 2001) o exercício da cidadania.

Para Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p. 86) a cidadania reclamada “no fundo, baseia-se num apelo no sentido de uma redistribuição econômica que é combinada, em doses variáveis, com um reconhecimento da diferença”. Vale dizer que os autores não colocam ênfase na cidadania reclamada simplesmente para obter igualdade econômica, mas

a cidadania reclamada, da qual fala os autores, se dá ao mesmo tempo em que se reivindica “o reconhecimento cultural da diferença” (*idem*, p. 87).

Streck (2006, p. 66), ao analisar essa nova forma de exercer a cidadania, escreve:

Reconhecer os limites da cidadania atribuída e complementá-la com a cidadania reclamada, mantendo as duas em tensão, de modo que no afã de buscar igualdade não se anulem as diferenças e que a voz das diferenças não as transformem em fonte de desigualdade.

3.2. Diálogo como expressão da palavra

Encontram-se, na extensa literatura de Paulo Freire, elementos profícuos para discutir a dialogicidade como expressão da palavra viva e palavra vivida, como indica Arendt (2007). Freire (2005) argumenta que o diálogo é a essência da existência humana. Sendo essência, deve ser um processo dialético construído entre a ação e a reflexão, tendo a palavra como “meio para que ele se faça” (FREIRE, 2005, p. 89).

De acordo com o autor, o diálogo é o “encontro dos homens e *mulheres*, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91), compreendendo que esse encontro entre os *sujeitos comunicantes* se dá num processo contínuo de construção e reconstrução, como realidade inacabada e em constante transformação (ZITKOSKI, 2008).

Freire acrescenta ainda que:

Esta é a razão porque 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. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

Ao definir o diálogo como pronúncia do mundo, Freire (2005) o faz de uma forma consciente e provocativa, uma vez que a pronúncia, a expressão e o discurso têm que ter conseqüência na *práxis*. A conseqüência prática dessa pronúncia é a transformação do mundo, do entorno em que o sujeito vive e da sua realidade, exigindo sempre dos *sujeitos comunicantes* novas pronúncias. Por essa razão, “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens e *mulheres*, mas direito de todos” (FREIRE, 2005, p. 90).

Freire continua alertando que dizer a palavra verdadeira não se consegue só, isoladamente; ela precisa, necessariamente, de interlocutores, de encontro entre sujeitos. O encontro entre o Eu e o Outro torna-se possível quando há abertura. Essa abertura estabelecida entre o Eu e o Outro deve ser mediada pela palavra. De forma mais concreta, a palavra é diálogo na comunicação entre os sujeitos.

Só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2006, p. 115).

Por esse motivo, não deveria caber na condição humana a mudez, a permanência do sujeito na cultura do silêncio. Vale dizer que a dialogicidade freireana rompe com essa postura manipuladora, com essa tentativa de “alguns iluminados” estenderem a palavra ao Outro, fazendo simplesmente comunicados e não se comunicando (FREIRE, 2005).

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori (2005) escreve a respeito da necessidade de o sujeito dizer a palavra, argumentando que não é qualquer palavra. É a palavra autêntica e comprometida com a transformação do mundo em que o sujeito vive. Por isso, “para assumir responsavelmente sua missão de homem e *mulher*, há de aprender a dizer a palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (FIORI, 2005, p. 12). Humanismo em Freire implica a força cultural de homens e mulheres em diálogo permanente, num movimento capaz de superar a cultura do silêncio, a opressão e as mazelas causadas pelas desigualdades sociais.

Fiori diz ainda que a palavra não serve apenas para ser repetida, colecionada ou, simplesmente, tê-la armazenada na nossa memória. De acordo com ele,

A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é *práxis*. [...] Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências. A expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. (FIORI, 2005, p. 19).

Eis aí a base para discutirmos o diálogo, a expressão da palavra para além das quatro paredes de uma sala de aula. Segundo Freire, o ato dialógico não pode jamais negar a validade dos momentos explicativos do educador. O importante é compreender que a postura de educadores e educandos deve ser sempre pautada pelo diálogo: diálogo verdadeiro, intenso, aberto, curioso, questionador; enfim, diálogo capaz de construir sujeitos livres e críticos. Essa postura dialógica deve ser compromisso de todos, não só dos grupos populares, das comunidades periféricas, dos marginalizados. O diálogo deve ser ação permanente dos seres humanos, pois assim “seremos mais gente”, mais humanos na abertura do conhecer crítico, esperançoso e amoroso.

Em relação a novas formas de atuação dialógica em sala de aula, Guareschi & Biz (2005) levantam um tema importante sobre a inclusão nos currículos escolares de conteúdos que “mostrem aos educandos o quanto eles têm o direito de, por um lado, serem bem informados, de buscar livremente toda informação de que necessitem e, por outro, de dizerem sua palavra, expressarem sua opinião, manifestarem seu pensamento” (GUARESCHI & BIZ, 2005, p. 88).

A esse respeito, Marciel Consani (2007) nos apresenta o uso do rádio em sala. O autor elenca algumas justificativas que ainda hoje favorecem a penetração do rádio na vida das pessoas, uma das quais é a cotidianidade do veículo. Para isso, Consani (2007) parte das suas características intrínsecas e extrínsecas. No que se refere às características intrínsecas, relativas à especificidade do meio e as razões de ordem técnicas, o autor destaca a liberdade imaginativa que permeia o espaço radiofônico, a linguagem, a palavra, a voz, o alcance geográfico, a simplicidade da produção, o baixo custo e a agilidade. No que

tange às características extrínsecas, decorrente de algumas condições históricas, o autor nos lembra da seletividade, da personalidade, adaptabilidade, essencialidade e a identificação pessoal. É uma demonstração de que é possível garantir a expressão da palavra dos sujeitos *aprendentes*, utilizando espaços comunicacionais.

A manifestação da palavra por meio do rádio foi tema tratado pelo teórico Rudolf Arnheim (2004). Ele discute o conceito de diálogo como centro da arte radiofônica. “Num diálogo radiofônico, só existe acusticamente quem está com a palavra” (ARNHEIM, 2004, p. 74). E acrescenta: “felizmente a palavra no rádio não pode ser suprimida” (*idem*, p. 82).

Nos seus estudos, Arnheim (2004) deixa claro que a ação de dizer a palavra no rádio é caracterizada como sendo uma conversa entre locutor e ouvinte. Para o teórico, a conversa no rádio tem força máxima na expressão da palavra: “a conversação no rádio, na falta do visual, perde muito do seu caráter estático e se torna mais uma ação que tem lugar no tempo” (ARNHEIM, 2004, p. 91).

A conversa no rádio tem efeitos positivos quando as palavras não interrompem o processo de raciocínio de quem fala. Porém, é preciso fazer ressalva no sentido de que a fala emitida pelo locutor deve ter substância na palavra certa, autêntica (FREIRE, 2005). A esse respeito Arnheim (2004, p. 83) observa:

A fala é a forma de expressão autêntica do drama no rádio. É também a forma de expressão mais intelectual que conhecemos, e disso decorre que a arte radiofônica, ainda que fosse a mais pobre das artes em meios de expressão sensorial, seria a mais nobre do ponto de vista intelectual.

Bertold Brecht (2004) também contribui com a discussão. Antes mesmo de o rádio se tornar potência, ele fez diversas considerações para as pessoas que iriam trabalhar com o veículo. A idéia do teórico focalizava a emissora radiofônica como veículo de comunicação e não um simples meio de transmissão de discurso. Para ele, “um homem que tem algo para dizer e não encontra situações está em má situação. Mas estão em pior situação ainda os ouvintes que não encontram quem tenha algo para lhe dizer” (BRECHT, 2004, p. 36).

Cecília Peruzzo (2004) elenca doze elementos positivos da comunicação popular. Todos eles mereceriam destaque e análise. No entanto, dois deles, reelaboração de valores e formação das identidades, alinham-se à nossa reflexão. Em relação ao primeiro, ela diz que

a comunicação popular contribui para romper com a dicotomia emissor *versus* receptor. Mario Kaplún (2002) compartilha dessa idéia ao propor que o destinatário da mensagem não fique apenas no final do processo comunicativo, mas também na origem da comunicação.

A verdadeira comunicação não está dada por um emissor que fala e um receptor que escuta, sim pelos dois ou mais seres que inter-relacionam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos. [...] Através desse processo de intercâmbio os seres humanos estabelecem relações entre si e passam da existência individual para a existência social comunitária. (KAPLÚN, 2002, p. 58).

O segundo elemento, formação das identidades, anunciada por Peruzzo (2004), dá-se quando a comunicação popular,

Ao abordar temas locais ou específicos, tende a despertar o interesse por parte da audiência, pelo fato de o conteúdo e os personagens terem relação mais direta com as pessoas. Os programas não são espetáculos a que se assiste, mas dos quais se participa, o que leva a incrementar o processo de construção das identidades e de cultivo dos valores históricos e culturais (PERUZZO, 2004, p. 157).

Portanto, para que o sujeito dialogue, não é preciso um receituário, um manual, normas a serem seguidas. Nada disso. O construtivo no ato dialógico é praticá-lo. A prática se dá no encontro entre o Eu e o Outro. Para isso, é necessário garantir a relação democrática e transformadora entre os *sujeitos comunicantes*.

3.3. O que é comunicação popular?

É importante começarmos a discussão apresentando a etimologia do termo comunicação. Surge do latim e significa pôr em *comum, partilhar, comunhão*. Ao partirmos do termo, Gomes (2001) observa que, para muitos, a comunicação sugere o inter-relacionamento entre as pessoas. Freire (1997) nos diz que a comunicação, sendo

comunhão, “implica numa reciprocidade que não pode ser rompida”, ou seja, em ambos os casos, o diálogo¹² está imbricado.

Num breve retrospecto a respeito do surgimento da comunicação popular na América Latina, há registro de que as primeiras experiências começaram a eclodir entre as décadas 1960 e 1970, com denominações diferentes, como alternativo, comunitário, dialógica e popular, mesmo tendo suas especificidades. Em certos momentos, esses conceitos eram utilizados como sinônimos. Observa-se que, dentre as conceituações, o fio condutor das experiências está na realização *com o povo, para o povo e a partir do povo*. Ressalta-se que o povo, nessa condição, é entendido como totalidade, isto é, quando as pessoas podem se encontrar para discutir, refletir e expressar as suas idéias, experiências e, juntas, descobrir saídas para as suas necessidades.

Cogo (1988) avalia que, para tratar do tema comunicação popular, deve-se “mergulhar” no universo das culturas populares e nas relações que dela emergem. É nesse mergulho que nos deparamos com a definição do popular como foco de resistência. Essa resistência ganha espaço com a comunicação popular, pois ela contribui para que os sujeitos se apropriem dos meios tendo a possibilidade de denunciar e fazer reivindicações de interesse da comunidade, valorizando a cultura e a identidade das pessoas.

Para Peruzzo, a comunicação popular

[...] encerra uma crítica da realidade e um anseio de emancipação, na luta por uma sociedade justa. Como produto de uma situação concreta, seu conteúdo, nos últimos anos, é essencialmente configurado por denúncias das condições reais de vida, oposição às estruturas de poder geradoras de desigualdades, estímulo à participação e à organização, reivindicações de acesso a bens de consumo coletivo. (PERUZZO, 2004, p. 125).

Com essa definição, a ação pedagógica converge para a prática da comunicação popular para, juntas, serem “lugares” de libertação e emancipação das pessoas. Para isso, Kaplún adverte que a comunicação popular não pode ser espaço de competição com os

¹² O diálogo em Freire é a essência da educação libertadora. O conceito é discutido no III Capítulo da *Pedagogia do Oprimido*.

grandes meios massivos, mas, de acordo com ele, é um “lugar” oportuno para pensar a realidade das pessoas sob outros olhares e perspectivas. Uma delas passa pela participação com o objetivo de construir a identidade coletiva.

Longe de ser uma potência hegemônica na sociedade - nem é essa sua pretensão - a comunicação popular pressiona os espaços instituídos a se abrirem para a informação e formação das pessoas excluídas, além de incentivá-los a serem protagonistas das suas histórias.

Para Peruzzo (2004), a comunicação popular contribui para a democratização da mídia, da sociedade e garante a conquista da cidadania.

As experiências mostram que a comunicação popular participativa dá seu aporte à edificação de uma cultura e uma educação democrática. Ela ajuda a conhecer, resgatar as raízes do povo. Altera as dimensões do comportamento cotidiano. Socializa o direito de expressão e os conhecimentos técnicos (PERUZZO, 2004, p. 302).

Portanto, estamos compreendendo a comunicação popular não como um campo do conhecimento independente, nem divergente entre si, em seus pressupostos e intenções. A comunicação popular é pensada neste estudo como espaço propício à complementaridade e à convergência com outras áreas do conhecimento. Sendo assim, Berger (*apud* PERUZZO, 2004, p. 113) explica que “falar de comunicação popular implica falar de cultura, de relação. E necessita, para tanto, da interdisciplinaridade em seu sentido mais profundo”.

3.4. O que é educação popular?

A educação popular no Brasil não é recente. Paiva (1973) registra que, desde o período colonial, já havia prática de educação popular. Aliás, a autora criteriosamente repassa os períodos históricos vivenciados no Brasil e analisa a relação da educação popular e a educação de jovens e adultos nesses contextos. É, sem dúvida, uma grande contribuição para o aprofundamento desta investigação.

Retomo a discussão a partir da efervescência da educação popular vivenciada nas décadas de 1950 e 1960, nas quais haverá sintonia, pontos de encontro entre a comunicação popular e a educação popular. A partir desse período, surgem diversas experiências de educação popular fora do espaço convencional de ensino que até então tinham fortes influências da educação formal. No final da década de 1950, com o ingresso da educação de base, desenvolvida a partir da prática da organização popular, a educação popular se apresenta como não-formal, entendida como uma prática educativa que ocorre paralelamente à escola. Gohn (2006) considera que a educação não-formal é a que se vive nos espaços construídos coletivamente, estruturados e com intencionalidade coletiva.

Segundo Paiva, os métodos pedagógicos ligados à educação de base eram adequados à preparação das pessoas para a participação política.

Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições socioeconômicas e políticas do país (PAIVA, 1973, p. 231).

Os resultados dessas experiências são as conquistas sociais e políticas, além da possibilidade de libertação e emancipação dos sujeitos excluídos da sociedade. Brandão (1985) nos afirma que a educação popular se constitui como “novo paradigma educativo”. Esse novo paradigma educacional também tinha um caráter alternativo e comunitário.

Zitkoski (2000) informa que

[...] a educação popular pretende significar, desde a sua origem, não apenas uma forma alternativa de educação do povo, mas um movimento político-pedagógico que impulsionasse os Movimentos Sociais na organização da luta pela construção da nova sociedade. (ZITKOSKI, 2000, p. 24).

Por sua vez, Torres (1987) chama a atenção para o fato de que outros segmentos confundem a educação popular com a educação de jovens e adultos. De acordo com Passos

(2007a), a educação popular surge a partir de dois grandes objetivos. O primeiro possibilita a conscientização das pessoas, autodescoberta e afirmação dos sujeitos. Ao se afirmarem enquanto sujeitos, as pessoas se tornam capazes de direcionar as suas próprias vidas, num processo contínuo de transformação. Já o segundo é a mobilidade que a educação deve fazer para sair da generalidade e entabular diálogo intercultural com as especificidades de cada sujeito. Sendo assim, a educação popular não se constitui solitariamente, mas na interação com outras pessoas.

Gadotti (2001), Passos (2007a) e Vale (2001) ressaltam que educação popular é um espaço transformador da realidade socioeconômica e política dos sujeitos. É com a proposta de intervir nas condições de vida das pessoas que Miguel Arroyo defende a construção de um novo projeto de sociedade¹³ e, nesse projeto societário, a educação popular tem um papel fundamental.

Gadotti-Torres (1992) acrescentam um elemento a mais na discussão, que são as vantagens da educação popular não-formal. Segundos os autores,

[...] a educação que leva em conta as necessidades e os problemas da comunidade, um tipo de educação que possui maior flexibilidade do que o sistema oficial; uma educação cujos resultados são mais imediatos e os seus beneficiários são principalmente os deserdados e, finalmente, uma educação que se presta mais para o desenvolvimento da consciência política e crítica. (GADOTTI-TORRES, 1992, p. 26).

O regime autoritário implantado no Brasil, que vigorou entre 1964 e 1985, buscou resolver a demanda educacional desconsiderando essas características e, o que é mais grave, eliminou-se do processo a participação dos educadores e dos popular. O que se presenciou, nesse período, foram os projetos populistas como a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em detrimento de experiências que estavam se *capilarizando*, no espaço popular e nas “margens das margens”, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação Básica (MEB). O depoimento de Freire (2006, p. 91) expressa esse sentimento: “o país

¹³ Palestra no V Seminário Internacional de Educação e no I Simpósio Nacional Desigualdades, Direitos e Políticas Públicas, ambas ocorridas em 2007, na UNISINOS, RS.

começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação”. Essas e outras experiências foram desarticuladas pelo regime autoritário.

Mas, afinal, o que é a educação popular? Paludo explica que as práticas de:

[...] educação popular era orientada por um conjunto de valores ético-políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares, capazes de serem os construtores das suas próprias histórias de libertação sendo protagonistas destes processos; a busca da justiça e solidariedade, e a busca de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base (PALUDO, 2001, p. 99).

Brandão (1985) nos convoca a pensar a educação popular a partir de uma revisão do sentido da própria educação.

- a) Educação Popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto, de uma “educação escolar”, de um sistema da educação, ou mesmo da educação, como também parece resistir a tudo isso.
- b) Educação Popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de idéias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação, para percorrer os diferentes modos de seu ser como Educação Popular.
- c) Educação Popular tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem. (BRANDÃO, 1985, p. 12 e 27).

Por sua vez, Ana Maria do Vale (2001) propõe que a educação popular pode ser realizada na escola pública. De acordo com ela, “a escola popular será fruto dos movimentos organizados da sociedade civil, dos esforços e das lutas de resistência empreendidas pelas camadas populares frente às imposições que lhes são postas” (VALE, 2001, p. 20).

A autora explica ainda que a configuração do atual quadro do Estado não permite avançar nessa direção pelo grau de comprometimento que o Estado brasileiro possui com a classe hegemônica, deixando claro que qualquer proposta que vem de “cima para baixo” não corresponde aos princípios da educação popular, uma vez que esse modelo educativo deve estar “comprometido com as demandas das classes populares” (VALE, 2001, p. 73). Na sua avaliação, a concretização da escola pública popular exige o contínuo repensar da proposta político-pedagógica das escolas municipais de ensino. Sem perder a esperança, ela reconhece que a “realização dessa nova proposta educacional demanda tempo” (VALE, 2001, p. 98).

A educação popular, portanto, não é um lugar de concorrência entre as ofertas educacionais nem entre as modalidades de ensino. O que se constata a partir dessas fundamentações são os resultados efetivos que se obtêm a partir da valorização do processo de ensino e aprendizagem e da transformação da realidade em que os sujeitos vivem.

4. RESULTADO DA PESQUISA

É importante fazer um registro a respeito da disponibilidade dos *co-artisentes e artistas* em participar desta pesquisa. Percebi durante todo o processo investigativo, a facilidade e o prazer que eles têm, cada um a seu modo, em relatar os acontecimentos significativos, dentre eles, o retorno à escolarização e a participação ativa na produção do programa de rádio *Saber Popular*. Essas percepções permitiram partir sempre da realidade dos sujeitos para ampliar o conhecimento em torno do objeto da pesquisa.

Após a entrevista, foi preciso fazer algumas definições, dentre elas selecionar as categorias de análise. Com base nas entrevistas, percebi que os conceitos de cidadania, diálogo, comunicação popular e educação popular permitem articular a discussão teórica com a atividade prática desenvolvida na UPC.

A outra definição refere-se ao tratamento dos dados coletados. Em coerência com o método explicitado no capítulo *Os caminhos da pesquisa*, os dados coletados serão analisados de acordo com o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2004).

De acordo com Minayo (2004, p. 221), o método “traz para o primeiro plano, as

condições cotidianas da vida e promove o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia-a-dia”. De acordo com a autora, podemos colocar a fala dos sujeitos da pesquisa em seu próprio contexto e compreender, por exemplo, o processo de construção de cidadania a partir da participação dos *co-artisentes e artisentes* na atividade radiofônica.

Minayo (2004) apresenta dois pressupostos a respeito do método hermenêutico-dialético. O primeiro diz respeito ao processo de conhecimento “não há consenso e não há ponto de chegada” (MINAYO, 2004, p. 228). De fato, em relação à atividade radiofônica, não se pretende apresentar a experiência como a solução para educação de adultos, muito menos obter, a partir dessa atividade, um único conceito. Essa postura estanque, de certa forma, empobrece a interpretação.

A ciência como conhecimento construído numa “relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta” (MINAYO, 2004, p. 228) é o segundo pressuposto. Daí a necessidade do contínuo diálogo entre os dados coletados e a teoria desenvolvida, permitindo superar o simples relato das falas, mas afunilando numa relação dinâmica entre textos e contextos.

Portanto, para analisar os dados, recorreremos à técnica interpretativa da análise do discurso. Minayo explica que, na análise do discurso, as entrevistas funcionam como um “monumento e sua exterioridade como parte constitutiva da historicidade inscrita nele” (MINAYO, 2004, p. 213). Sendo assim, o objetivo é ir além das histórias contadas espontaneamente e já conhecidas. Josso (2008) observou, durante a solenidade de abertura do XIV ENDIPE, que “a história contada não entra no âmbito da subjetividade”.

Daí a necessidade de procedimentos teórico-metodológicos que considerem o sujeito no processo de construção do conhecimento, construído coletivamente. Na expressão de Paulo Freire (2007, p. 54), “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará”.

4.1. Educação e Comunicação

O foco desta pesquisa é uma experiência de educação popular voltada para a alfabetização de adultos. No processo de ensino-aprendizagem, foi utilizado o rádio como espaço de mediação das aprendizagens dos sujeitos.

Para compreender a retomada do processo educativo dos sujeitos-colaboradores, é importante descrever sobre as condições humanas e sociais dos *co-artisantes* da Universidade Popular Comunitária. Uma das questões da entrevista girou em torno das lembranças vividas na infância: privações, pobreza e processos de exclusão dos mais diversos, tais como a deterioração da renda familiar e relações de opressão. Esses fatores tiveram impactos na permanência ou não dos sujeitos no processo educativo. Vejamos alguns depoimentos:

O que me lembro dessa fase da minha vida é que eu não tive infância. Desde nova tive que ter responsabilidades (Otilia, 2007).

A minha mãe trabalhava e eu tomava conta da casa e do meu irmão. Eu tinha entre 6 e 7 anos. [...] Aí eu tive que sair de casa, trabalhar de babá, em troca morava na casa das pessoas e recebia roupas e comidas. Não tinha pagamento (Luciene, 2007).

[..]) sou nordestina, [...] os meus pais trabalhavam numa fazenda e nós ficamos numa ida e vinda, entre a cidade de Iguatu/CE e a fazenda, isso durou até os 20 anos quando sai de casa pra casar (Maria, 2007).

As pessoas que estão na linha da miséria ou abaixo dela são “expulsas” do processo formativo para assegurar a sobrevivência. E, o sistema econômico faz algumas tentativas para incluí-los, mas sempre numa condição abaixo. É o que ocorriam com as entrevistadas. Ao decidir pela evasão escolar, elas optavam pelo trabalho, numa tentativa de garantir as necessidades básicas, mas é importante dizer que os postos de trabalho em que eram submetidas quase sempre eram e continuam sendo ligados ao setor de serviços.

Mesmo fazendo a opção pelo trabalho, as condições não alteraram. A entrevistada Otilia nos informa: *tinha dia em casa que não tinha nada pra comer. Aos poucos nossos amigos e parentes começaram a nos ajudar.*

Paulo Freire (2005) observa que é preciso, primeiramente, reconhecer a nossa condição: “Ultrapassar o estado de quase coisa” (FREIRE, 2005, p. 62) que a ideologia dominante tenta cravar nos oprimidos. Auto-reconhecendo-se é o primeiro passo fundamental para superar o processo de coisificação. As pessoas se reconstróem e podem lutar contra o sistema perverso da opressão. Segundo o educador Freire (2005, p. 62), é como homens e mulheres que “os oprimidos têm que lutar e não como coisas”.

A narrativa de dona Otília demonstra a insistência, a tentativa solitária para manter vivo o sonho de freqüentar o processo formativo: *comecei a estudar aos 11 anos e parei aos 14 anos. [...] Voltei a estudar de novo com 17 anos, com o que antigamente chamavam de MOBREAL. Não deu certo, então resolvi casar.*

Podemos nos perguntar: onde fica o papel da escola? Ou fazer uma reflexão a partir da educação em tempos incertos como sugere Enguita (2004). O argumento de Enguita (2004) é de que “as escolas são, ou tendem a ser, conservadoras e reprodutoras quando a sociedade é estável e estática; progressistas e transformadoras quando a sociedade é mutável e dinâmica” (ENGUITA, 2004, p. 14).

Nas entrevistas, os adultos tecem algumas justificativas sobre o abandono escolar.

(...) Eu parei de estudar tinha 15 anos. Tinha que trabalhar o dia todo. À noite não era próprio para a nossa idade. A gente não tinha condições. [...] voltei depois de 35 anos fora da escola. [...] Eu já tinha apagado a escola da minha memória, não sabia mais escrever meu nome. Depois que parei nunca mais pratiquei, só trabalhava e cuidava de casa. [...] O tempo parece que parou e passou (Maria, 2007).

Fui babá dos 11 a 17 anos. Tinha que acompanhar o menino o tempo todo, às vezes ele ficava acordado até tarde da noite e tinha que ficar acordada também. Por isso não sobrava tempo para o estudo (Luciene, 2007).

Paiva (1987) traça um panorama histórico da educação. De acordo com ela, a educação começou a ser valorizada quando a revolução industrial da Europa passou a exigir o “domínio das técnicas de leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas” (PAIVA, 1987, p. 23). O percurso desse período até o sistema capitalista foi extenso e intenso, deixando à margem uma multidão de pessoas excluídas do processo de

escolarização. Mas a idéia de que a educação é lugar de ascensão permanece consolidada no imaginário social.

Segundo os discursos oficiais, a educação deveria ser uma manifestação e um meio para se conseguir a equidade social. Apesar disso, a escola continua produzindo as desigualdades sociais, justamente porque ela mantém a lógica do processo formativo como instrumento de adaptação, reprodução e treinamento do sujeito ao *status quo* vigente na sociedade.

Freire (2005) combateu veementemente esse modelo de educação que denominou de educação bancária: uma educação que tem como predisposição controlar o pensar e o agir dos educandos. Além disso, a educação bancária põe ênfase na permanência, reforça o imobilismo e enfatiza o fatalismo. Esse fatalismo é presenciado por dona Luciene, ao se matricular na Universidade Comunitária:

Falei com a minha patroa que tinha que sair no horário porque estava voltando a estudar e ela disse 'porque pobre e negro querem estudar, pobre e negro nasceram para serem escravos'. Não esqueço dessas palavras. Eu fiquei quieta, achei que era aquilo mesmo. Nesse momento, até deu vontade de desistir. Continuei trabalhando, mas desmotivada em relação ao estudo. E as minhas colegas perguntaram se eu não ia mais estudar e eu dizia 'deixa para minhas filhas, já estou velha para voltar à escola' (Luciene, 2007).

O modelo de educação bancária reforça o viés autoritário e impositivo, promovendo divisão entre quem sabe e quem não sabe. Quem sabe manipula, aliena e oprime. Esse tripé coloca quem não sabe na condição de sujeito-objeto. Daí a necessidade de uma prática educativa que seja humanizadora. Arroyo (2002) destaca que “o conhecimento nos humaniza, mas na medida em que vamos humanizando-nos o conhecimento se torna mais humano, tem outro sentido para nós e para a escola” (ARROYO, 2002, p. 274). Por sua vez, Freire (2005) pontua que a educação é um processo de humanização.

No diálogo com dona Luciene, percebemos tais traços de humanização: *quando fui fazer a entrevista na UPC me senti importante pela forma como me trataram. Eu ainda não tinha sido tratada assim, ainda mais em uma escola. Desse dia em diante senti que tudo ia mudar, ia ser uma formação diferenciada.*

A instituição escolar tem muitas funções: promove a educação sistemática, medeia saberes, apresenta aos educandos as ciências e sua função na sociedade, dissemina o conhecimento que deve ser aplicado para a promoção da cidadania, etc. Acrescentamos mais uma função: prezar pelo trato amoroso dos sujeitos; e mais: promover a recuperação da humanidade destruída.

Os adultos que retornaram ao processo de escolarização chegaram desacreditados no espaço escolar. No discurso de dona Maria, percebe-se a sensação de perda: *eu me achava uma pessoa inútil antes de voltar a estudar.*

As pessoas, quando ingressam na escola, muitas vezes estão em busca de acolhimento. Elas buscam novas humanidades, ou simplesmente estabelecer contatos e novas relações. Se isso não for considerado pelos sujeitos e profissionais da educação, o ambiente escolar pode ser uma extensão do processo de afirmação das desigualdades.

As histórias de vida dos *co-artisentes* da Universidade Popular Comunitária é um desenho dessas humanidades destruídas, principalmente pelos direitos negados. Dona Luciene narra:

Antes as amigas das minhas colegas não gostavam de ir lá em casa porque achavam que eu era muito brava. Depois que voltei a estudar, passei a brincar, dançar com as minhas filhas, coisa que nunca fiz, passei a fazer. Ria com elas, realmente não era assim, antes eu era oprimida. Comecei a entender que estava passando a viver, a fazer parte da sociedade. Não estava mais sozinha.

Aqui está o retrato da humanização. Podemos estabelecer sintonia com o processo de humanização defendida por Freire (2005). Dona Otília, por exemplo, destacou: *na UPC a nossa participação é valorizada, a gente não fica fora das discussões, tudo que tem na UPC a gente participa.*

A mudança de atitude presenciada nas expressões das entrevistadas nos aproxima do modelo da educação problematizadora. A prática educativa problematizadora sugerida por Freire (2005) põe ênfase nos desafios e na mudança. Penso que se encontra aqui a conexão entre a educação e a comunicação que visam à transformação social dos sujeitos. As transformações são possibilidades de autodescobertas através da ação e da reflexão e, esse

processo dialético deve estar mediado pelo diálogo, lembrando que o diálogo em Freire se fundamenta na relação de alteridade, em que o meu mundo não pode ser imposto ao Outro. Por sua vez, o Outro não pode ser objeto dos meus interesses. Caso isso ocorra, não é ato dialógico.

O encontro entre o Eu e o Outro se dá por meio da mediação da palavra, do diálogo. Daí a afirmação de Freire (2006, p. 69): “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”.

A concepção freireana rompe com o ‘eu penso’ cartesiano. Passa a propagar a idéia ‘nós pensamos’, justamente porque não se pode ficar atrelado a uma lógica de que um sujeito se basta em si mesmo; pior ainda, de que uns são iluminados, e estes sabem o caminho a ser trilhado, e quem não sabe deve segui-los.

A prática educativa e comunicacional que visa à transformação tem como ponto de partida a realidade dos sujeitos. Essa realidade deve ser uma espécie de pólo que irrompe para além da teoria. A declaração de dona Luciene é exemplar.

Retornei aos estudos, mas com muita vergonha, não conseguia nem olhar para os meus colegas de sala. Ficava sempre tentando esconder, não queria ser vista. Mas na UPC, todos são convidados a falar. O primeiro convite foi escrever e apresentar a nossa história de vida. Com muito custo, comecei a escrever a minha história de vida, nisso estava também ouvindo as pessoas contarem as suas histórias. Foi aí que comecei a perceber que a minha história tinha algo em comum com as dos meus colegas e, algumas, eram até piores do que a minha (Luciene, 2007).

Weffort (2006) faz a seguinte reflexão no prefácio da obra *Educação como prática da liberdade*: “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério se obriga, neste momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (WEFFORT, 2006, p. 15). O autor introduz essa linha de pensamento para dizer que a proposta educativa freireana se aproxima da maiêutica Socrática. Significa dizer que o ato de educar é trazer algo que está dentro da pessoa para fora. Para Guareschi & Biz (2005), é tirar o humano do humano.

Alguns depoimentos apontam para a impossibilidade desse aprofundar-se em si mesmo. Josso (2004) defende a tese de que as pessoas devem caminhar para si. Nessa busca pelo autoconhecimento, dona Luciene revela: *eu era uma pessoa tímida, reprimida e oprimida. Eu não acreditava em mim mesma. Achava que não era capaz.* O importante é permitir que as pessoas se conheçam. Conhecer-se favorece a prática do *parto*. É parir a essência do conhecimento sugerida pelo filósofo grego. Na expressão de Otília:

[...] Eu era insegura em relação a ler errado, tinha medo que as pessoas rissem de mim, agora se leio errado ou falo errado, volto, e consigo me perceber e me corrijo. Hoje já não tenho esse medo. Acho que esse medo é um reflexo da minha infância, pois desde a época de criança pelo fato de começar a estudar aos 11 anos, eu tinha vergonha de entrar na sala de aula com crianças de 6 anos [...] (Otília, 2007).

A narrativa reforça a necessidade de um processo educativo e comunicacional que valorize especificidades dos sujeitos a partir da sua interioridade. Essas especificidades ganham ressonância na fala de dona Maria Casimiro:

A Universidade Popular fez com que eu transformasse a minha vida. Depois que voltei a estudar eu não tinha mais dificuldade de falar, de escrever, de sonhar, de ter expectativa, de ir aos lugares. [...] Tudo em minha vida mudou. A convivência com os meus filhos, netos, com os vizinhos. [...] hoje eu moro sozinha, mas eu não me sinto uma pessoa só e triste. Primeiro porque voltei a trabalhar, participo de muitas atividades e também porque me sinto valorizada (Maria, 2007).

O sujeito na Universidade Popular Comunitária é agente de transformação da realidade e não mantenedor da ordem social hegemônica. Os sujeitos adquirem conhecimentos para se promoverem como seres *aprendentes* e *comunicantes*, como argumentam Freire e Kaplún, sabendo que essa promoção também possibilita o desenvolvimento do entrono em que vivem.

Até aqui, percorremos o caminho apresentando situações pontuais do cotidiano dos entrevistados, como infância, adolescência, juventude e retorno ao processo escolar. Ao dialogar com os sujeitos da pesquisa, a partir do retorno à escolarização, verificamos algumas mudanças que serão apresentadas nas categorias que se sucedem. Daqui em diante,

focalizaremos diretamente a relação da atividade radiofônica com os contextos de aprendizagem. Por isso, pontuaremos, a partir das entrevistas, três aspectos: rádio na infância; aprendizagem e participação.

Em quase nove décadas de existência, o rádio tem demonstrado a sua imensa potencialidade, principalmente nas camadas populares. Alguns especialistas destacam o seu poder de abrangência populacional e territorial como elementos favoráveis para a aceitação popular, principalmente quando leva em consideração a geografia brasileira.

O rádio é um veículo popular. Com essa característica, passamos a refletir sobre a relação desses sujeitos com o rádio na infância. A entrevistada Otília relatou que, em sua casa, não havia rádio. Os pais *até pensavam em comprar*, mas davam prioridade para adquirir produtos alimentícios e, mesmo assim, *tinha dia que passávamos fome*. Além do custo elevado do aparelho, havia as despesas com sua manutenção, aquisição de pilhas, por exemplo. Alguns aparelhos consumiam até oito pilhas. Esse período histórico não está muito distante. No final dos anos 1980, era comum encontrar esse aparelho principalmente nas comunidades rurais. Com o passar dos anos, foi se modificando, reduzindo-se as pilhas para quatro, depois para duas. Atualmente, são utilizadas, em sua grande maioria, as fontes de energia elétrica.

Depois que meu pai começou trabalhar numa fazenda que conseguimos compra um rádio. O rádio chegou em casa com oito para nove anos. Com o tempo o rádio ficava ligado praticamente o dia inteiro (Otília, 2007).

Ao narrar os primeiros contatos com o rádio na infância, dona Luciene relembra que as crianças se reuniam na casa do vizinho para ouvir rádio: *a gente se reunia em volta do rádio, era um rádio de mesa grande, com uma antena alta. A gente ficava sentado ouvindo música, era momento de alegria.*

A recordação de programas ouvidos permite aproximar-se das preferências dos gostos populares, tanto que a entrevistada Otília relembra: *eu gostava de ouvir além das notícias, as músicas e as novelas, mesmo sem entender muito bem.*

Ortiz (2001) analisa a difusão das radionovelas na América Latina a partir da íntima relação entre o rádio e as empresas multinacionais que almejavam expandir os negócios no continente. Esse processo de *mercantilização da cultura* só não foi mais amplo por conta

do elevado índice de pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza. Essa massa populacional que sobrevive na miséria é definida por Enguita (2004) e Telles (2006) como os *não-cidadãos*; esses perduram ainda hoje. Daí a reflexão lúcida de Ortiz (2001, p. 46): “mesmo o rádio, que era certamente o meio de comunicação mais popular entre nós, encontrava problemas de expansão devido ao subdesenvolvimento da sociedade brasileira”.

Apesar dessas mazelas sociais, de alguma forma a cultura de massa traz quem está *fora para dentro* (TELLES, 2006). Essa estratégia proporciona o desenvolvimento de aparelhos, o seu barateamento. Sendo assim, o rádio passa a fazer parte do espaço privado da casa. Numa das oficinas, em 2004, o senhor Sebastião Fridolino relatou: *desde de criança acordo de madrugada. Levanto e ligo o rádio para saber o que está acontecendo no mundo*. Os acontecimentos globais aproximam-se do lado, numa dinamicidade que nos impressiona.

O rádio é um meio de consumo popular, mas não podemos nos esquecer também de que é um meio de comunicação de massa à distância. Arnheim (2005), ao formular a teoria do rádio, interessou-se pela análise da percepção auditiva e expressão sonora radiofônica. Por isso, destacou que, ao mesmo tempo em que os programas radiofônicos atingem multidões, a pessoa pode ter a clara sensação de que é um privilegiado na comunicação, pois no rádio há diretividade. O locutor inclusive utiliza termos no singular, expressões acessíveis e o pronome ‘você’. É uma forma de encurtar as distâncias (PIOVESAN, 2004).

Daí se justifica a repercussão do programa de rádio desenvolvido pelos *co-artisantes* da Universidade Popular Comunitária junto à população cuiabana. Na expressão de dona Otília (2007), *o programa de rádio despertou-me para ver outras coisas*. De acordo com ela, a participação na atividade radiofônica elevou a auto-estima, melhorou a convivência familiar, de amizade e, principalmente, a forma de pensar, agir e lutar pelos objetivos. Esse processo é compartilhado por dona Luciene,

Aprender através do programa de rádio foi interessante porque não é preciso alterar a realidade, o que está acontecendo, não inventar as situações. É na verdade uma conversa. Conversa alegre porque a gente sabe que tem outra, diversas pessoas escutando e que o assunto também é de interesse delas (Luciene, 2007).

Com esses testemunhos, entramos no segundo ponto, que são os processos de aprendizagens, tendo o rádio como potencial educativo. É importante dizer que as pessoas que produziram o programa de rádio *Saber Popular* eram ouvintes assíduos do mídia popular. Como disse dona Otília: *nunca tinha entrado num estúdio, foi a primeira vez. Eu nunca tinha nem visto um microfone.*

Dona Luciene narra como foi o início da atividade:

Não pensei que poderia fazer um programa de rádio, eu com apenas a quarta série, pensei que não tinha capacidade para tamanha responsabilidade. Pensei, não vou dá conta de fazer o programa de rádio porque não sei nem lê direito como que vou fazer. Ai os artisentes insistiram, insistiram muito e acreditaram em mim. Eu não estava acreditando, mas eles passavam muita confiança. Aceitei participar.

Mário Kaplún (2002), ao estabelecer uma discussão a partir dos conceitos freireanos, principalmente à luz da obra *Pedagogia do Oprimido*, faz uma espécie de interpretação da concepção educativa em três níveis. O primeiro é quando se coloca ênfase nos conteúdos, ou seja, é a transmissão de conhecimento, na definição de Freire (2005), educação bancária. O segundo nível trata da educação como moldadora de condutas, isto é, quando põe a ênfase nos efeitos. Esses dois níveis foram denominados, por Kaplún (2002, p. 16), de “educação exógena”; segundo ele, essa concepção de educação coloca o educando como objeto.

No terceiro nível, com maior destaque na obra de Káplun (2202, p. 16), está a educação com ênfase no processo, denominado por ele de “modelo endógeno”, ou seja, apresenta o educando como sujeito. Vale dizer que Kaplún utiliza esse conceito para formular a sua tese a respeito da comunicação popular, isto é, as práticas manipuladoras, alienadoras da educação bancária são consideradas também, na prática comunicacional, como sendo prática do comunicador bancário. Quando a comunicação visa à transformação do sujeito, o *fazer com*, é considerada por ele como processo permanente e dinâmico. A comunicação transformadora é aquela em que o próprio sujeito elabora, descobre, cria, passa a ter confiança em si mesmo. Dito de outra forma é uma comunicação comprometida com a transformação social, sendo por isso preciso que o sujeito passe a pensar por si mesmo, superando o sentimento de inferioridade.

Em momento algum o autor apresenta um meio específico, programa ou atividade como receita a ser seguida. Ele deixa a reflexão aberta ao debate e ao diálogo. Daí a ênfase na *comunicação em processo*. Para Kaplún (2002), a comunicação deve procurar estimular nos destinatários das mensagens uma contínua criação, re-criação, invenção e re-invenção.

O argumento de Kaplún de que a educação e a comunicação devem ser compreendidas no processo ganha sentido e significado. Em seu relato, dona Otília assim se manifesta:

Aprendemos a elaborar os textos. A minha escrita foi modificando por causa dos textos que a gente criava. Tínhamos que escrever os textos que seriam apresentados no programa de rádio. Cada um teria que fazer o seu. Através de pesquisas e leituras. O quadro que eu coordenava era Gostosura e Comilança. No quadro tinha que elaborar a receita e entender o que os ingredientes traziam de benefício nutricional para as pessoas. Para isso tinha que ir atrás e descobrir. De certa forma não bastava levar a receita, simplesmente uma receita copiada de livros, mas tinha que pesquisar, verificar como era feito e também os benefícios para a saúde das pessoas (Otília, 2007).

Na aprendizagem que valoriza o processo, aos poucos as pessoas vão se integrando e assumindo as responsabilidades. Eis o que disse dona Luciene, após a primeira gravação do programa de rádio :

Ao ouvir o primeiro programa de rádio achei que nem era eu, pensei, 'não sou eu, eles alteraram a minha voz'. Comecei a prestar atenção e vi que era eu mesma. É como se eu aos poucos fosse me aceitando, por isso que foi importante participar do programa de rádio (Luciene, 2007).

O programa de rádio causou estranhamento num primeiro momento, no entanto o re-conhecimento promove a comunicação com objetividade. Essa relação nos faz lembrar da rica experiência, o 'cassete-foro', técnica desenvolvida por Kaplún no Uruguai, há alguns exemplos dessa natureza. Os participantes recebiam um gravador e utilizavam-no conforme sua criatividade. Após as gravações, os sujeitos se escutavam. A partir dessa escuta atenta, o assunto era discutido no coletivo. Havendo sugestões de alterar a gravação, o sujeito podia elaborar outros textos, outras e novas conclusões.

A diferença entre o cassete-foro e a atividade radiofônica desenvolvida na Universidade Popular Comunitária é que o primeiro era um programa gravado, e o segundo era ao vivo. Vale dizer que as entrevistas eram gravadas. As entrevistas puderam ser escutadas em sala de aula, e a seqüência das perguntas e respostas era construída no coletivo. Também se discutiam no coletivo as pautas, os roteiros, as questões da entrevista e a participação dos *co-artisentes* na locução.

O que aprendi mesmo foi escrever, ser objetiva num texto e deixar as palavras certas para se falar. Aprendi muito com a escrita, fazer um roteiro do que se quer escrever, depois fazer as pesquisas e pensar no assunto. Aprendi a escrever, sem perder de vista a realidade que está acontecendo e a minha realidade. Tudo isso foi um grande ensinamento (Luciene, 2007).

A pedagoga Ana Maria acompanhou todo o processo de construção da atividade radiofônica. Nas oficinas de rádio, ela trabalhava com a elaboração de textos, parte gramatical, conjugação de verbos, entre outros temas. A prática educativa era direcionada para a produção do programa de rádio.

A entrevistada é educadora efetiva da Rede Municipal de Educação de Cuiabá há mais de quinze anos. Ela relembra que sempre quis trabalhar em sala de aula com ferramentas que dessem suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Porém esse desejo aos poucos foi *sendo sucumbido pela formalidade da instituição escolar* (Ana Maria, 2008).

Ela segue relatando que, ao assumir a proposta educativa na Universidade Popular Comunitária, sua esperança se renovou ao realizar um trabalho educativo pautado nos processos emancipatórios. É importante trazer Freire para a discussão. Para ele, a *pedagogia da esperança* deve estar ancorada na prática. “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera” (FREIRE, 2006, p. 11). E mais: a educação da esperança requer engajamento coletivo. Para Gohn (2002), a coletividade “engrossa” as fileiras. De fato, as lutas individuais são uma tarefa de Sísifo, trabalho árduo e quase sempre fadado ao insucesso.

Em outro momento do seu relato, ela avalia a sua participação na atividade radiofônica: *se os estudantes aprendem, nós aprendemos muito mais*. Tece ainda avaliação da participação coletiva:

O programa de rádio não se caracterizou como uma atividade cansativa, desgastante, penosa pra ninguém. O que acabou acontecendo é que o programa de rádio se transformou numa festa. A vontade, o desejo de fazer o programa de rádio era tamanha que as pessoas transformavam toda dificuldade que tinham na elaboração dos programas e na própria interpretação de textos, nas entrevistas, nas pesquisas realizadas numa festa, num momento alegre (Ana, 2008).

A educadora lembra que todos tinham o mesmo direito. Ela citou exemplo de um estudante que não tinha domínio da escrita e leitura. A sugestão foi de que *se o estudante se empenhasse, aprendesse a ler e a escrever iria apresentar as Curiosidades no programa de rádio*. Continua a *artisentis*:

O texto era pequeno, mas requeria dele pesquisa, leitura atenta e interpretação dessa leitura. Foi interessante porque ele se empenhou muito para isso, pesquisava, verificava assuntos na enciclopédia, perguntava às pessoas sobre fatos curiosos, começou a freqüentar a biblioteca da UFMT [...]. Chegava nas aulas sempre com alguma novidade. No começo, ele lia soletando, escrevia com dificuldades. Mas em pouco tempo ele conseguiu gravar o programa de rádio. Ai ele foi embora, nossa, a auto-estima dele ficou tão elevada que ele mudou completamente, ele não perdia um programa, a produção dos textos estavam sempre em dia, o fato é que ele não deu trabalho (Ana Maria, 2008).

É interessante dar a palavra ao senhor Sebastião:

[...] a dificuldade foi enorme. Os artistas sofreram até eu começar a ler. Eles não entendiam o que eu escrevia. Sei que dei trabalho. Eu tinha medo de falar errado. Com as oficinas comecei a me soltar e entender o processo. O medo foi acabando. Foi melhorando o jeito de falar e escrever. Ler corretamente. Foi a insistência, pois eu queria fazer o programa de rádio e fazer bem feito. Sempre quis fazer algo nessa área, mas uma pessoa como eu

jamais teria uma chance. [...] No começo das gravações tentava 5 ou 6 vezes e sempre nessas vezes dava errado até que uma hora dava certo. Depois que peguei o jeito foi embora. Rapidinho dava conta do recado (Ferramentaria - 08/06/2005).

O exercício da participação dos *co-artisantes* na atividade radiofônica pôde ser compreendida como um processo de conquista (DEMO, 2001), rompimento das *situações-limite* (FREIRE, 2005), inserção crítica de homens e mulheres na sociedade, mudança de atitude (FREIRE, 2006). A participação como mudança significa, para Freire (2006), *ter voz*. Dona Maria contribui com a discussão ao expressar: *antes não tinha voz e nem vez, a minha fala era o silêncio*.

Para Kaplún (2001, p. 71), a participação não se dá a esmo, nem de um dia para outro. É preciso estímulo e “condições que favoreçam o processo participativo e o dialógico” dos grupos populares.

Brandão (2002) traz uma importante reflexão a partir da relação entre os sujeitos. Ele expressa que o Outro, além do nome, tem rosto, tem vida. Como dizia Freire (2005), tem historicidade.

A educação popular lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo de diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar com o mistério do outro dentro de uma experiência de educação onde não se pode falar em pedagogia sem se falar do amor (BRANDÃO, 2002, p. 43).

Isso é aprendizagem, principalmente quando o Outro é o nosso horizonte (FREIRE; FAGUNDEZ, 2002). Com clareza e amorosidade proclamada por Freire (2007) e referendada por Brandão (2002), Gadotti (2001) e Streck (2004), apresentamos algumas informações desencontradas que ocorreram durante o processo de aprendizagem.

Dona Maria Casimiro não participou da atividade do programa de rádio porque, no início, teve dificuldades em compreender a proposta:

Eu não estava entendendo o que eu tinha que fazer no programa de rádio. Eu não sabia o que era. No início eu comecei escrever alguma coisa que pediam, ajudava os colegas a pesquisar, mas mesmo assim, não estava entendendo o que era o programa de rádio (Maria, 2007).

A entrevistada observa que as explicações deveriam ser mais simples, principalmente porque *naquele momento eu demorava mais para entender as coisas, não estava habituada. O meu raciocínio não estava bem. Hoje sim, as pessoas falam e eu rapidamente entendo* (Maria, 2007).

A não-participação da entrevistada na atividade radiofônica gerou, de um lado, a sensação de perda e arrependimento :

[...] Se eu tivesse feito o programa de rádio poderia crescer muito mais enquanto pessoa. Disso eu me arrependo porque eu vi o crescimento dos meus colegas e acho que poderia ter feito o mesmo caminho e ter uma outra visão hoje (Maria, 2007).

Por outro lado, “despertou” atenção, curiosidade.

[...] Passei a ficar mais atenta. Quando os artistas propuseram fazer o teatro para desenvolver a postura ou a minissérie relembrando a nossa história de vida, eu fui a primeira a concordar e me dispus a ajudar. Não queria perder mais nada, sabia que tudo isso seria importante para mim (Maria, 2007).

Streck (2001) salienta que educar não é um processo mecânico. Aliás, Freire (2005) combate essa prática propondo a educação problematizadora, espaço educativo onde se estimula a ação e a reflexão a partir da realidade do sujeito. Retomando a discussão de Streck (2001, p. 79), ele argumenta que “ensinar e aprender sempre envolvem riscos, porque também envolvem opções”. Vale ressaltar, portanto que os riscos que se assume no processo educativo emancipatório não podem compactuar com o ato mecânico, bancário e bem comportado de educar.

Ao se fazer a opção pela atividade radiofônica, levaram-se em consideração os sonhos e os desejos dos *co-artisentes*. Com o “pé no chão”, houve também avaliação dos riscos na aprendizagem dos adultos que estavam retornando o processo de escolarização. Intensificaram-se os riscos após as oficinas de rádio. O principal motivo se deve ao processo de aceleração da atividade por conta das veiculações do programa “Saber Popular” na rádio Cultura de Cuiabá, programa semanal, ao vivo e com uma hora de duração. Além dessa agenda fixa, podemos dizer que o número reduzido de *artisentes*, apenas seis, é um limitador para atender as demandas educacionais. Nesse sentido, manifesta-se a *artisente* Ana Maria:

Vejo que a escrita não teve muito avanço. Por exemplo, os co-artisentes escreviam os textos. Eu sentava com eles e fazíamos as correções, mas por conta do tempo ser curto demais, talvez seja isso, esses co-artisentes têm muitas dificuldades com a escrita até hoje. Comparo com aqueles que não participaram do programa de rádio, ocorre o contrário, essas pessoas conseguiram avançar muito na escrita (Ana Maria, 2008).

A educadora reconhece o desenvolvimento de quem participou da atividade radiofônica:

Percebi que as pessoas que participaram do programa de rádio sobressaíram na questão da oralidade, eles se saíram muito bem, cresceram muito nesse sentido, de ter coragem de falar, de se expor. Mas na escrita não, na escrita não houve avanço. E nesse sentido acho que foi uma falha da própria estrutura, dos poucos artisentes e do tempo.

A fala da educadora é dissonante em relação aos relatos de aprendizagem apresentados pelos discentes. As expectativas dos *co-artisentes* foram atendidas. Isso não ocorreu com a mesma intensidade com o que se esperava da educadora. Por esse viés, pode-se dizer que o ato de ensinar é um processo complexo, porque envolve as condições estruturais, as limitações humanas, entre outros. É desafiador, por isso mesmo é gratificante, principalmente quando se observa que a sabedoria (FREIRE, 2007) gera ação transformadora na vida dos sujeitos.

Ação transformadora é o que a *co-artisensis* Yvone expressa numa redação, com o seguinte teor: *hoje sou capaz de compreender que a minha condição de exclusão não é falta de sorte, nem um acaso, mas uma construção histórica em que a exclusão é colocada pelos dominadores, através da sua ideologia.*

Essa é a educação da esperança, libertadora (FREIRE, 2006b). É quando a “desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança. Quando começam a se ver com os próprios olhos e se tornam capazes de projetar” (FREIRE, 2006a, p. 62). Inicia a partir da atuação concreta, consciente e com estratégias que resistam e criam alternativas no sistema perverso em que vivemos:

[...] hoje penso que não posso mais deixar de aprender. Porque ao parar de aprender, de estudar a gente pára no tempo, pára muita coisa em nossa vida. Sem estudo a gente não tem o conhecimento do que está acontecendo a nossa volta e no mundo. Porque se a gente não tem conhecimento, a gente chega num lugar e não apresenta algo de novo, só repete as coisas, fala o que está sendo comentado e não aprofunda os assuntos. Quando a gente estuda, a gente muda (Otilia, 2007).

4.2. Superando a cultura do silêncio

Para a análise desta categoria, retomo um dos argumentos de Paulo Freire, expresso no livro: *Extensão ou Comunicação?* O autor pontua alguns elementos importantes, dentre eles a exigência ética e política do ato dialógico. Essa exigência está solidificada na conciliação entre a prática e a teoria. Romper esse processo, na concepção de Freire (2005), é puro verbalismo, “blablablá”, ativismo. “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2005, p. 42).

Para Freire, o diálogo é um processo dialético na construção do conhecimento. Nessa relação, deve-se levar em conta a problematização, o debate e a “boa polêmica”. Mas nem por isso “pode ser confundido com uma técnica ou com um método pedagógico”

(STRECK, 2001, p. 43). A relação dialógica entre homens e mulheres se constitui numa abertura de um para o Outro e para o mundo.

O processo dialógico não é um momento *epistemológico*, não é doação nem extensão de um para o Outro. Daí a afirmação de Freire: “a educação autêntica, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 97). O autor segue discutindo o tema ao dizer que somente o diálogo implica um pensar crítico e é desse pensar que gera as verdadeiras transformações.

Precisamos fazer um recuo histórico para dizer que a matriz do pensamento grego é o diálogo. No exercício do pensar, pensar autêntico, os filósofos gregos utilizavam uma ou várias pessoas para se dialogar. O grande ensinamento dessa prática é que o diálogo é relação, é debate, é procura da verdade (JAEGER, 2003), ou seja, quem não dialoga não consegue “marcar posição” nem afirmar suas próprias convicções.

Articulando essas idéias com as narrativas coletadas, destaca-se que as entrevistadas, ao serem perguntadas a respeito do diálogo durante a produção do programa de rádio desenvolvido na Universidade Popular Comunitária, identificaram o processo do diálogo como sendo uma conversa, oportunidade de falar, de comunicar, de *dizer a palavra*, tendo presente a expressão de uma linguagem clara, simples e articulada.

Passamos, a partir de agora, a articular a fala das entrevistadas, identificando que, no início da atividade radiofônica, elas consideraram o diálogo como uma conversa. *É uma conversa alegre porque a gente sabe que tem outra, diversas pessoas escutando e que o assunto é de interesse delas e nosso também.* Uma conversa que partia *do nosso cotidiano*. Para dona Otília, aprender conversando possibilita *pensar o cotidiano, o futuro e em tudo que está acontecendo*.

Identifica-se também que a aprendizagem por meio do espaço radiofônico possibilitou o diálogo. Dona Otília assim se expressa: *eu não sabia comunicar com as pessoas, depois que fiz o programa passei a comunicar mais. Hoje sou mais aberta ao diálogo e mais comunicativa*.

Dona Luciene reconhece as mudanças pessoais ao dizer que *é outra pessoa*. Inclusive tece alguns comentários da vida cotidiana como, por exemplo, a relação casa e trabalho. Em casa não se comunicava: *não tinha o hábito de conversar com a minha família*, e no trabalho: *fazia o que me pediam*. Na atividade radiofônica, diz ela:

Aprendi a ter diálogo com a minha família, a ser mais aberta, a conversar, a reunir com eles. Eu não dialogava, não conversava, não queria saber o que estava acontecendo. Tanto é que mudei e eles também mudaram (Luciene, 2007).

No texto, *Rádio e educação: uma integração prazerosa*, Angelo Piovesan (2004) discute o rádio como espaço educativo a partir da cotidianidade das pessoas. Ele coloca o “dedo na ferida”, ao dizer que se a comunicação é inerente ao ser humano, os educadores e comunicadores “precisam ajudar as pessoas a se compreenderem como seres comunicantes, em toda a extensão da comunicação” (PIOVESAN, 2004, p. 49).

É preciso discutir, de uma forma clara e objetiva, as barreiras que impedem a comunicação, o diálogo, a conversa, a fala, a interlocução. Paulo Freire (2005) fez isso. Ele dedicou o quarto capítulo da *Pedagogia do Oprimido* à apresentação das características opressoras e manipuladoras da ação antidialógica como impedimento para a construção do sujeito. Para Freire (2005), a prática antidialógica deixa as pessoas refém da alienação e da dominação. O combate dessa prática é “o dialogo, que é encontro dos homens para a *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 2005, p. 156).

A pronúncia da palavra certa, autêntica e crítica é o centro da prática educativa para a liberdade. Ao aproximar essa temática freireana com a aprendizagem, por meio do programa de rádio desenvolvido na Universidade Popular Comunitária, pode-se dizer que houve enunciação da pronúncia da palavra autêntica. Seguem dois relatos para nos situarmos na reflexão. O primeiro retrata o silenciamento como forma de submissão e invasão cultural (FREIRE, 2006), compreendendo que o diálogo é uma forma de dá “voz a quem está no silêncio” (KAPLÚN, 2002, p. 138).

Na narrativa de dona Otilia, identifica-se a cultura do silêncio (ORTIZ, 2001) como forma de aniquilamento das pessoas:

[...] Cresci achando que não podia falar, hoje sei que posso. A educação que recebi reflete o meu silêncio diante de um grupo de pessoas. Achava que só podia falar quem sabia mais, quem tinha mais conhecimento (Otilia, 2007).

Para dona Luciene, essa situação não é diferente :

Eu me sentia inquieta, queria me expressar, mas tinha medo de falar e ser repreendida pelas pessoas. Hoje é diferente, eu me sinto até liberta demais. Se eu tenho vontade de falar, falo. Falo em público, falo com qualquer pessoa sem medo (Luciene, 2007).

Streck (2001) avalia que romper o silêncio é uma das primeiras condições para que as pessoas se assumam como seres humanos históricos e culturais. A possibilidade dessa ruptura do silenciamento pode ser observada a partir da fala do *co-artisente* Roberson Dias durante a atividade da oficina de rádio, quando disse: *no programa de rádio sempre sou estimulado a me expressar, falar e dizer o que sinto, para depois compreender o que está ocorrendo em nossa volta.*

O segundo relato trata do processo educativo como base do diálogo, das relações interpessoais e da possibilidade do pensar crítico, lembrando que o diálogo é sempre mediado pela palavra, palavra certa, autêntica, crítica, por isso mesmo palavra viva e libertadora (ALMEIDA; STRECK, 2008). Os depoimentos das entrevistadas expressam claramente esse processo:

Um ponto importante que aprendi é o relacionamento com as pessoas, a gente aprende a se relacionar, isso vai dos próprios artesantes, das pessoas que estudam com a gente que começa a entender a vida de uma forma diferente (Otilia, 2007).

Ao longo da minha vida vou ter presente o ato de falar e comunicar que aprendi no programa de rádio. Falar em público, nos pequenos grupos, com os vizinhos, com a família, e fazer isso sem medo. Comunicar com as pessoas de forma clara e respeitosa, sem dá voltas, sem enganação. Uma comunicação sincera e humana (Luciene, 2007).

Na atividade radiofônica desenvolvida na Universidade Popular Comunitária, houve a possibilidade de abertura para o falar:

Os estudantes eram o público, a platéia. A gente pegava o microfone e apresentava o nosso estudo, o que estava sendo criado, textos que nós mesmos

escrevemos. [...] No primeiro teste prático, pensei em recusar, mas os artistas incentivaram, por isso me escrevi, tinha que fazer uma inscrição antes e à medida que os colegas iam apresentando, chamava-se o próximo, na hora que ouvi o meu nome, pensei que não ia dá conta. Pois era um desafio muito grande, encarei o microfone. Fiquei muito nervosa, mas falei. Desse dia em diante foi menos complicado falar para o grupo, falar com as pessoas e ler em sala de aula [...] (Otília, 2007).

No exercício didático, em sala de aula, os *co-artistas* se apresentavam para a turma. Ao fazerem isso, podiam vencer os medos, conquistar a própria identidade e auto-estima. Asseguradas essas conquistas pessoais, podiam dizer: *agora sou capaz*. É por isso que, na proposta pedagógica e comunicacional de Freire e Kaplún, eles incentivaram a participação coletiva como *célula* do processo permanente de aprendizagem.

Durante as oficinas de rádio, os *co-artistas* apresentavam os textos redigidos para os colegas: estes eram o público. Essa apresentação para o grupo era uma forma de superar “o sentimento de inferioridade” (KAPLÚN, 2002, p. 48) e de promover a auto-confiança. No rádio, tanto o locutor quanto o ouvinte se expressam, comunicam sem *aparecer*. O locutor, ao apresentar um programa radiofônico, geralmente o faz de uma forma mais segura, pois já houve o processo de *autodescobrimento*:

Depois que comecei a apresentar o quadro do programa de rádio não me preocupei em ser outra pessoa, falar difícil, mas ser eu mesma, eu falo muitas expressões cuiabanas, sempre achei bonito e no programa fui entender que essa forma de falar é uma característica da nossa região e que deve ser cultivada e valorizada. O que mais me preocupou foi transmitir ao ouvinte o que havia produzido se eles iam entender a minha produção, com isso eu ficava apreensiva (Otília, 2007).

É significativo o relato da entrevistada, principalmente pela aceitação do modo peculiar da linguagem regional. Vale dizer que, especificamente na baixada cuiabana, que compreende treze municípios do estado de Mato Grosso, a linguagem é distinta e própria. É comum o cuiabano de *tchapa e cruz* (Lopes, 2003) - expressão que indica que a pessoa é nascida e criada em Cuiabá - trocar a consoante L pelo R. Essas alterações ocorrem com as

palavras que possui PL: exemplo, **plástico**, **plástica**, entre outros. No linguajar cuiabano, há outra variação, o som forte do TCH em vez de CH e X: caixa, chapa.

O lingüista Marco Bagno (2007) situa-nos dizendo que a origem das palavras passou por evoluções e que alterar L pelo R faz parte desse processo histórico. Por exemplo, “*Cráudia, chicrete, praça, broco, pranta* é tremendamente estigmatizada e, às vezes, é considerada até como sinal do ‘atraso mental’ das pessoas que falam assim” (BAGNO, 2007, p. 40). E continua dizendo que, se for assim, “o grande Luís de Camões também sofria desse mesmo mal, já que ele escreveu *ingrês, pubricar, pranta, frauta* no poema *Os Lusíadas*” (BAGNO, 2007, p. 41).

Por sua vez, Paulo Freire (2006) compreende que a linguagem deve estar comprometida com as classes populares: “na comunicação não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 2006, p. 70).

A *artisentis* Ana Maria relatou que os temas trabalhados nas oficinas de rádio favoreceram o entendimento das expressões regionais como sendo uma característica própria.

A gente estava trabalhando a questão do regionalismo, a diversidade regional. E eles encontraram histórias regionais que podiam ser transformadas em notícias. E faziam, inclusive com o palavrado regional, sotaque cuiabano. Isso tudo surgia no espaço de sala de aula (Ana Maria, 2008).

Dessa proposta, o *co-artisentis* a seguir destaca:

Além da leitura e dos textos que elaboramos temos que nos preocupar com a fala. A fala é a forma que cada indivíduo se apresenta, inclusive, apresentando sua língua, seu regionalismo e sua cultura (Roberson, 2008).

A partir dos relatos de apropriação da voz, da fala, pode ser analisado alguns tencionamentos. Eles merecem atenção. O primeiro ponto a ser destacado é a construção de um espaço de comunicação onde seja possível *produzir programas de rádio que ajudem as pessoas e não as manipulem. Nós mesmos temos que promover o nosso próprio espaço de comunicação* (dona Luciene).

O espaço próprio a que se refere a entrevistada é um ambiente onde se valoriza o protagonismo do sujeito, se contribui com a afirmação de valores e ideais coletivos, dentre eles a construção de cidadania e autonomia.

As *co-artisentes* revelaram que estão lutando *para dá início a um outro programa de rádio, numa rádio comunitária do bairro*. A provocação para dar continuidade à proposta educativa por meio do rádio é compartilhado pela *artisente* Ana Maria:

A gente não perdeu a esperança de implantar uma rádio comunitária. E a gente está articulando uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado e vamos colocar na pauta de discussão essa proposta, porque a gente sabe que a rádio comunitária tem o poder de convencimento, informação muito maior do que a gente possa imaginar (Ana Maria, 2008).

O segundo ponto refere-se à estrutura político-administrativa da Universidade Popular Comunitária. As entrevistadas praticamente fazem um grito de alerta. Alerta para a construção dialética dialógica do processo de conhecimento construído na Universidade Popular Comunitária,

A nova direção da UPC criou essa barreira na comunicação entre as pessoas. Mudou muita coisa, não temos a mesma liberdade que tínhamos antes. Em alguns momentos até na sala de aula não temos a mesma liberdade que antes. Se a gente vai representar a UPC em algum lugar, eles criam os textos e querem que a gente leia o que eles criaram, não são textos que a gente escreve, mas eles escrevem pra a gente ler em determinados eventos (Otília, 2007).

Outra denúncia que revela agressão à educação libertadora (FREIRE, 2005) e comunicação democrática (KAPLÚN, 2002) é relatada por dona Luciene:

Hoje é assim: quem escreve são eles. Eles elaboram tudo. Chegam na sala de aula com a expressão de que a gente está ali como alguém que não sabe nada. Antes a formação que a gente recebia era bem diferente. Agora o que eu penso do ensino é totalmente diferente, quando o professor chega na sala de aula dizendo isso tá certo, isso tá errado, sem dá explicação para as coisas. Isso eu sei que não é um bom educador (Maria, 2007).

O anúncio de esperança existe, inclusive extrapolou o espaço onde a atividade radiofônica foi desenvolvida.

Hoje eu preservo a comunicação entre as pessoas e o diálogo, porque com o diálogo conseguimos resolver as coisas com mais facilidade. Por exemplo, no trabalho quando há algum conflito entre os cooperados, a gente se reúne e coloca na mesa e ai tudo se resolve, isso é fruto do diálogo e do entendimento (Otilia, 2007).

A aprendizagem pelo rádio permitiu o pensar e agir certo. Paulo Freire (2007) argumenta que o pensar certo “não é *quefazer* de quem se isola, de quem se *aconchega* a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante” (FREIRE, 2007, p. 37). A participação dos *co-artisentes* no programa de rádio favoreceu para que eles passassem a pensar a sua condição social e política e agir para ajudar na construção do desenvolvimento local. Como disse a educadora Ana Maria: *os bons resultados do programa de rádio só foram possíveis porque houve engajamento coletivo. Não há possibilidade de um trabalho desse dá certo se não for no coletivo.*

4.3. Cidadania: da negação à “reclamação”

Carvalho (2007) nos dá elementos para iniciarmos a discussão a respeito da construção da cidadania vivenciada pelos *co-artisentes* que participaram do programa de rádio *Saber Popular*. Ele diz que “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania” (CARVALHO, 2007, p. 11).

No Brasil, a ausência do processo de escolarização mantém uma multidão de pessoas na condição de não-cidadãos (ORTIZ, 2001), cidadania passiva (ENGUITA, 2004) ou cidadania negada, como afirmam Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004).

Para compreender essa situação, é preciso retomar alguns pontos das entrevistas dos adultos que retornaram ao processo de escolarização na Universidade Popular Comunitária. Ao conversarmos sobre esse ponto, dona Luciene lembrou as estruturas precárias da primeira escola onde estudou sem se esquecer da fome que passou nesse período. Ponderou que essas condições, além de serem aniquiladoras de direitos, de igual modo, são destruidoras de sonho, esperança e vida.

Eu estudava num barracão de palha, sem piso, a estrutura era precária. Não era uma escola estruturada. Apesar de ser na cidade, não tinha estrutura para atender aos alunos, sendo que as escolas boas ficavam no centro. [...] A gente passava fome e a morte do meu irmão reflete isso, porque ele morreu de anemia (Luciene, 2007).

A entrevistada Maria Casimiro faz outro recorte, ao dizer que parou de estudar com apenas 15 anos, porque *a gente não tinha condições, tinha que trabalhar*. De acordo com ela, o trabalho era paliativo, pois *o dinheiro não dava para comprar o que a gente precisava em casa*.

Dona Otília também vivenciou essas desestruturas sociais. Ela cita as dificuldades enfrentadas, dizendo: *tinha dia que não tinha nada em casa para comer*. Relembrou ainda das solidariedades recebidas: *as pessoas começaram a nos ajudar, até roupas, a gente só usava aquilo que os outros nos davam*.

Continuando o processo da negação dos direitos e da cidadania, identificamos, nos relatos das histórias de vida, que as entrevistadas deixaram a casa dos pais ainda na adolescência, como destacou dona Luciene: *trabalhava de babá e morava na casa da patroa*. Saíram de casa em busca de oportunidades e, neste caso, a oportunidade passava necessariamente pelo trabalho, mesmo que esse trabalho estivesse ligado a serviços. É o que conta dona Maria Casimiro: *comecei a lavar roupas para ajudar meus pais*.

Outra observação importante a ser considerada refere-se ao casamento. As entrevistadas casaram-se ainda jovens: *eu casei muito nova. Porque pensava 'se eu casar tudo vai mudar em minha vida'*, comentou dona Otília (2007).

Depois de alguns anos de convívio matrimonial, as desestruturas socioeconômicas não se alteraram. Pelo contrário, em alguns períodos, houve agravamento da situação, principalmente quando as entrevistadas se mudaram para a periferia de Cuiabá, no bairro denominado de Osmar Cabral.

Na minha casa não tinha água, luz, telefone. O bairro não tinha energia e nem gambiarras. Carne nem comprava, pois não tinha geladeira. Quando tinha dinheiro comprava carne e alimentos perecíveis no dia que ia fazer para não perder (Otília, 2007).

A partir dos relatos, percebe-se a face dramática da pobreza e da *não-cidadania*. Martins (2003) trata do tema dizendo que, se antes os *não-cidadãos* tinham alguma esperança de ascensão social, hoje, o sistema capitalista os descarta, os mantém na condição de objetos. As pessoas descartadas ou os sujeitos-objetos (FREIRE, 2005) passam a ocupar as periferias, habitar as ruas e praças, compondo um retrato “ordinário” (CERTEAU, 1994) nas paisagens das cidades.

Em meio à perversidade e “à subsistência abaixo das necessidades de sobrevivência” (MARTINS, 2003, p. 150), há fortes indícios daquilo que Freire (2007) denominou de *inculcação*. A *inculcação* é um condicionamento para que as pessoas pensem que a sua situação é assim mesmo e não pode mudar.

Até certo tempo achava que era isso mesmo, isso que estava reservado para minha vida. Depois descobri que não era isso eu queria. Queria conquistar meu espaço, minha profissão, recuperar a auto-estima. Foi aí que eu comecei a questionar (Oflia, 2007).

Em meio à “castração” da liberdade (FREIRE, 2007), surge um “burbulho”, um “foco de resistência” (SANTOS, 2007) ao discurso “da impossibilidade de mudar o mundo” (FREIRE, 2007, p. 40). Essa esperança na mudança se ancora na possibilidade que as pessoas têm em fazer a pergunta, pois “a pergunta certa se fundamenta no permanente fazer e re-fazer” (ALMEIDA; STRECK, 2008, p. 320), causando desestrutura da ordem opressora e manipuladora.

Paulo Freire, em suas numerosas obras, foi construindo argumentos convincentes para falar da pergunta, da possibilidade do questionamento. É fundamental compreender que a pergunta, para Freire, parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento.

É a partir desse ponto que aproximaremos as histórias das entrevistadas com a produção do programa de rádio *Saber Popular*, levando em conta as palavras de Barbalho (2005). Para ele, “a cidadania, para as minorias, começa, antes de tudo, com o acesso democrático aos meios de comunicação” (BARBALHO, 2005, p. 37).

A esse respeito, dona Oflia assim se posiciona:

Foi a UPC que me fez ter acesso aos meios de comunicação e a sociedade. Antes eu achava que não tinha direito, direito de ir e vir. A UPC que me deu essa autonomia, auto-estima. Hoje posso entrar em qualquer lugar e falar com qualquer pessoa de cabeça erguida. Se for preciso vou a qualquer lugar para reivindicar os meus direitos(Otília, 2007).

A fala de dona Otília revela o resultado final do processo da aprendizagem por meio do programa de rádio *Saber Popular*. Antes de ter essa convicção e apropriação dos espaços enquanto cidadãos e cidadãs, os *co-artisentes* vivenciaram as incertezas, os medos e a falta de confiança em si mesmos. No depoimento de dona Yvone, ela disse:

Hoje sei o quanto a escuridão me fez mal, porque deixei de fazer, falar e até viver melhor, por falta da luz, essa luz do qual me refiro é o conhecimento. Por falta de oportunidades e condições, deixei que a escuridão me acompanhasse. Um dia, a oportunidade chegou, agora busco o conhecimento, estudo e não deixarei mais a escuridão ser minha companheira (Yvone, 2006).

Do relato podemos abrir várias frentes de discussão, inclusive voltar ao mito da caverna, escrito por Platão para compreender a construção e re-construção do conhecimento vivenciado pelos adultos que retornaram ao processo de escolarização. O comunicador popular Mario Kaplún (2002) também nos ajuda na reflexão. Ele nos informa que, para se trabalhar com os meios de comunicação popular, o importante não é começar falando, mas escutando. Desse modo, o autor sinaliza para uma “comunicação aberta”, pautada em três pontos: conhecer o outro enquanto receptor, conhecer a nós mesmos e conhecer o lugar de onde fala o destinatário da mensagem.

Na perspectiva de conhecer o Outro, dona Otília lembrou: *no programa de rádio fomos incentivados a respeitar o tempo e o espaço do outro, com isso, eu me sentia segura.* É interessante observar a evolução dessa idéia porque, no decorrer da entrevista, ela mesma avaliou a produção do programa de rádio, ao dizer: *a melhora não foi só para mim, mas para todos. A gente via a cada semana o progresso pessoal e coletivo.*

O desenvolvimento pessoal e coletivo necessariamente tem que levar em conta a segunda observação de Kaplún: o conhecimento de si mesmo ou, como diz Peruzzo (2002), educar-se a si mesmo. A esse respeito, dona Luciene relatou: *eu não acreditava em mim mesma.* De acordo com ela, o programa de rádio *foi uma atividade que eu jamais pensei em participar. Eu com apenas a quarta série pensei que não tinha capacidade para tamanha responsabilidade.*

A entrevistada relata algumas das apropriações:

Aprendi a escrever, sem perder de vista a minha realidade e o que está acontecendo no mundo. [...] Aprender através do programa de rádio foi interessante porque não foi preciso mascarar a minha realidade, não inventar as situações, mas conhecê-las para compreendê-las (Luciene, 2007).

O conhecimento de si dá fundamentos para compreender o lugar de onde se fala, de onde parte a mensagem e a informação. Para isso, as entrevistadas dizem da importância de falar, mas também ouvir a própria voz.

Achei que nem era eu, pensei, 'não sou eu, eles cortam a minha voz'. Comecei a prestar atenção e vi que era eu mesma. É como se eu aos poucos fosse me aceitando (Luciene, 2007).

Fiquei na expectativa de ouvir como ficou a minha voz. Quando me ouvi achei que ficou bom, mas deveria melhorar (Otilia, 2007).

Daí a importância de compreender as etapas sugeridas por Kaplún, dialogando com Dussel (2007) e Freire (2006), que dizem não adiantar *copiar* as produções e a cultura das classes hegemônicas. As classes populares têm condições e potencialidades para se apropriarem da sua própria cultura, sendo que essa apropriação é fundamento para o processo de libertação e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania.

Antes de fundamentar o conceito de cidadania, apresentamos algumas variações do termo, adjetivado por: plena, ativa, estreita, legal, regulada, passiva, receptora, atribuída, reivindicadora, midiaticizada, planetária, conquistada, reclamada.

Para fundamentar o conceito, valemo-nos dos estudos de Streck (2001), Brandão (2002), Peruzzo (2004), Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), Guareschi e Biz (2005), Freire (2005), Cogo e Maia (2006) e Carvalho (2007). Cada um dos autores e autoras, a seu modo, tece argumentos que contribuem para a preparação do exercício de cidadania dos sujeitos.

Nas obras de Carvalho (2007) e Peruzzo (2004), os autores tratam da cidadania enquanto direitos: civis, políticos e sociais. Nessa discussão, daremos ênfase aos direitos sociais, porque são eles que possibilitam aos indivíduos participarem da riqueza coletiva e

cultural. É por esse viés que os autores aqui citados - acrescentando outros, como Kaplún (2002), Telles (2006) e Arroyo (2004) - defendem a ampliação da cidadania para homens e mulheres.

O ponto de convergência do conceito cidadania entre os autores e as autoras é que “não existe cidadania sem sujeitos” (STRECK, 2001, p. 62). Em relação ao exercício da cidadania, é necessário o engajamento e a participação das pessoas, sendo que a participação contribui para a formação de uma visão crítica da realidade. Guareschi e Biz (2005) elencam três níveis de participação dos sujeitos: *no planejamento, na execução e nos resultados*. Eles avaliam que o mais importante é a participação do sujeito no planejamento: “é aí que são tomadas as decisões fundamentais para os outros níveis” (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 34). Essas idéias são compartilhadas por Cogo e Maia (2006), ao destacarem a importância da comunicação para a cidadania.

Dona Luciene relembrou da participação no planejamento da atividade radiofônica, ao dizer: *no programa de rádio a nossa participação é valorizada, a gente não fica fora das discussões, tudo que tinha a gente participava*. E acrescenta: *foi participando que entendi que também sou gente, sou igual a todo mundo, a diferença é que tenho outro modo de vê o mundo, de vê as coisas*. E continua discorrendo sobre sua percepção:

No programa de rádio tudo era diferente, a gente elaborava o texto, reuníamos nas oficinas para ler o que havia feito e estudar assuntos relacionados ao rádio, aos ouvintes, as condições estruturais, a nossa situação, a nossa vivência. (Luciene, 2007).

Vejamos algumas definições do que é cidadania para as entrevistadas. Elas disseram que a cidadania é luta, batalha, busca. Dona Otília disse: *a idéia que tenho sobre cidadania é que a gente tem que buscar. (...) hoje me considero cidadã, mas é resultado das buscas pessoais e coletivas*. Outras representações sobre cidadania:

A minha condição de cidadã antes, pra lhe falar a verdade, eu me sentia uma inútil porque eu não tinha a visão de nada. Quem pensava por mim eram outras pessoas, não era eu que pensava. Pra você vê, eu tinha medo de falar, de me expressar, pois eu tinha uma mania de chegar num local e ficar calada e não falava nada. [...] a maioria das pessoas ficam presas e deixam que

outros decidam e expressam por elas, comigo não é mais assim (Luciene, 2007).

Penso que temos que lutar pelas coisas que queremos, porque antes eu não entendia, para mim tudo estava bom, hoje sei falar, sei exigir e lutar pelos meus direitos. [...] Antes não tinha voz e nem vez, a minha fala era o silêncio (Maria Casimiro, 2007).

De acordo com os relatos, pode-se observar a passagem da cidadania negada, passiva, “atribuída” para a cidadania “reclamada”, conforme definição de Stoer; Magalhães e Rodrigues (2004).

Alguns depoimentos dão conta da passagem da construção de cidadania “atribuída” para a cidadania “reclamada”. É importante destacar que a construção de cidadania “reclamada” teve bases sólidas na produção da atividade radiofônica, que é constatada na expressão de dona Otília: *quando a gente estuda, a gente muda. Entendemos as leis, os nossos direitos e os nossos deveres.*

No programa de rádio, também havia espaço para reclamação dos próprios ouvintes. Os ouvintes diziam as situações enfrentadas no seu cotidiano. A participação dos ouvintes no terceiro programa veiculado pela Rádio Cultura, em 2003, apresenta essas situações:

Ouvinte: Moro no bairro Novo Milênio. Aqui tem um esgoto que está prejudicando a nossa saúde, saúde das crianças. A gente quer uma solução. (Saber Popular, 2003).

Observamos ainda que a reclamação em busca da ampliação dos direitos ganhou outros espaços e novos parceiros. Dona Luciene disse: *sabia que tinha direitos, mas não sabia que tinha espaço para lutar por eles.* A luta por direitos a que a entrevistada se referiu foi a respeito de uma ação judicial impetrada junto ao Ministério Público exigindo que a Secretaria Municipal de Trânsito e Transportes Urbanos (SMTU) concedesse o benefício do passe livre aos discentes da UPC.

A primeira ação que entramos no Ministério Público foi exigir o passe livre aos co-artistas da UPC. Os alunos do município e do estado são beneficiados com o passe livre, inclusive alunos das escolas particulares e nós

não tínhamos assegurado o passe livre. Ingressamos com uma ação, ganhamos e hoje recebemos o benefício (Luciene, 2007).

Dona Otília relatou duas situações de reclamação. A primeira “reclamação” trata do conflito entre os *co-artisentes* e o diretor da Fundação Educacional de Cuiabá (Funec), mantenedora da UPC. O diretor os denominou de “cães farejadores”. De acordo com ela, é *porque sempre participamos de tudo que envolve a UPC e queremos saber os detalhes do que está sendo planejado para a nossa aprendizagem*. A segunda refere-se à formalização de uma Associação denominada “Os Amigos da UPC”. A Associação, segundo ela, tem dois objetivos: fortalecer a proposta educacional e contribuir com o desenvolvimento da comunidade por meio da geração de renda.

Queremos o nosso ensino superior e também ajudar na geração de renda das pessoas, pois temos o CNPJ. Ou seja, é uma forma de buscar alternativas para a educação e gerar renda na comunidade. E, isso a atual administração não aceita (Otília, 2007).

Como se observa nos relatos das entrevistadas, os grupos que antes viviam numa cultura dos sem voz (Freire, 2005) e inarticuladas, quando passam a se articular, criam redes de formação cidadã (PERUZZO, 2004) para garantir que as vozes, antes dispersas, ganhem corpo e rosto (BRANDÃO, 2006).

A atividade radiofônica contribuiu para isso, sendo que os *co-artisentes e artisentes* passaram a compreender as “tramas e artimanhas” (Passos e Góes, 2006) nas decisões políticas, nos mecanismos sutis de manipulação e alienação. Daí a importância de outros olhares, novos gritos e ecos de liberdade. Nesse sentido, Peruzzo (2004, p. 158) nos ajuda a refletir, ao dizer que “a comunicação popular não faz tudo isso por si só, mas apenas se estiver inserida na dinâmica dos movimentos, gerando-se a partir deles e, caminhando na mesma direção por eles apontada”.

A esse respeito, a *artisente* Ana Maria afirmou que a atividade do programa de rádio foi *uma via de mão dupla, a gente se modifica e ao se modificar também modificamos o meio em que vivemos*. Ela relatou ainda a tentativa de intimidação e negação da cidadania que tem vivenciado nos dois últimos anos.

Estou sofrendo perseguição política em função de defender a continuidade da UPC. Se tivesse sofrido uma perseguição política antes, eu teria entrado em casa, chorado muito e ficava por isso mesmo, eu jamais teria coragem de enfrentar o poder. Hbje passo por isso, enfrento com coragem porque sou uma cidadã emancipada. [...] A cidadania pra mim é uma conquista e não uma dádiva (Ana Maria, 2008).

A conquista da cidadania incomoda, e muito, os poderes instituídos. Daí a importância de outras e novas experiências democráticas e participativas por meio dos meios de comunicação, considerando que “a cidadania, para as minorias, começa, antes de tudo, com o acesso democrático aos meios de comunicação. Só assim ela pode dar visibilidade e viabilizar uma outra imagem sua que não a feita pela maioria” (BARBALHO, 2005, p. 37).

Conclusão

Como sei pouco e sou pouco, faço o pouco que me cabe, me dando por inteiro.

Thiago de Melo

As considerações que se seguem, mesmo sabendo de sua provisoriedade, a respeito da comunicação popular como espaço educativo na promoção da cidadania são frutos de um recorte, o qual, sem dúvida, se complementa com outras análises que já foram produzidas. Nesse recorte, iniciamos a reflexão a partir dos direitos humanos fundamentais, dentre eles a comunicação e a educação. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, está expresso, no artigo 19, que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios”.

Guareschi e Biz (2005) analisam essa declaração sob duas perspectivas. A primeira refere-se aos direitos à *informação*, que, no entendimento dos autores, é o direito de ser bem informado, sem parcialidade, “e de buscar a informação em qualquer lugar, livremente” (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 112). A segunda perspectiva, a mais importante, segundo Guareschi e Biz, é o direito à *comunicação*. Trata-se do direito de expressar a opinião, manifestar o pensamento, dizer a palavra por qualquer meio de expressão.

O que percebemos neste estudo é que, na prática, essas orientações nem sempre são seguidas. As razões para a sua não-aplicabilidade são amplas, diversas e complexas. Por ora, atentemos para as práticas descomprometidas com os direitos humanos fundamentais, isto é, os processos comunicacionais e educacionais que continuam promovendo, ainda hoje, a supressão da voz, do diálogo e da criatividade. Por outro lado, existem diversas experiências disseminadas pelo país que atuam na *contramão* e na *contra-corrente* dessa lógica. Essas experiências de comunicação popular e educação popular têm contribuído, e muito, para o exercício de novas formas de participação e construção da cidadania. Além disso, essas experiências passam a se constituir num espaço de difusão de práticas socioculturais comprometidas com a transformação da comunidade e da sociedade.

Encontramos a confirmação desse compromisso no Boletim Intervezes, Coletivo Brasil de Comunicação Social, divulgado em janeiro de 2005, onde se registra que “[...] assumir a comunicação como um direito humano significa reconhecer o direito de todos de ter voz. É o direito de ter acesso aos meios de produção e veiculação de informação, de possuir condições técnicas e materiais para ouvir e ser ouvido, de ter o conhecimento necessário para estabelecer uma relação autônoma e independente diante dos meios de comunicação”.

Esclarece-se que o direito de ter voz, vez e a possibilidade de o sujeito *dizer a palavra* é essencial ao ser humano, mas não pode ser uma prática falaciosa ou apenas um “faz de conta”. Por isso, é importante garantir a expressão da palavra, “dando voz, pela própria voz, a quem era considerado sem voz” (PERUZZO, 2004, p. 302), solidificando a proposta com outras conquistas, como a democratização do acesso ao ensino de qualidade e aos meios de comunicação.

Reafirmo alguns dos pontos observados neste trabalho, que teve como objetivo investigar o papel da comunicação popular na construção da educação popular, a partir de uma experiência radiofônica desenvolvida por estudantes da Universidade Popular Comunitária (UPC).

Antes mesmo de propor a retomada de alguns pontos relevantes discutidos ao longo do trabalho, ressalto que a premissa do estudo pode ser sintetizada numa frase baseada nos depoimentos das entrevistadas. Segundo elas, a iniciativa em que se utilizou o rádio como espaço educativo foi uma atividade prazerosa para discentes e docentes da UPC, e essa

prática de ensino-aprendizagem despertou o desejo e a curiosidade nos sujeitos em conhecer e, conhecendo, puderam transformar o modo de pensar e agir.

O grande destaque dessa transformação inicia-se em 2002, com a implantação da Universidade Popular Comunitária. O projeto educacional é destinado a adultos da periferia do município de Cuiabá, conforme descrito no *capítulo 2*. Vale dizer que a UPC é resultado de ações coletivas, de articulações políticas, debates e mobilizações da sociedade civil e dos movimentos populares. As lutas e os engajamentos da sociedade garantiram a implantação da proposta educativa *enraizada* e comprometida com a realidade de vida dos sujeitos. Essas lutas para implantação da UPC, uma proposta educativa diferenciada, fazem eco a uma expressão de Freire (2006a), para quem todo ato educativo é também político. Essa afirmação, no qual o autor apresenta os pressupostos a respeito da *Educação como prática da Liberdade*, foi escrita na década de 60, e, continua com a mesma atualidade.

(...) por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem e da *mulher* brasileira da mais alta importância no sentido de sua humanização (FREIRE, 2006a, p. 67).

Paulo Freire deixa claro que o processo educativo não pode ser neutro nem descolado, desconectado da historicidade dos sujeitos. Essas afirmações instigantes têm repercussão nos princípios fundantes da Universidade Popular, pois na UPC valoriza-se a vida e o vivido das pessoas. A partir da valorização das histórias de vida dos sujeitos, das suas condições socioeconômicas e culturais, foi possível utilizar um programa de rádio denominado *Saber Popular*, como espaço educativo. A estruturação da atividade radiofônica e o seu desenvolvimento partiram dos sonhos e desejos dos discentes, tendo como resultado uma aprendizagem prazerosa. Tanto é que as entrevistadas disseram que fariam tudo de novo, com *mais coragem, orgulho e satisfação*.

Como foi discutido no *capítulo 4*, a aprendizagem pelo rádio estimulou a curiosidade dos discentes, permitindo ampliar, para além da sala de aula, das oficinas de rádio, o processo de assimilação do saber. Para exemplificar, retomemos a fala de dona Otilia, quando disse: *aprendi no programa de rádio a fazer o planeamento das ações, hoje planejo o que eu vou fazer e até o que devo gastar. Antes, eu não dava valor ao dinheiro, gastava sem dó, depois que comecei estudar e trabalhar valorizo mais as coisas.*

Outro registro importante a referir é no sentido do que ocorreu após a devolução das transcrições das entrevistas. A filha adotiva de dona Maria Casimiro escreveu, em poucas palavras, um relato que marca bem a passagem de quem vivia no silenciamento, no ocultamento para novas perspectivas e possibilidades: (...) *a minha mãe não sabia ir ao banco sozinha, não identificava o itinerário dos ônibus, vivia com depressão, depois que começou a estudar a vida dela mudou da água para o vinho, hoje ela é independente, inclusive, ela mesma corrigiu, no computador dela, a entrevista.*

Esses e outros depoimentos são exemplos de que a participação ativa e efetiva na produção do programa de rádio contribuiu para que houvesse a passagem da cultura do silêncio para a expressão da palavra, da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica ou *epistemológica*, ressaltando que essas mudanças desestruturaram os poderes constituídos e a lógica perversa da opressão e da manipulação.

No livro *Charme da exclusão social*, Pedro Demo (2002) tece um comentário bastante oportuno. De acordo com ele, o sistema neoliberal não se preocupa nem teme o pobre que passa fome; a “dor de cabeça” e a preocupação fica por conta daqueles que pensam, perguntam, questionam e têm suas próprias convicções. Ao aproximar essa idéia do processo educativo vivenciado pelos *co-artisantes*, pode-se dizer que o poder instituído passou a se preocupar com os novos sujeitos *pensantes e comunicantes*. Isto é, os adultos que antes eram tratados como *depósitos*, receptores de conteúdos elaborados, começaram a se posicionar, “marcar presença”, ampliando e qualificando a forma de participar e exercer a cidadania, como descritos nos *sub-itens 4.2 e 4.3*.

Com a produção do programa de rádio, percebemos a apropriação da palavra e o processo de conquista da cidadania por meio da reivindicação e da reclamação, entendendo os conceitos – palavra e cidadania – não como doações nem atribuições, mas resultado da

construção coletiva, pautada no diálogo, no respeito às diferenças e na livre manifestação do pensamento.

Guareschi (2006) nos estimula a continuar pensando nessa proposta, ao dizer que, em “um país onde seu povo não pronuncia a palavra, não expressa sua opinião, não participa do planejamento de sua cidade, não é um país de cidadãos e cidadãs” (GUARESCHI, 2006, p. 116). A produção do programa de rádio foi uma experiência popular, localizada, e redundou em verdadeiras transformações. Por isso, recordamos a indagação de Peruzzo (2004, p. 300): “a comunicação popular e a educação popular tem sentido?”. Os resultados deste estudo nos mostram que sim, ainda mais quando se elaboram e articulam atividades de comunicação popular e educação popular com ações complementares e convergentes nos seus fundamentos epistemológicos e metodológicos.

Avançar é preciso...

Neste estudo, julgo que ficaram algumas “brechas” entre um e outro conceito. Certamente todas elas mereceriam atenção e refinamento. Por outro lado, as brechas que estão entreabertas nos motivam a pensar que é preciso avançar na reflexão, principalmente sobre as contribuições da comunicação popular e da educação popular no processo de construção de uma cidadania participativa e comunicativa.

A justificativa dessa afirmação é que, quando o povo se apropria dos meios e das técnicas da comunicação popular, existem muitas possibilidades: possibilidade de veicular conteúdo que gera criticidade, bem como informações que anunciam a valorização da cultura, da identidade popular; possibilidade também de garantir as denúncias por meio das reivindicações da própria comunidade.

Essas questões emergiram no decorrer do processo investigativo, no princípio por conta do interesse – não concretizado – da Universidade Popular Comunitária em implantar uma rádio comunitária no bairro Osmar Cabral. Outro fato relevante para se avaliar a questão ocorreu durante as entrevistas. As colaboradoras da pesquisa relataram que uma rádio comunitária, do bairro, dispõe de um tempo na grade da programação para que os discentes da UPC utilizem o programa de rádio como um lugar para apropriação do processo de ensino-aprendizagem, nos mesmos parâmetros como foi produzido o *Saber Popular*.

Isso demonstra que se tem um campo aberto para novos estudos, outras sistematizações a partir de uma mídia alternativa em que se coloca o emissor e receptor ativos no processo de produção, essas pessoas não podem ser vistas como meros reprodutores, mas também produtores de sentido. E, essa produção de sentidos pode estar, cada vez mais em sintonia com a realidade de vida das pessoas: uma mídia popular que esteja comprometida com o *dizer a palavra*, com a participação efetiva dos sujeitos, com o exercício pleno da cidadania e com a ampliação dos direitos sociais.

O estudo permite avançar na compreensão de que a comunicação popular e a educação popular não são sinônimos de atividades de segunda categoria ou atividades malfeitas. São espaços que prezam por processos coletivos e organizativos, com o objetivo de intervir e transformar as condições de vida das pessoas. As práticas da comunicação popular e educação popular podem contribuir inclusive com o combate ao analfabetismo. As ações, bem planejadas e articuladas, garantem ainda a possibilidade de o sujeito dizer a palavra e, assim, pronunciar, cada qual da sua maneira, a visão e a compreensão do mundo.

Finalizo com as palavras de dom Pedro Casaldáliga, o profeta da esperança, que nos anima na luta e na longa caminhada.

Nós que cremos na esperança

Cremos também na justiça.

Cremos no hoje do homem *e da mulher*.

E no futuro de Deus.

Cremos no nosso futuro.

Construindo hoje a hoje.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. **Aproximação a uma experiência de radiodifusão em Cuiabá.** In: MELLO, Marco (org.). Paulo Freire e a educação popular. Porto Alegre, Ippoa, 2008.
- _____. & STRECK, Danilo. **Palavra/Palavração.** In: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Ed., 10ª, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007.
- ARNHEIN, Rudolf. **O diferencial da cegueira: estar além dos limites dos corpos.** In: MEDITSCH, Eduardo (org.). Teorias do rádio: textos e contextos. Florianópolis, SC, Insular, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Educação em tempos de exclusão.** In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed., São Paulo, Cortez, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 49ª, ed., São Paulo, Loyola, 2007.
- BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização.** Porto Alegre, Sulina, 2000.
- BARBALHO, Alexandre. **Cidadania, minorias e mídia: ou algumas questões postas ao liberalismo.** In: PAIVA, Raquel & BARBALHO, Alexandre (orgs.). Comunicação e cultura das minorias. São Paulo, Paulus, 2005.
- BERGER, Christa. **A comunicação emergente popular e /ou alternativa no Brasil.** In: PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania. 3ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.

BIANCO, Nélia R. del & MOREIRA, Sonia Virginia (org.). **Rádio no Brasil: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro, EdUERJ, Brasília, DF, UnB, 1999.

_____. **O tambor tribal de McLuhan**. In: MEDITSCH, Eduardo (org.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis, SC, Insular, 2005.

BORDA, Orlando Fals. **Aspectos Teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante São Paulo: Brasiliense**, 1999.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina Zamith. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo, SP, Hacker, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo, SP, Brasiliense, 1985.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BRECHT, Bertolt. **Teoria do rádio**. In: MEDITSCH, Eduardo (org.). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis, SC, Insular, 2005.

Cadernos de Educação Popular n° 10. **MEB: uma história de muitos**. Vozes, Petrópolis, RJ, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1994.

COGO, Denise Maria. **No ar... uma rádio comunitária**. Ed. Paulinas, São Paulo, SP, 1988.

____e MAIA, João (orgs.). **Comunicação para a cidadania**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2006.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo, P, Contexto, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10ª ed., São Paulo, Cortez, Brasília, MEC, Unesco, 2006.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. 2ª ed., Campinas, SP, autores associados, 2002.

- _____. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** 5ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime Clasen e Lúcia Orth. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 2007.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- FAVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro, RJ, edições Graal, 1983.
- FERRARETTO, Luiz Artur. **O veículo, a história e a técnica.** 2ª ed., Porto Alegre, Sagra Luzzatto, 2001.
- FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra.** In: Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido.* 44ª ed. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo & FAUDEZ. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- _____ e GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação, volume 2: diálogos.** 3ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, ed.9, Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo, SP, Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 44ª ed. Rio de Janeiro, RJ, Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 29ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006a.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 13ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006b.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 4ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3. ed., São Paulo, Cortez, 2002.

- GERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Tradução de Vera Mello Joscelyne. 9ª ed., Petrópolis, Vozes, 2007.
- GOHN, Maria Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** 3ª ed., São Paulo, Loyola, 2002.
- GOMES, Ana Luisa Zaniboni. **Na boca do rádio: o radialista e as políticas públicas.** São Paulo, Aderaldo & Rothschild, Oboré, 2007.
- GOMES, Pedro Gilberto. **Comunicação social: filosofia, ética, política.** São Leopoldo, Unsinos, 1997.
- GRISA, Jairo Angelo. **História de ouvinte: a audiência popular no rádio.** Itajaí, Univali, 2003.
- GUARESCHI, Pedrinho A. e BIZ, Osvaldo. **Mídia & democracia.** 2ª ed., porto Alegre, Evangraf, 2005.
- _____. **Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia.** Petrópolis, Vozes, 2005.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. **Cidades-estado na antigüidade clássica.** In: PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da cidadania.* 3ª ed., São Paulo, Contexto, 2005.
- HALL, Michael M. **História oral: os riscos da inocência.** In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org). *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania.* São Paulo: Departamento de Patrimônio Histórico, 1992.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** Tradução de Artur Parreira. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular.** 2ª ed., Buenos Aires, Argentina, Lúmen Hymanitas, 1987.
- _____. **A la educación por la comunicación.** 2ª ed., Quito, Ecuador, Ciespal, 2001.
- LOPES, Vera Lúcia Leite. **O rádio mato-grossense e a contribuição do boateiro.** In: Haussen, Doris Fagundes e CUNHA, Mágda (orgs.). *Rádio brasileiro: episódios e personagens.* Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.
- MALDONADO, Carlos Alberto Reyes. **Crônica de uma vida anunciada.** Cuiabá, Revista de Educação Pública, EdUFMT, v.16, n.31, p.83-96, 2007.

- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4 ed., Ijuí, RS, Unijuí, 2001.
- MARSHALL, Thomaz H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ, Editora UFRJ, 2006.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2003.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. 14ª ed., São Paulo, Cultrix, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza & GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.
- MORIN, André, Gadoua, Gilles e Potvin, Gerard. **Saber, ciência, ação**. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo, Cortez, 2007.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo, Brasiliense, 2001.
- _____. **Mundialização e cultura**. São Paulo, Brasiliense, 2003.
- PASSOS, Luiz Augusto. **Educação Popular: um projeto de rebeldia e alteridade**. Cuiabá, Revista Educação, EdUFMT, v.16, nº 31, p. 105-118, 2007a.
- _____ e GÓES, Rosangela Carneiro. **Notas sobre tramas e artimanhas da UPC**. In: PASSOS, Luiz Augusto; Torres, Ártemis & Semeraro. Educação e fronteira política. Cuiabá, MT, EdUFMT, 2006.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Loyola, 1987.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre, RS, Tomo Editorial, Camp, 2001.
- PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. 3ª ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.
- _____. **Comunicação comunitária e educação para a cidadania**. PCLA, Revista Científica Digital, v. 4, nº 1, out./ nov./ dez., 2002.

- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. 3ª ed., São Paulo, Contexto, 2005.
- PIOVESAN, Ângelo Pedro. **Rádio e educação: uma integração prazerosa**. In: Filho, André Barbosa; Beneton, Rosana & Piovesan, Ângelo Pedro (orgs.). **Rádio: sintonia do futuro**. São Paulo, Paulinas, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. 4ª. ed., São Paulo, Cortez, vol.1, 2002.
- _____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SECRETARIA Municipal de Educação de Cuiabá/ Fundação Educacional de Cuiabá. **Projeto de desenvolvimento Institucional** Projeto da UPC. Cuiabá, 2004.
- SILVA E SILVA, Ozanira da. **Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo R. & BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP, Idéias e Letras, 2006.
- SILVEIRA, Paulo Fernando. **Rádios Comunitárias**. Belo Horizonte, Del Rey, 2001.
- STOER, Stephen R., Magalhães, António M. e Rodrigues, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo, Cortez, 2004.
- STRECK, Danilo R. **O design do humano e o ser humano: sobre a educação e as fronteiras do humano**. Revista Educação & Linguagem, ano 9, nº 13, 217-232, jan-jun, 2006.
- _____. **O Fórum Social Mundial e a Agenda da Educação Popular**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 26, p. 58-68, 2004.
- _____. **A Educação Popular e a Reconstrução do Público. Há fogo sobre as brasas?** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006a.
- _____. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis, Vozes, 2001.
- _____; Eggert, Edla e Sobottka (orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento participativo**. Pelotas, Seiva, 2005.

- TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** 2ª ed., Belo Horizonte, UFMG, 2006.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- THOMSON, Alistair; Frisch, Michael; Hamilton, Paula. **Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (Org). Usos e abusos da História oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 65-91.
- TORRES, Maria Rosa (org.). **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo, SP, Loyola, 1987.
- VALE, Ana Maria. **Educação popular na escola pública**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2001.
- VIDAL, Diana Gonçalves. **A fonte oral e a pesquisa em história da educação: algumas considerações**. Educação em Revista, Belo Horizonte, MG, nº 27, jul/1998.
- VIDGAL, Luis. **A história oral: o que é, para que serve, como se faz**. Santarém, 1993.
- ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, RS, URI, 2000.
- _____. **Diálogo**. In: STRECK, Danilo, REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.
- WEFFORT, Francisco C. **Educação e política: reflexões sociológica sobre uma pedagogia da liberdade**. In: Paulo Freire. Educação como prática da liberdade. 29ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

Anexo 1 – Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS Programa de Pós-Graduação e em Educação

Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento

A presente investigação vincula-se à linha de Pesquisa, Educação e Processos de Exclusão Social, e o estudo tem como objetivo analisar a comunicação popular na construção da educação popular, a partir de uma experiência radiofônica desenvolvida com estudantes da Universidade Popular Comunitária (UPC) em Cuiabá, Mato Grosso.

Para aprofundar o estudo será realizada uma entrevista, semi-estruturada e individual, com docentes e discentes que participaram da produção do programa de rádio, além das observações e registros realizados durante o processo de produção do programa de rádio denominado *Saber Popular*.

Os dados coletados serão utilizados para compreender o processo de ensino-aprendizagem dos adultos que retomaram o processo de alfabetização na UPC. Nesse sentido, desejo sua autorização para analisar a experiência vivenciada durante a produção do programa de rádio, do qual você fez parte, bem como utilizar os relatos das informações concedidas na entrevista, como requisito para a dissertação de mestrado em educação.

São Leopoldo,de 2007.

Cristóvão Domingos de Almeida – Pesquisador

Cristóvão Domingos de Almeida – Pesquisador	Fones: (51) 3566-4025 / (51) 9734-8592 e-mail: cristovaoalmeida@gmail.com Matrícula: 1040825-0 Mestrado em Educação
Profº Dr. Danilo R. Streck – Orientador	Centro de Ciências Humanas

Anexo 2 – Questionário da entrevista

Modalidade: Semi-estruturada

Indicador 1	Memória, passado e história de vida.
	1) Vamos começar a nossa conversa lembrando de acontecimentos da sua infância. Onde morava, o que gostava de fazer? 2) Você se lembra do período em que estudava? Dê que se lembra? Você se recorda da profissão que gostaria de exercer quando adulto? 3) Porque parou de estudar? 4) Em algum momento buscou retornar à escola?
Indicador 2	Mudança, bairro e condição social.
	5) Como ocorreu a mudança para Cuiabá? 6) Porque escolheu morar no bairro Osmar Cabral? 7) Qual sua visão sobre o bairro? 8) O que o bairro oferece aos moradores? 9) O que o bairro necessitaria oferecer aos moradores?
Indicador 3	Retorno ao processo educativo, UPC e auto-estima.
	10) Como você conheceu a Universidade Popular Comunitária? 11) Porque decidiu retornar ao estudo? 12) O que você aprende na UPC? 13) O que a UPC representa em sua vida hoje.
Indicador 4	Rádio, linguagem e aprendizagem.
	14) Você gosta de ouvir rádio. 15) Você participou da atividade do programa de rádio? 16) Se lembra de como foi construído o programa? 17) O que se aprendia nas oficinas de rádio? 18) Como foi dividido o quadro do programa de rádio? 19) Você era responsável por qual quadro do programa. Como era a sua preparação? Qual foi a aprendizagem a partir dessa atividade? 20) Como ocorreu a locução do programa?
Indicador 5	Participação e cidadania.
	21) Houve participação dos ouvintes? 22) Como você observa essa participação? 23) Os colegas, vizinhos ouviram o programa? 24) Como você acha que passaram a lhe vê durante e após a atividade? 25) Como você se via antes de fazer o programa. E como se vê após a realização? 26) O que você está fazendo hoje e que tem como resultado a sua participação no programa de rádio? 27) Se fosse para fazer o programa de rádio novamente, você o faria novamente? Como?

Anexo 3 – Programa de rádio *Saber Popular*

Vinheta:

Saber Popular. O Saber comunitário. / É comunicação. É do povo. É saber mais. É ouvir para crer.

Apresentação

Locutor 1: Bom dia prezado ouvinte da Rádio Cultura. Aqui é Edi Miranda com o Programa Saber Popular. Hoje é sábado especial para mim e pra você. Eu quero estar juntinho com você nesse **programa** que traz coisas quentes e especiais para iluminar o seu dia.

Locutor 2: Bom dia amigo ouvinte do programa Saber Popular. Aqui é Sadi Rambo. Queremos agradecer a audiência. É um novo dia. Vamos lá. O Saber Popular traz o quê Edi.

Locutor 1: É temos aqui *Humores e Rumores. Entrevista. Gostosura e Comilança. Momentos Solidários*. E o que temos mais aí Sadi.

Locutor 2: Vamos ter *Dicas de Mulher. Dicas de Cidadania. Curiosidade. Meu primeiro amor. Talentos*. Músicas para o ouvinte e muito mais.

Locutor 1: É. Temos quadros interessantes para que o seu sábado seja especial. E você que aprecia a nossa companhia vai o nosso agradecimento. Queremos agradecer a amiga Jucilene do Bairro Osmar Cabral que está ligadinha no Programa Saber Popular. Ligue que vamos atender o seu pedido.

Locutor 2: Ligue no (e passa o número do telefone). Vamos atender o pedido da amiga Fátima do bairro Jardim Vitória, ela manda um abraço para os familiares e vizinhos e pede a música Cio da Terra com Chico Buarque e Milton Nascimento.

1'37''

Música: Cio da Terra

Entrevista

Locutor 2: Vamos em frente.

Locutor 1: É. Agora vamos entrevistar o presidente do Conselho Municipal de Educação. O Professor Paulo Eduardo.

Entrevistador: Professor Paulo porque foi criado o Conselho Municipal de Educação em Cuiabá.

Entrevistado: O Conselho Municipal de Educação, na verdade é uma exigência da população que a partir da Constituição Federal de 88. Estabelece para educação que seja organizado nos princípios democráticos. Portanto, o município de Cuiabá no ano de 2001, após a revisão da Lei de gestão democrática onde estabelece entre os Conselhos, entre os colegiados instituídos para o município e institui os fóruns municipais de educação. Institui a Conferência Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho Municipal de Educação.

Entrevistador: Qual a função do Conselho?

Entrevistado: O Conselho Municipal de Educação de Cuiabá nasce com quatro objetivos: deliberativo, consultivo, normativo e de assessoramento a Secretária Municipal de Educação. Diferentemente dos demais conselhos criados no estado de Mato Grosso, o Conselho municipal de Cuiabá cria o seu conselho já instituindo normas para regular o seu sistema através de resoluções específicas para o município.

Entrevistador: Quais as atividades desenvolvidas pelo Conselho Municipal de Educação?

Entrevistado: Estamos desenvolvendo atividades ainda no intuito de tentar organizar a rede municipal. Para isso já aprovamos em plenária uma resolução que vai organizar a educação de jovens e adultos no município de Cuiabá. A resolução é denominada de Educação ao Longo da Vida. E neste momento está em análise e em discussão com a comunidade, a resolução para normatizar a educação infantil para rede municipal. Outra coisa que estamos desenvolvendo é ampla mobilização para o desenvolvimento do Plano Municipal de Educação. O Plano Municipal de Educação é uma responsabilidade do município a partir da Lei 10.172 para instituir o seu plano municipal.

Dica de Cidadania

Locutor 1: Você que toma ônibus todo dia. Vai para você uma dica.

Fundo Musical: (Pacto cidadão)

Locutora: A dica de hoje é pra você cidadão. Pense um pouco mais no seu futuro e no futuro do seu semelhante. Quando você estiver no ônibus dê preferência nos assentos para grávida, pessoa com deficiência e idoso. Outra coisa, não jogue lixo pela janela. Pense nisso.

Talento

Locutor 2: Se você tem um talento e tem o desejo de partilhar com mais pessoas. Este é o espaço. Chegou a hora de mostrar o seu talento.

Locutor 1: Sadi, você já dançou siriri e cantou Cururu.

Locutor 2: Ainda Edi, mas quero aprender.

Locutor 1: Então, vamos falar com o senhor Bonifácio Atanásio do bairro Pedra 90 que vai nos ensinar a cantar o cururu na viola de cocho.

Vinheta: Venha e mostre que você tem talento.

Entrevistador: Estamos aqui no bairro Pedra 90 e vamos conversar com o senhor Bonifácio Atanásio. Onde o senhor nasceu?

Bonifácio: Eu nasci aqui *mesmo* (no linguajar cuiabano se diz: memo), em Cuiabá, sou cuiabano daqui *mesmo*.

Entrevistador: Quando o senhor começou a cantar o cururu?

Bonifácio: Eu comecei a cantar o cururu com a idade de 12 anos. Eu ia na festa com meu pai, meus tios e meus primos.

Entrevistador: Como era cantar cururu nesse tempo?

Bonifácio: é, em 40 anos atrás, a gente cantava cururu mais em festa, né. A gente convidada os companheiros assim, vamos na festa tal dia, agente ia e lá brincava (cantar o cururu como um momento de brincadeira). E hoje é mais diferente, tem mais divulgação. Naquela época era mais difícil.

Entrevistador: O senhor acha que o cururu hoje tem a mesma emoção que no passado.

Bonifácio: Totalmente no passado tinha uma evolução muito maior. Passou um tempo que deu uma enfraquecida e hoje com a divulgação está melhor.

Entrevistador: Daria para o senhor tocar um pouco pra gente ouvir.

Bonifácio: dá sim. (canta o cururu)

Entrevistador: O senhor já ensinou algum grupo de aluno, de alguma escola de Cuiabá?

Bonifácio: Sim, diversa vez. Diverso colégio. A maior parte dos colégios de Cuiabá já *ensinemos*. E muito bom ensinar aluno de colégio porque quando eles interessam, aprendem de um dia pro outro. É muito bom.

Reclamações da Comunidade

Locutor 1: Vamos com o quadro de reclamações.

Locutor 2: Os moradores do bairro Novo Milênio reclama do esgoto a céu aberto.

Reclamante 1: Meu nome é Diogo Rezende moro no bairro Novo Milênio. Moro aqui há 2 anos e desde que *mudemos* pra cá, a promessa era de arrumar esse esgoto ninguém nunca fez nada, nem roça e nem limpa. Isso aqui ta virando esconderijo de ladrão e maconheiro. É uma carniça dia e noite, na hora de comer a gente não guenta. Isso aqui precisa é de uma solução.

Reclamante 2: Meu nome é Dalva, moro no bairro Novo Milênio. Aqui tem um esgoto que ta prejudicando a nossa saúde, saúde das crianças. A gente quer uma solução.

Reclamante 3: Meu nome é Jocinete. A minha reclamação é sobre o esgoto. Aqui o esgoto dá muito mosquito e ninguém agüenta.

Anexo 4 – O Saber Popular em forma de poesia

A força do ser humano
Pode escutar e interpretar
Um caráter misterioso
Que não se pode imaginar.

Usei a prática jornalística
Como veículo de comunicação
Para transmitir as notícias
E também grande emoção
Animei as comunidades
Fiz isto de coração.

À medida que avança
Deixe-me, deixe - me viver
Foi no programa de rádio
Que aumentou o meu saber.

Em cada entrevista realizada
Revelam conhecimentos
Esclarecem fatos
Avisa acontecimentos
Faz refletir imagens
Ativa os pensamentos

Houve momentos solidários
Que me deixou alegria
Gostosura e comilança
Aumentou minha energia.

Foram lindos momentos
De criatividade e liberdade
Fiz da vida um fazer
Tive muitas vitórias
Estudando na UPC.

Como eixo principal
Teve histórias do primeiro amor
Quem escreveu
Teve garra e vigor.

Dica de cidadania
Deixou uma observação
Que todos podem descobrir
Os direitos de cidadão.

Defende a natureza
Prevenir o meio ambiente

Com ética e valores
Fiz um trabalho descente
De convivência e rumores
Quem ouviu ficou contente.

Em cada reflexão
Tudo foi convincente
Deixou muita emoção
Todas eram diferentes.

Aprendi a ser solidária
Pois nunca imaginei
Trabalhar com ajuda mútua
Coisa que jamais pensei.

Despertei curiosidade
Fiz muita reedificação
Cada pessoa entrevistada
Fez sua reclamação.
O programa de rádio
Foi como linda paisagem
Dentro de minha memória
Produzindo aprendizagem. (Maria Dias,
2005).

Anexo 5 – Registros fotográficos



Co-artesantes na oficina de rádio, 2004.



Dona Luciene durante Audiência Pública na Assembléia Legislativa, 2005.



Repercussão do *Saber Popular*.
Entrevista de Sadi, em 2004.



Auro, *in memoriam*, viveu intensamente a proposta educativa libertadora.



Apresentação do *Saber Popular*, 2004.



No Ar: o *Saber Popular*, 2004.