

Problematizar para intervir: rádio online e educação para os media como estratégia de inclusão de jovens

Problematizing to intervene: online radio and media education as a strategy for young people inclusion

Maria José Brites*, Sílvia Correia dos Santos**, Ana Jorge***, Catarina Navio****

*Centro de Investigação Media e Jornalismo, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Lusófona do Porto

**Centro de Investigação Media e Jornalismo, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade de Coimbra

***Centro de Investigação Media e Jornalismo, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

**** Centro de Investigação Media e Jornalismo, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Resumo

A educação para os *media* tem sido uma área incentivada pelas instituições internacionais, como parte de uma educação cívica, e em Portugal tem registado progressos, embora subsista alguma fragmentação. O RadioActive, financiado pela Comissão Europeia, propõe-se explorar as potencialidades da educação para os *media* com objetivos de empoderamento e participação de crianças e jovens em contextos de carência ou exclusão. O projeto utiliza as potencialidades da rádio em ambiente digital para estimular a inclusão e reforço de capacidades dos jovens participantes. A sua metodologia é de Investigação-Ação Participativa, fortemente inspirada em Paulo Freire, trabalhando com um *framework* adaptável aos contextos em que atua, para envolver e criar resultados sustentados. A sua proposta foca-se, assim, nos interesses e motivações pessoais, nos conhecimentos de *media* e digitais já existentes, bem como na adaptação do projeto à comunidade em que se insere. Neste artigo, argumentamos pela relevância de uma etapa de problematização para os programas de educação para os *media* orientados para uma mudança social, com vista à sua sustentabilidade. Discutimos a implementação desta etapa nos três projetos parceiros do RadioActive em Portugal, depois de realizados grupos de foco, entrevistas e observações, e apresentamos os resultados preliminares do projeto.

Palavras-chave: Rádio online, juventude, aprendizagem ao longo da vida, cidadania, educação para os *media*.

Abstract

Media Education has been stimulated by international institutions, as part of civic education, and, in Portugal, has registered some progresses, although it is still slightly fragmented. RadioActive, funded by the European Commission, intends to explore media education potentialities, in order to contribute to the empowerment and participation of children and young people who live in social exclusion. The project uses the potentialities of the radio in online environment to stimulate inclusion and reinforcement of young participants' skills. It uses a participatory research-action methodology, strongly inspired by Paulo Freire, and works with a framework adaptable to the surrounding contexts, in order to involve and create sustained results. RadioActive focuses on personal interests and motivations, on the pre-existing media and digital knowledge and on the project's adaptation to the community. In this article, we sustain the importance of a problematization stage for media education programs, oriented to social change. We discuss this stage's implementation on the three partners of RadioActive Portugal, after some observation, interviews and focus groups.

Keywords: Webradio, youth, lifelong learning, citizenship, media education.

Introdução

A educação para os *media* tem vindo a entrar paulatinamente na agenda da educação, mas também nas da cidadania e da inclusão, sobretudo no que toca às gerações mais novas. Há uma consagração institucional, por via de instituições internacionais como o Conselho da Europa e a UNESCO, que não tem reflexo imediato e consistente ao nível prático nos países. Ainda assim, progressos significativos têm sido assinalados em Portugal.

Embora a sua eficácia para a inclusão e a participação cívicas seja real, a sustentabilidade dos projetos e programas nem sempre é assegurada, ou seja, subsistem os efeitos, sobretudo, enquanto há uma entidade dinamizadora ou promotora. Parte dessa dependência face a um balão de oxigénio que garanta a eficácia dos programas de educação para os *media* tem que ver com a sua falta de flexibilidade e ductilidade relativamente ao terreno em que são implementados.

Neste artigo, discutimos a pertinência do projeto RadioActive Europe, tal como foi concebido e está a ser implementado em Portugal, no quadro de uma educação para os *media* preocupada com questões de empoderamento social. Assumimos em particular o processo de problematização como forma de fazer diagnósticos e levantar questões, ao invés de impor fórmulas criadas central e universalmente a temas complexos como o empoderamento de jovens, alguns em contexto de semi-exclusão. Argumentaremos pela validade e relevância desta etapa de problematização para um projeto com intenção de intervir e modificar uma realidade, empoderando os seus atores mais vulneráveis. Para tal propósito, começamos por enquadrar o tema da educação para os *media*, empoderamento e inclusão em Portugal, para em seguida olhar para as potencialidades específicas do meio radiofónico em contexto digital. Apresentamos em seguida os pressupostos teóricos do RadioActive para a problematização como passo fundamental na execução de projetos de inclusão eficazes e sustentáveis, analisando depois a implementação e discussão dos resultados em Portugal.

Educação para os *media*, empoderamento e inclusão: conceitos e exemplos

A área da educação para os *media* em Portugal esteve nas últimas décadas marcada por uma certa fragmentação (Ponte e Jorge, 2010), mas nos anos mais recentes tem sido objeto de crescente interesse por parte de agentes do setor académico, governamental e da sociedade civil, o que lhe tem imprimido uma maior consistência e concertação (Pinto *et al.*, 2011). Se o conceito de educação para os *media* está relativamente estabilizado como consistindo na capacidade dos indivíduos para procurar, avaliar, usar e criar informação de acordo com os seus interesses pessoais, sociais ou educacionais (Khan, 2008), também

compreende diferentes enfoques, desde os *media* como um todo aos digitais, cinema, imagem, informação, publicidade ou consumo. Por conseguinte, é uma designação que engloba visões globais ou mais especializadas dentro do campo dos *media* e da comunicação.

As conceções de educação para os *media* podem oscilar entre uma forma de pedagogia que utiliza os meios de comunicação, por um lado, e uma forma de empoderar os indivíduos face ao consumo e uso dos *media*, por outro (Khan, 2008: 16-17). Contudo, a segunda perspetiva tem vindo a revelar-se uma visão mais abrangente, relacionada com um objetivo ulterior que é o de contribuir para uma cidadania ativa, crítica e participativa. Por conseguinte, a educação para os *media* não opera apenas num contexto escolar, muito embora, em termos de contexto institucional, tenha vindo a ser pensada primordialmente num contexto educativo.

A associação entre educação para os *media* e a esfera da cidadania é, portanto, um vinco forte, impresso também sob impulso das entidades internacionais, como o Conselho da Europa e a UNESCO, com as sucessivas Recomendações e Declarações. Esta agência das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura designa atualmente esta área como Media and Information Literacy (MIL), e atribui-lhe um papel importante “para alimentar o acesso equitativo à informação e conhecimento e promover sistemas de *media* e informação livres, independentes e pluralistas”¹. A visão da UNESCO coloca uma grande ênfase no papel dos professores, no sentido de um processo inclusivo e universal.

Em Portugal, os contextos de aplicação de programas de educação para os *media* têm sido privilegiadamente os educativos, mesmo quando os promotores dessas iniciativas se situam na esfera da sociedade civil. Tome-se como exemplo o Media Smart, promovido pela Associação Portuguesa de Anunciantes, que distribui os seus materiais de educação para a publicidade e a comunicação comercial pelas escolas.

Os jornais escolares têm longa tradição nas instituições ao nível básico, tendo também estes beneficiado da introdução das novas tecnologias, que desonerou as escolas das despesas com impressão e materiais. Neste âmbito, destacam-se dois projetos. O *Público* na Escola foi criado em 1989, por altura do lançamento do próprio jornal, e, além de ser pioneiro, tem contribuído em boa parte para o fortalecimento e crescimento de projetos de jornalismo escolar, embora nos últimos anos de forma menos intensa. O projeto Educação para os Média no Distrito de Castelo Branco, coordenado por Helena Menezes e Vítor Tomé (do Instituto Politécnico de Castelo Branco), entre 2007 e 2011, dinamizou jornais escolares nesse distrito e construiu materiais, como CD-Rom, que permitem uma fácil difusão e aproveitamento das tecnologias digitais.

Deve ainda ser referida a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), tuteladas pelo Ministério de Educação e Ciência, que tem sido um importante agente de dinamização da educação para os *media* num contexto

¹ In <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>, consulta a 29 Julho 2013.

escolar. A RBE implementa uma ação relativamente transversal, com enfoque particular nas questões da literacia da informação e uma crescente preocupação em oferecer uma literacia digital.

Uma das práticas mais enraizadas que ocorre no contexto da escola, mas que não tem uma dimensão educativa num sentido formal, é a das rádios-escola. De facto, apesar da efetiva redução da escuta radiofónica pelos jovens em contexto convencional (Alan *et al.*, 2007; Meneses, 2008, 2011), há muito tempo que a rádio tem demonstrado ser um meio com forte potencial em ambiente escolar, sobretudo devido ao interface técnico amigável que oferece. Neste contexto, este meio vai ao encontro dos interesses dos jovens pelas questões do lazer, do entretenimento e da cultura. Por outro lado, é um meio pouco oneroso, o que lhe acrescenta flexibilidade para a implementação em contextos com poucos recursos. Entretanto, com o desenvolvimento dos *media* digitais, caminhou-se no sentido de uma convergência não só ao nível da produção, mas também da difusão. Atualmente, ao fim de vários anos de experiências, as escolas têm agora um interface disponibilizado pelo Ministério da Educação para reunir boas práticas².

Contudo, os programas de produção de *media* nem sempre são exequíveis nesses enquadramentos institucionais, quer pela pressão dos programas letivos, quer pela falta de material e equipamentos necessários a essa produção. Mais ainda, e a um nível mais profundo, para jovens cujo percurso fica marcado pelo insucesso ou abandono escolar e para quem a escola é sinal e por vezes causa de afastamento, há necessidade de uma adaptação dos currículos para que se cumpram os seus objetivos de inclusão. Ou seja, embora tenham no horizonte a educação para a cidadania, os programas de educação para os *media* nem sempre garantem a inclusão, que é condição essencial para potenciar a participação. De todo o modo, os *media* têm sido, em algumas destas situações, olhados como uma forma de construir capacidades e de estabelecer confiança junto dos jovens com vista a esse desenvolvimento.

Neste âmbito, devem destacar-se também projetos ao nível associativo e de intervenção social, sobretudo no domínio da inclusão digital. Embora estes esforços fiquem por vezes centrados na questão da segurança, alguns projetos, nomeadamente do projeto Escolhas, alicerçam-se sobre programas de educação para os *media* através de programas de intervenção, nomeadamente usando a rádio (XL) ou a televisão (Claquete). Também aqui a *digitalização* representou um ganho material, facilitando a acessibilidade tecnológica à produção dos *media*.

Da mesma forma que não se pode alhear dos contextos, a educação para os *media* não deve ignorar as tendências da apropriação dos *media* por parte das audiências a que se destina. Estudos como o do projeto Inclusão e Participação digital: Comparação de trajetórias de uso de meios digitais por diferentes grupos sociais em Portugal e nos Estados Unidos (2009-11) e o EU Kids Online revelam que os jovens se envolvem

² In <http://moodle.crie.min-edu.pt/course/view.php?id=550>, consulta a 4 Março 2013.

sobretudo em atividades de receção de conteúdos e de contacto com outros, mais do que em atividades criativas e produtivas como a criação de blogues, produção de fotografia ou texto, ou mesmo participação em mundos virtuais (Livingstone *et al.* 2011; Jorge *et al.*, 2011; Ponte *et al.*, 2012). Porém, como veremos adiante, são as novas plataformas que constituem os veículos privilegiados de mediação comunicativa e informativa.

Em suma, a educação para os *media* confronta-se com o desafio de projetar programas que sejam inclusivos e respondam ao objetivo último de concorrer para uma capacitação tendente a um exercício rico da cidadania em condições de forte mediatização, sem incorrer numa generalização dos seus princípios que ignore os contextos reais em que é implementada. Além disso, a educação para os *media* deve responder a um princípio de inclusão ela própria, tanto em termos dos participantes, dos meios de comunicação, das metodologias, como também dos discursos mediáticos que trabalham.

Projetos de Investigação-Ação Participativa

Considera-se, pois, que não existem fórmulas únicas e infalíveis para implementar projetos de educação para os *media*, e que os seus objetivos últimos de empoderamento e participação não são traduzíveis em resultados diretos e imediatos. Tendo este cenário em conta, a conceptualização do RadioActive resultou, igualmente, de alguma da mais recente abordagem aos chamados Ambientes de Aprendizagem Personalizada (AAP)³. Este conceito implica a promoção da aprendizagem individual com ferramentas de acesso livre, numa perspectiva de aprendizagem alternativa.

A expressão AAP, que ganhou destaque em 2004, centrava-se inicialmente sobretudo na tecnologia implícita, influenciada por uma extensão de *software* educacional e pelas plataformas de aprendizagem. Os AAP eram desenvolvidos, sobretudo, por equipas de engenharia informática e por educadores ligados à tecnologia. Porém, rapidamente a atenção perante a perceção do indivíduo e a forma como estas ferramentas o podem empoderar se começaram a tornar determinantes. Surgiu a necessidade de tornar os ambientes mais sedutores para os utilizadores. Assumiu-se o papel fundamental dos utilizadores na apropriação das tecnologias e o facto de a aprendizagem ser um processo individual, mas também socioconstrutivista de interação e partilha com o meio em que se insere o sujeito (Saz *et al.*, 2011). Esta dimensão cultural é particularmente relevante. A aprendizagem, neste sentido, cresce sempre de dentro para fora, partindo dos interesses do sujeito e não da estrutura pré-concebida e imposta (Ravenscroft *et al.*, 2011). Os AAP passaram a ser entendidos sobretudo em função das necessidades sociais e o *software* a ser compreendido não como

³ Do inglês Personal Learning Environments.

repositório mas como uma aptidão, podendo ser alterado e reconfigurado de acordo com as necessidades. Este modelo ecológico centra-se nas possibilidades de agência, práticas culturais e estruturas (Ravenscroft *et al.*, 2011). A compreensão deste modelo é particularmente importante quando a tecnologia se destina a trabalhar e a envolver comunidades de pessoas excluídas ou em risco de exclusão do ensino tradicional e até do emprego.

Os modelos podem, assim, ser aplicados aos diferentes contextos das pessoas e comunidades. Os AAP não constituem apenas modelos de aplicação ou aplicações tecnológicas. Pelo contrário, são novas formas de utilização da tecnologia para a aprendizagem; por isso, o argumento para os usar não é tecnológico mas particularmente pedagógico e até ético, como promoção da aprendizagem de forma holística, fomentando a responsabilidade pessoal na aprendizagem (Attwell, 2007: 7).

Em linha com a abordagem da AAP está a adoção de uma Investigação-Ação Participativa (IAP), que envolve os pesquisadores e os participantes num trabalho conjunto de implementação e avaliação. Desta forma, a IAP desafia a hierarquia comum existente na investigação, que, de forma vertical, coloca o pesquisador em lugar cimeiro em relação aos sujeitos de estudo. Um dos objetivos da IAP é, precisamente, empoderar através da pesquisa (Kindon *et al.*, 2007a: 1). A IAP tem servido diversos programas educativos (Cammarota e Fine, 2008: 5) e tem sido definida como um processo colaborativo de pesquisa, educação e ação, cujo objetivo último é promover uma transformação social orientada. Esta é uma forma de promover a presença dos que habitualmente têm sido excluídos como sujeitos e agentes de pesquisa, fomentando uma representação contra-hegemónica da produção de saber e de conhecimento e das capacidades, entre outras dimensões.

O termo "investigação-ação" foi avançado em 1946 pelo psicólogo alemão Kurt Lewin, que tentou corresponder a necessidades sociais e de pesquisa, tendo em conta os seus espaços e realidades. Posteriormente, já na década de 60, o brasileiro Paulo Freire desenvolveu processos de pesquisa baseados na comunidade, que se inseriam em grupos de indivíduos marginalizados da sociedade. Foi, então, nos anos 70 que a IAP se começou a desenvolver, sobretudo em África, na Índia e na América Latina, tendo estado desde o início muito centrada nas raízes e necessidades locais das comunidades (Kindon *et al.*, 2007b: 10). Pensando no processo de pesquisa, pode-se distinguir Investigação-Ação, que não envolve necessariamente uma intenção de envolvimento dos participantes no processo de pesquisa, e Investigação-Ação Participativa, que pressupõe, de alguma forma, a intenção de quebrar regras implícitas socialmente, dando voz aos mais oprimidos e quebrando o monopólio de quem detém o conhecimento através da ação colaborativa e participativa (Kindon *et al.*, 2007b: 11). Uma das diferenças em relação à pesquisa tradicional é, precisamente, a atuação coletiva e não solitária do investigador. Os pesquisadores fazem parte de um processo participatório em que estão envolvidos numa estrutura (Cammarota e Fine, 2008: 5). Para além

disso, o conhecimento IAP não é passivo, os resultados constituem combustível para uma possível alteração social (Cammarota e Fine, 2008: 6).

A implementação de Projetos IAP, particularmente em comunidades situadas em zonas – frequentemente urbanas – desfavorecidas e em risco de exclusão educativa, é muito relevante pela sua preocupação com o desinvestimento social na educação de crianças e de jovens e pelas implicações sociais que advêm de noções mais restritas de conhecimento. Como pedagogia, a IAP confronta estas realidades, criando condições para um investimento mais sustentado, coletivo e informal, expandindo a noção de aprendizagem, de conhecimento e de objetivos educacionais. Desde logo, os participantes estão a aprender e também a ensinar, isto sem negar a educação formal (Cannella, 2008: 190). A expansão pedagógica alarga-se à agência civil e ao ativismo cívico, níveis de intervenção que nem sempre são abordados na educação formal. A IAP não significa, assim, apenas pedagogia, na medida em que é um método de pesquisa que implica entrar num contexto social, político e cultural e que se confronta com a pesquisa tradicional, por tentar oferecer um contraponto aos participantes, ao dar-lhes voz e enriquecimento pessoal. “Como metodologia de pesquisa, a IAP permite que os jovens criem contra-narrativas em relação aos conceitos dominantes do seu falhanço educacional” (Cannella, 2008: 205).

Porém, é também preciso referir que a IAP, como modelo pedagógico, tem as suas debilidades. Nem todos os envolvidos vão aprender na mesma medida, no mesmo contexto e no mesmo tempo. Por vezes, é difícil quantificar as aprendizagens, até porque há um investimento no tempo que é longo e persistente (Cannella, 2008: 207). Este envolvimento pressupõe processos éticos de pesquisa que – com as adaptações necessárias à IAP - implicam respeitar as pessoas envolvidas, maximizar os benefícios para os envolvidos, não causar danos e tratar todos por igual (Manzo e Brightbill, 2007: 34).

O pedagogo brasileiro Paulo Freire é um dos autores cimeiros no âmbito das metodologias participativas, pois aponta precisamente para esta necessidade de conhecer as realidades em que se investiga, fazendo da investigação um espaço sinérgico. Assim, refere-se ao desenvolvimento de círculos de aprendizagem.

“O ‘círculo de cultura’ deve encontrar caminhos, que cada um que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em centro de ação política. [...] Somente assim, na unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o carácter alienador da quotidianidade” (Freire, 1977: 13).

Freire destaca a importância da dialética do saber e da ação. O “movimento dialético toma, portanto, como ponto de partida a ação, clarifica e amplia a ação pela reflexão, remete sempre a uma nova ação enriquecida pela análise precedente” (Freire, 1977: 30). A prática é, pois, o ponto de partida e é absolutamente necessária

para a compreensão, embora não seja suficiente, como também esclarece. Precisa de instrumentos teóricos de leitura da realidade (Freire, 1977: 26).

Media participativos: da rádio à web 2.0

O pensamento de Paulo Freire é altamente influente na implementação de projetos centrados na comunicação participativa e no empoderamento social, como é visível em muitas rádios comunitárias que se foram desenvolvendo, sobretudo no Brasil. Efetivamente, a rádio é um meio historicamente ligado ao desenvolvimento educativo - como referimos anteriormente em relação às rádios escolares em Portugal - que tem adquirido extraordinárias possibilidades participativas no âmbito do seu desenvolvimento mais recente, particularmente, da natural aliança que tem estabelecido com a internet. A implementação atual de projetos de comunicação participativa na rádio *online* é o resultado da confluência de duas linhas tendencialmente convergentes, que a digitalização finalmente cruzou. Por um lado, a democratização do acesso à produção de conteúdos, às suas ferramentas de produção e às próprias plataformas de divulgação; por outro, a longa tradição da rádio enquanto meio de empoderamento dos cidadãos, que tomou - em diferentes épocas e contextos - formas distintas, desde as rádios educativas, às comunitárias e ao próprio serviço público de radiodifusão.

Com efeito, é difícil não rever aqui a concretização das reflexões que Brecht produziu nos anos 30 sobre o funcionamento da rádio e sobre a relação que o meio deveria estabelecer com os ouvintes. Ele foi o primeiro a formular a possibilidade de a rádio deixar de ser um meio de distribuição e passar a ser um aparelho de comunicação. E essa tornou-se numa das referências mais vezes recuperadas, para a teorização da rádio e da internet:

"O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública (...) se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. A radiodifusão deveria, conseqüentemente, afastar-se dos que a abastecem e constituir os radiouvintes como abastecedores" (Brecht, 1932: 42).

Embora possam encontrar-se nas ideias de Brecht "raízes do que hoje se reivindica como colocar a mídia sob o controlo público" (Zuculoto, 2005: 51), o seu pensamento tem claras ramificações em ideais de serviço público ou empoderamento e participação social.

Este contexto é, também, herdeiro da visionária metáfora que McLuhan popularizou, décadas mais tarde. A fotocopiadora simbolizou a transformação de todo o autor em editor (Levinson, 1999). E a internet, sobretudo

depois do desenvolvimento do conceito de "*prosumer*" (Toffler, 1980), característico da Web 2.0, concretizou essa possibilidade a partir de qualquer ponto do mundo.

Igualmente relevante é a herança genética que resulta da longa tradição das rádios educativas. Efetivamente, a rádio é o meio educacional mais resiliente. Embora em regiões como a China ou a Índia haja algum esmorecimento das rádios educativas em favor das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em locais onde não puderam ser implementadas essas soluções, a rádio permanece como ferramenta privilegiada de criação de valor social e cultural (Perkins, 2011).

A rádio tem uma história ligada à educação e à difusão cultural, da qual se destaca a sua tradição na América Latina⁴. As chamadas rádios educativas têm origem em projetos de natureza católica e sindical oriundos, respetivamente, da Bolívia e da Colômbia, no final dos anos 40 (Barale, 1999)⁵. Mais tarde, nos anos 80, há um recentramento na ideia de "popular", com conteúdos que interessam à população, recorrendo a uma linguagem e a códigos que lhe são mais próximos e promovendo a sua participação em todo o processo (Barale, 1999). Na sua essência, as rádios populares surgiram para dar voz à luta por direitos de cidadania, promover a participação e o acesso aos meios e às técnicas de comunicação (Peruzzo, 2011). As rádios comunitárias desenvolveram-se, precisamente, a partir deste pressuposto concreto: são feitas pela comunidade para a comunidade, com propósitos de autodesenvolvimento. São emissoras que não se constituem como educativas apenas pelos seus conteúdos, mas sobretudo pela promoção do acesso à produção e aos *media*, pelo incentivo à participação cívica e pela divulgação de processos sustentáveis de desenvolvimento (Peruzzo, 2006; 2011); enfim, pela criação de capital social (Anderson, 2012).

A implementação de projetos participativos baseados no potencial da rádio e das redes sociais passa, pois, pela atualização desta herança à luz das mudanças comunicacionais e de consumo. Isso é particularmente relevante se forem tidos em conta os hábitos de consumo mediático das gerações que nasceram depois do digital (Vahlberg, 2010; Taborda, 2010).

Efetivamente, poderia ser difícil envolver os jovens em projetos participativos se não existisse afinidade entre o seu quotidiano e o meio usado. A análise da exposição mediática dos jovens mostra que há agora uma geração de utilizadores *multitasking*, que executam diversas tarefas simultaneamente, habituados a consumir conteúdos em várias plataformas e, claramente, ligados às redes sociais (Vahlberg, 2010). E essa mesma geração ouve cada vez menos a rádio tradicional (Alan *et al.*, 2007). É o grupo que Meneses (2008) chama de "geração iPod". Por isso, importa compreender a relevância da escolha da internet para a implementação

⁴ Para uma visão sobre a relevância das rádios comunitárias em África, cf. Siemering (2000).

⁵ Ainda nos anos 40, surge a rádio KPFA, em Berkeley, na Califórnia. Foi a primeira rádio "apoiada pelos ouvintes", como lhe chamaram. Até então, só existiam rádios com caráter educativo ligadas a instituições de ensino. Na Europa começaram a surgir rádios comunitárias após o *boom* das rádios livres, nos anos 70.

de projetos comunitários. Essa, aliás, tem sido uma tendência recente: a migração de projetos participativos para a internet, como forma de responder às renovadas possibilidades de criação de conteúdos pelos cidadãos e potenciando até ligações identitárias, no caso de projetos ligados à diáspora (Lewis, 2008).

Embora por vezes se questione a adequação do desenvolvimento de rádios comunitárias *online*, uma vez que não há relevância em alargar o âmbito restrito da sua intervenção, há claras vantagens em migrar estas rádios para a internet, ligando-as às redes sociais. Podem ser superados problemas legais, potencia-se o desenvolvimento de competências informáticas com vista à empregabilidade e integram-se os participantes nos novos processos de sociabilidade (Peruzzo, 2011), questões centrais para o projeto RadioActive. O cruzamento destes vetores, à luz da agenda que a Comissão Europeia estabeleceu até 2020, nomeadamente, dos seus princípios de promoção da empregabilidade, sustentabilidade, da educação ao longo da vida e da inclusão social⁶ encontra, pois, um terreno propício de desenvolvimento na rádio *online*.

A forma como a construção europeia tem avançado assenta na promoção da coesão social e do diálogo intercultural, bem como numa ecologia mediática que promova a democracia, a diversidade, a tolerância e a própria educação para os *media*⁷. Nesse sentido, o Conselho da Europa tem sublinhado a importância dos chamados *media* comunitários, também chamados de terceiro setor, como uma alternativa aos meios públicos e aos comerciais⁸. As próprias Nações Unidas incentivam um equilíbrio na distribuição de frequências entre os três setores⁹. Porém, em muitos sítios não há enquadramento adequado às especificidades dos *media* comunitários. Por isso, em contextos como o português, a internet acaba por ser o meio mais propício ao desenvolvimento de *media* de raízes e de cariz comunitários.

Em Portugal, só recentemente a Lei da Rádio passou a contemplar serviços de programas através da internet. Porém, ao contrário do que acontece com a difusão hertziana, a legislação atual não exige qualquer habilitação prévia para o exercício da atividade radiofónica *online*¹⁰. Apenas é necessário um registo na Entidade Reguladora para a Comunicação Social e o cumprimento de algumas disposições gerais, muito em especial em matéria de direitos de autor, junto da Sociedade Portuguesa de Autores, e direitos conexos.

Note-se, porém, que não é apenas o enquadramento legislativo que torna a *web* no terreno natural para o desenvolvimento de novos projetos de rádio de natureza participativa. O potencial educativo da rádio é grande, como já foi referido. E no contexto *online*, há um valor acrescentado: há uma aproximação dos

⁶ In http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm, consulta em 29 Julho 2013.

⁷ Resolução do Parlamento Europeu, de 25 de Setembro de 2008, sobre os meios de comunicação comunitários na Europa (2008/2011(INI)).

⁸ Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue.

⁹ Cf. General comment No. 34. Article 19: Freedoms of opinion and expression.

¹⁰ Lei da rádio, artº 17, nº3 e artigo 24º; Lei n.º 54/2010.

processos de aprendizagem permitidos pelas potencialidades da Web 2.0 às formas de aprendizagem que os jovens vivenciam fora do contexto escolar.

Atualmente, pode considerar-se que está vencida uma certa resistência inicial – a que não podemos deixar de associar a tendência generalizada de abaixamento da qualidade dos *media* (Bourdieu, 1996) – que, de certa forma, afastava alguns pedagogos dos *media* audiovisuais. A internet surgiu, então, com extraordinárias possibilidades enquanto plataforma de utilização de áudio e de vídeo, muito embora a tendência para a comercialização que domina a estrutura da rede e a própria vivência *online* tenha começado mais recentemente a dar origem a projetos baseados em *software* de livre acesso como forma de aprendizagem apoiada em princípios alternativos, como já referimos.

No caso específico da rádio, a internet veio permitir uma interessante democratização na produção de conteúdos. Concretamente, o *podcast* assumiu-se como objeto exemplar de uma das várias tendências que caracterizam a nova idade da rádio: a possibilidade de escuta não-linear. Estas duas dimensões (facilidade de produção e controlo sobre a escuta) tornaram o *podcast* um apoio alternativo ao método de ensino presencial e a distância¹¹. Por permitir o *download* do ficheiro¹², disponibilizam-se diversos conteúdos didáticos audíveis a qualquer hora, em qualquer lugar e quantas vezes se quiser. Além disso, a própria construção de um *podcast* implica uma atenção redobrada e reforço dos cuidados nos conteúdos a inserir, o que acaba por permitir uma melhor assimilação.

O *podcast* é uma das faces da nova r@dio (Cordeiro, 2011). Na verdade, se a rádio analógica no seu modelo de difusão hertziana era facilmente definível pelo seu processo de distribuição, a nova rádio é caracterizada por essa multiplicidade de faces, ao avançar para a diversificação dos meios de distribuição e receção. O meio espalhou-se por diversas plataformas, como o satélite, o cabo e a internet, chegando depois aos ouvintes através do computador, dos auto-rádios, de receptores *multi-standard*, de *tablets* ou telefones móveis e, até, do televisor. Porém, e ao contrário do que sucedeu com a televisão, nada leva a crer que a rádio analógica seja definitivamente desligada, mesmo no hemisfério norte. A rádio analógica é ainda o *medium* mais universal.

No caso específico da ligação à internet, o setor da rádio começou por oscilar entre a perspetiva da ameaça e da oportunidade, num processo semelhante ao que os jornais de papel haviam começado a viver um pouco antes: “a internet pode ser encarada tanto como concorrência quanto como desafio, no sentido da variedade que o mundo *online* oferece [...] e pelo desafio da adaptação ao novo meio, na pesquisa, produção e difusão

¹¹ No contexto letivo, o *podcast* é superior aos conteúdos gravados em cassete ou CD-Rom, desde logo pela facilidade de transmissão, transporte e replicação.

¹² Note-se, porém, que o *podcast*, enquanto conteúdo armazenável, pode ser uma forma condenada a médio prazo, sobretudo se tivermos em consideração que as condições de ligação à rede cada vez mais permitem a consulta imediata de qualquer conteúdo na “nuvem”, sem necessidade de armazenamento local.

de conteúdos” (Cordeiro, 2004: 443). Se inicialmente a rádio recorria à internet meramente como uma ferramenta de trabalho, não demorou muito até que as estações passassem a disponibilizar conteúdos, normalmente em *simulcast*, nos próprios *websites*. Posteriormente, as emissoras iniciaram a produção de conteúdos especificamente para as suas páginas, como vídeos ou infografias. Entretanto, nasceram as *webrádios* (Prata, 2009), que são estações com existência exclusiva *online*, e que trouxeram uma maior facilidade e flexibilidade na introdução de novos géneros e no aumento da interação, por se tratar de um meio suportado pela internet (Prata, 2009). De uma forma geral, as rádios na internet¹³ destacam-se pelas novidades que introduzem, nomeadamente serviços de busca, previsão meteorológica, salas de *chat*, fóruns de discussão e integração com redes sociais arquivo de *podcasts*, biografia de artistas, receitas culinárias, letras, fotografias, infografias e vídeos, entre outras possibilidades (Prata, 2009:294). São especificidades que conduziram ao questionamento do conceito de rádio baseado no simples suporte auditivo linear que acarretava anteriormente. Ao mesmo tempo, estas rádios alargaram não só o leque de conteúdos e formatos, mas também o público-alvo. Permitem aos ouvintes, agora também designados utilizadores, comunicar mais facilmente entre si e com a própria emissora. A mudança de paradigma sustenta-se na substituição do *broadcast* pela ideia de ligação, uma ligação multidirecional e multifuncional com vários destinatários, plataformas e conteúdos. O antigo destinatário final da emissão de rádio é agora, frequentemente, um elo de ligação, recebendo, retransmitindo e até criando conteúdos da rádio.

Em Portugal, a história da *webrádio* remonta à segunda metade dos anos 90, altura em que surgiram os primeiros projetos de rádio exclusivamente na internet. O Netradio e a ESEC Rádio¹⁴ foram alguns dos pioneiros. A facilidade de implementação e o potencial educativo de que dispõem tornou estes projetos particularmente interessantes em contextos educativos, nomeadamente, em universidades.

O diálogo como ferramenta: RadioActive em Portugal

É, por conseguinte, nesta perspectiva de investigação orientada para o empoderamento dos participantes a partir do seu contexto específico, por um lado, e nas potencialidades da rádio *online* - por outro, que o projeto RadioActive se baseia. O RadioActive Europe consubstancia-se através de uma plataforma na internet para uma rádio pan-europeia, incorporando as potencialidades da Web 2.0. O projeto¹⁵ é aplicado na Alemanha,

¹³ Note-se que este potencial é comum a rádios exclusivamente *online* e a projetos que têm na internet uma existência complementar.

¹⁴ ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra).

¹⁵ RadioActive Europe: promoting engagement, informal learning and employability of at risk and excluded people across Europe through internet radio and social media (531245-LLP-1-2012-1-UK-KA3-KA3MP), financiado pela Comissão Europeia, através do Lifelong Learning Programme.

em Malta, no Reino Unido, na Roménia e em Portugal¹⁶. Pretende-se contribuir para o empoderamento de jovens em situação ou risco de exclusão ao nível da educação e da empregabilidade. Para isso, é proposta uma metodologia que é aplicada pelo consórcio europeu, estruturada em pressupostos de investigação-ação participativa já identificados. Esses pressupostos concentram-se em formas de empoderamento que efetivamente constituam elementos de crescimento curricular dos jovens envolvidos e que possam ser usados na procura de emprego. Em paralelo, o projeto constitui-se como objeto de reflexão e análise, nomeadamente, no que diz respeito a processos de ligação ao digital e de ligação à comunidade envolvente. Para além de contribuir para que os jovens participantes reforcem as suas competências digitais, úteis na inserção no mercado de trabalho (não só com a produção de programas de rádio para a plataforma de rádio, mas também com atividade a desenvolver noutras plataformas digitais de apoio e gestão de projeto), o RadioActive tem também como objetivos contribuir para que se tratem assuntos de inclusão e de cidadania ativa e, por fim, melhorar os níveis educacionais, muito em especial nos casos de exclusão escolar. Estes objetivos estão alinhados com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

O RadioActive centra-se, fundamentalmente, num modelo pedagógico que favorece a inclusão através da rádio na internet e dos *media* sociais. A escolha destas plataformas para a implementação do projeto não teve só a ver com a aproximação ao consumo mediático e aos processos de socialização dos jovens. Como já foi referido, os baixos custos de difusão e a não obrigatoriedade de licença para difusão na internet, ao contrário da rádio em FM, foram fatores igualmente relevantes, contribuindo para a sua agilidade logística e material. Mas, para além disso, o projeto beneficia das ligações de redes sociais já existentes nos parceiros, e a metodologia que está a ser seguida permite que a tecnologia usada seja replicável e que a estação de rádio seja flexível também geograficamente (Ravenscroft *et al.*, 2011). Esta ideia de replicação posterior é basilar na conceção do projeto, que, ao invés de idealizar uma rádio convencional, concebe a estação como uma caixa, como um *kit* tecnológico e pedagógico, capaz de superar a imobilidade e rigidez de um modelo convencional.

A plataforma inicial foi pensada para a participação ativa em comunidade (Ravenscroft, *et al.*, 2011) e essa constitui, de resto, uma das inovações do projeto: a promoção e o desenvolvimento de aproximações pessoais e sociais, com vista à aprendizagem informal através destes meios. Neste sentido, os *media* sociais são utilizados como elementos principais numa perspetiva construtivista e centrada no diálogo, como verdadeiras “novas paisagens para o diálogo”, como propõe Andrew Ravenscroft (2011: 139). Esta conceção é devedora

¹⁶ O País de Gales é parceiro através do centro *Pontydysgu* mas não está a implementar a rádio junto de comunidades.

da de Paulo Freire, que já na década de 60 centrava as suas sugestões de investigação-ação participativa em estados dialogais.

"A transitividade crítica, por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. [...] Pela prática do diálogo e não da polémica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos." (Freire, 1967: 60)

As ferramentas de aprendizagem devem, pois, assegurar bases para que os sujeitos sejam capazes de pensar, racionalizar e analisar. Como aponta Andrew Ravenscroft (2011), que tipo de diálogo é necessário e que formas e géneros estão implicados na realização de atividades que suportam essa rede de aprendizagem?

"Pensar em rede normalmente significa pensar através de diálogo colaborativo [...]. Por vezes é possível encontrar um sentido através do discurso contínuo de reconstrução e negociação de sentidos. A língua e o diálogo são estruturas-chave do comportamento e aprendizagem social". (Ravenscroft, 2011: 142).

No caso português, a implementação é feita no Porto e em Coimbra, em centros apoiados pelo Programa Escolhas, Programa que teve origem a 9 de janeiro de 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, que criou o Programa de Prevenção da Criminalidade e Inserção dos Jovens dos Bairros mais Vulneráveis dos distritos de Lisboa, Setúbal e Porto. Nesta fase, o Escolhas já está na sua quinta geração, tendo o Programa sido alargado a todo o território nacional e renovado, mais recentemente, através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 68/2012 para o triénio 2013-2015. Entre os principais objetivos do Escolhas estão a promoção da igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, através da promoção da inclusão social de crianças e jovens em contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

A implementação desenvolve-se, concretamente, no Porto, nos projetos Metas (que tem já experiências anteriores de uso de rádio escolar) e Catapulta (um projeto recente com pouca experiência em educação para os *media* mas com *background* ao nível de trabalho social, estando ligados ao SOS Racismo); e em Coimbra, no Trampolim (que é um projeto com experiência de desenvolvimento de uma *web tv* e de uma *newsletter online*). A escolha destes locais teve, assim, em conta o histórico dos projetos e o seu interesse nas temáticas da educação para os *media*, fator relevante para o envolvimento de técnicos e jovens.

No terreno, o RadioActive empenhou-se na identificação de necessidades e de capacidades encontradas nos centros envolvidos (quer dos técnicos, quer dos jovens). Numa primeira fase, foram identificados participantes que não têm qualquer experiência de rádio *online*, mas também alguns (nomeadamente, no projeto Metas) que podem funcionar como catapultas de conhecimento devido às experiências anteriores em contexto escolar.

Importa reafirmar que, para que a implementação do projeto decorra de acordo com os princípios já enunciados, é essencial que o RadioActive conheça os locais onde está a atuar, para encontrar sinergias com eles e beneficiar das estruturas, atividades e vontades já existentes. Este princípio de não-imposição reflete-se igualmente na abertura aos participantes. Apesar de o projeto se centrar numa faixa etária 15-24 anos, é certo que o RadioActive não trabalha com jovens fora dos seus contextos, tendo, por isso, a capacidade e o interesse em captar outras idades (mais baixas e até adultos) que se interliguem mais diretamente com a população juvenil. É sobre essa etapa de problematização que nos debruçamos em seguida.

Observar para propor mudanças: a etapa da problematização

A estratégia adotada pelo RadioActive inspira-se, assim, na proposta de Paulo Freire: "ensinar não é transferir conhecimento, é criar as possibilidades para a sua produção" (Freire, 2010: 22). Aliás, e ainda na linha do pensamento de Freire, é nas comunidades que devem ser encontrados os temas que têm que ver com as suas vivências, para serem discutidos (Freire, 2010: 30).

De acordo com os objetivos do projeto, a experiência da rádio *online* permitirá o desenvolvimento da língua, sobretudo aliada aos *media* sociais, das competências técnicas e digitais, do trabalho em grupo, potenciará a aprendizagem informal, as competências cívicas e culturais e um certo espírito de empreendedorismo (como já verificado, por exemplo, no Metas, com o voluntariado dos jovens com experiência anterior, a oferecerem-se para liderar a experiência).

Para que o RadioActive se desenvolva sobre estes princípios, uma das primeiras fases do trabalho consistiu na problematização do que significa concetualizar a mudança. Por outras palavras, é necessário analisar e conhecer bem o grupo que irá construir o projeto. A ideia do RadioActive é focar a proposta nos interesses e motivações pessoais, nas paixões e necessidades, nos conhecimentos digitais já existentes e nas práticas performativas em contexto *online* e *offline*, bem como adaptar o projeto à comunidade e ao contexto em que se insere. Assim, é importante que os proponentes do projeto no terreno não sejam encarados apenas como *experts*, mas que os jovens sejam envolvidos nessa experiência, para que a formação tenha um sentido de cascata, com enfoque inicial nos que vão trabalhar diretamente com os jovens, nomeadamente os monitores das instituições que acolhem o RadioActive em Portugal. Esta metodologia acredita lançar, assim, as bases

para a auto-sustentabilidade do RadioActive junto dos projetos que o acolhem, ou seja, garantir que a conceção e desenvolvimento do projeto de inclusão e educação para os *media* corresponde ao espírito, missão e comunidade em que se insere.

A implementação no terreno inclui um plano de *workshops* dinamizados pela equipa do RadioActive, em colaboração com os monitores dos centros de acolhimento, entre a primavera de 2013 e o final do ano de 2014. Na fase inicial dos *workshops*, foi discutido o modelo editorial do projeto a desenvolver. Aliás, o modelo editorial é alvo de retomas cirúrgicas ao longo do projeto, sempre que é necessário relembrar alguma questão relativa, por exemplo, a condutas, objetivos, contextos e formas de participação ou questões legais.

Os *workshops* posteriores são igualmente fundamentais. Centram-se, sobretudo, em princípios e práticas da produção radiofónica, abrangendo desde a prática dos programas de edição ao aperfeiçoamento de técnicas vocais. A partir daí, pretende-se que a formação assuma um sistema de cascata, segundo o qual os jovens envolvidos terão a capacidade para reproduzir a formação junto de outros que vão entrando de novo no contexto da RadioActive.

A intervenção em cada um dos centros segue um guião orientador adaptado à especificidade do meio, o que decorre, em grande parte, da etapa de problematização. Essa fase inicial do projeto assentou em grupos de foco, entrevistas individuais semiestruturadas, conversas informais, além de se ter recorrido à observação direta e à observação participante para formular questões. Além disso, os próprios *workshops* iniciais de formação com técnicos serviram para alimentar a fase de problematização do contexto e estabelecimento de objetivos, bem como das metodologias mais indicadas.

Estas técnicas de recolha foram orientadas pelos objetivos de identificar e caracterizar os contextos específicos dos centros e das comunidades em que o RadioActive se iria implementar, identificar perfis de atores e utilizadores, bem como as competências cívicas, expressivas e mediáticas, e as metodologias mais indicadas para os envolver.

Em seguida, apresentamos e discutimos os resultados da etapa de problematização na implementação do projeto de educação para os *media* RadioActive em Portugal.

Projeto RadioActive em contexto

Os três centros em que foi implementado o RadioActive em Portugal, para além do facto comum de ativarem projetos de inclusão social destinados a crianças e jovens em zonas carenciadas, tinham especificidades muito próprias. Diferiam nas suas populações-alvo, nas formas de trabalhar com a população e a comunidade e na localização nas cidades em que se inserem. Estas diferenças implicavam diferentes expectativas relativamente à implementação do RadioActive, à forma como os intermediários se ligariam ao projeto, e aos

resultados esperados. Em comum, estes projetos tinham o facto de, em algumas situações, se confrontarem com obstáculos ao nível do acesso e uso da internet pela comunidade, mesmo entre os jovens e jovens adultos. Na verdade, o acesso à internet pelos jovens, por vezes, é um pouco limitado ao centro Escolhas que frequentam – o que pode mesmo ser uma motivação para frequentar o centro.

O projeto Metas situa-se numa freguesia com enormes contrastes sociais e económicos, visíveis na coabitação entre um hotel e um condomínio de luxo junto a casas de habitação social. Assim, embora o sentido de comunidade seja relevante, os moradores da zona estão abertos a sair do espaço onde habitam. Esse olhar para o exterior também existe no centro comunitário, com cerca de uma década, e que tem uma ação feita na e pela comunidade, mas com marcada projeção externa. Atualmente, o projeto Metas trabalha com uma comunidade de 40 jovens com idades muito diferenciadas (desde cerca de 12 anos até jovens adultos) por semana.

O RadioActive surge, assim, para o Metas como uma plataforma que possibilita a divulgação das suas atividades, pelo que os programas na rádio *online* deverão centrar-se em reportagens e notícias sobre as atividades do próprio centro. Essa corresponde à sua principal motivação para participar no RadioActive, expressa nas reuniões e grupos de foco informais e da qual resultou a ideia de vir a organizar os programas radiofónicos em função de temas e de grupos-alvo (por exemplo, jovens e arte ou jovens e comunidade).

Neste projeto do Porto, um primeiro grupo de trabalho é composto pelos técnicos sociais que atuam diretamente com os jovens em diferentes atividades e são responsáveis por coordenar as atividades, desempenhando papéis de liderança.

Um segundo grupo é constituído por jovens com cerca de 20 anos, como o dinamizador comunitário ou o responsável pela inclusão digital no centro, mas também outros jovens que atuam como líderes das diferentes atividades no centro e as promovem junto da comunidade (dança, música, teatro e pintura). Neste segundo grupo, são identificáveis competências digitais e técnicas, combinadas com capacidades de iniciativa e de empreendedorismo, bem como competências sociais e linguísticas. Estas capacidades manifestam-se no facto de demonstrarem interesse na rádio *online*, mas também nas suas potencialidades multimédia, nomeadamente na possibilidade de complementar a emissão sonora com fotografia e vídeo. A sua motivação para a produção de *media* também se revelou ao contribuírem com ideias para o *site* do projeto RadioActive Portugal¹⁷. Este grupo assume-se, assim, como dinamizador da implementação da rádio *online* no centro, tentando captar outros jovens e crianças do Metas, e disponibilizando-se para apoiar também o outro centro da mesma cidade, o Catapulta, onde o projeto começou mais tarde. As suas competências ao nível da língua inglesa são importantes para a ligação às comunidades participantes no RadioActive fora de Portugal.

¹⁷ Disponível em (<http://pt.radioactive101.eu/>).

Este perfil cívico, técnico e social favorável ao desempenho de um papel de dinamização do projeto não deixa, porém, de ter lacunas. Alguns dos jovens apresentam mais dificuldades em falar em público, sobretudo por falta de autoconfiança, o que foi identificado na fase de problematização como um ponto a melhorar. Além disso, o facto de haver predominantemente rapazes no centro – à semelhança de outros do Programa Escolhas – e de este grupo de pioneiros ser apenas constituído por rapazes pode inibir raparigas de participar, algo que eles próprios reconhecem.

Um último grupo não demonstra, à partida, competências digitais ou de comunicação excepcionais para desenvolver o projeto da rádio *online*. As suas atividades *online* são mais confinadas ao contacto e ao divertimento, por exemplo com o uso da conta da rede social Facebook ou, em poucos casos, a ouvir rádio no iTunes. São orientados para as actividades da comunidade, mas sem um papel evidente de iniciativa, vendo-se sobretudo como participantes, pelo menos numa fase inicial.

Assim, esta fase de problematização permitiu concluir que, no caso do Metas, é necessário e decisivo envolver e reforçar a confiança do grupo de líderes, fundamentais para garantir a ligação ao resto do grupo. Este grupo de líderes está genuinamente interessado em manter a ligação com as crianças e jovens e criar um ambiente propício ao desenvolvimento de maiores competências e mais confiança. Portanto, será necessário reforçar as suas competências digitais, culturais e cívicas, mas também as competências fundamentais sobre aprender a aprender e a transferir o conhecimento para outros, de forma a garantir o sistema de cascata que está na base da conceção do RadioActive.

Ainda na cidade do Porto, o Catapulta é um projeto mais recente. Aqui, os intermediários são técnicos sociais, nomeadamente o coordenador, um técnico com formação em jornalismo e o técnico responsável pela inclusão digital. Ligado a uma organização não-governamental devotada ao combate ao racismo e inserido numa comunidade na baixa portuense (em áreas geográficas, como a Sé e a baixa portuense), o Catapulta existe apenas desde o início de 2013 e está a aumentar lentamente o número de utilizadores, que rondava na fase de problematização os 20, com idades sensivelmente compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Neste centro, o RadioActive é visto como uma forma de uniformizar as atividades e permitir aos jovens uma reflexão em torno de assuntos e temas, como a comunidade ou a discriminação.

Neste centro, os jovens estão primordialmente no centro do Porto, o que permite que tenham grande acesso ao trânsito de pessoas, incluindo muitos turistas, por exemplo. Antes da chegada do RadioActive, o Catapulta organizara uma atividade nas ruas circundantes em que os jovens tinham de fazer entrevistas *vox pop* a transeuntes que não conhecessem. Apesar de a atividade se ter revelado um exercício difícil para estes jovens, eles demonstraram interesse, entusiasmo e capacidades para a desempenhar. Nos *workshops* do RadioActive ouviram-se os resultados desse exercício, o que permitiu detetar melhoramentos a fazer: ao nível

da voz, dos aparelhos de captação de som, da pré-produção (perguntas da entrevista) e da edição e pós-produção de som.

No Catapulta, são os técnicos sociais que assumem um papel decisivo para a implementação da rádio *online*, já que têm significativa experiência em organizações não-governamentais e trabalho social. Como o espaço é reduzido, trabalham todos juntos na mesma sala, com crianças e jovens, mas esta aparente limitação acaba por reforçar o espírito de partilha e de comunidade.

Há uma grande receptividade em relação ao RadioActive, como atividade, uma vez que as valências do projeto podem permitir trabalhar diferentes questões já identificadas junto da comunidade, nomeadamente os níveis de compreensão cívica, de competências linguísticas, comunicativas e digitais, bem como de autoconfiança. Há, pois, um forte interesse na parte formativa do projeto, através de *workshops* com jornalistas especializados, músicos ou especialistas em dicção, no sentido de reforçar essas competências básicas.

As crianças e jovens escusam-se muitas vezes a experimentar algo novo – o que aconteceu com o *software* de edição de som no início dos *workshops*, mas que depois se foi alterando positivamente. Este receio coloca-os numa posição de falta de competências técnicas. Portanto, para ter sucesso no envolvimento dos jovens de perfil pouco participativo, nomeadamente os mais novos, o RadioActive está a trabalhar primeiramente no reforço das capacidades de comunicação e das competências digitais, mas ao mesmo tempo, de autoconfiança e compreensão cívica.

Deve, porém, referir-se que a rádio constituiu uma novidade capaz de suscitar interesse, nomeadamente por questões legais e técnicas, ou na definição de temas para os programas. E esse interesse tem sido capitalizado para a dinamização do projeto no terreno. Do mesmo modo, este grupo demonstra interesse imediato por captar a audiência local para os programas radiofónicos, como a família, amigos e a comunidade, o que responde a uma cultura de rua e de vizinhança mais forte.

No Catapulta, os técnicos sociais são fundamentais para captar os utilizadores finais, que ainda são relativamente poucos, dado o facto de o projeto ser muito recente. Por isso, as atividades da rádio são vistas como uma forma de integrar os jovens no projeto, dando-lhes possibilidade de adquirir competências de expressão, digitais, autoconfiança e de pensamento crítico e ação cívica. Por isso, os técnicos levantaram hipóteses, por um lado, de trabalhar temas como discriminação, comunidade, as mulheres na comunidade, ou a família.

Por último, o projeto Trampolim, em Coimbra, situa-se numa comunidade periférica com cerca de 2000 pessoas, entre dois bairros sociais que concentram a vasta maioria da comunidade de etnia cigana que reside na cidade. O centro trabalha com uma população de cerca de 200 utilizadores, metade dos quais com idades entre os 12 e os 20 anos. A fase de problematização foi realizada inicialmente em ligação com um dos

monitores, um facilitador comunitário e um dos jovens, tendo posteriormente sido alargada à coordenação do centro e a outros utilizadores.

O projeto RadioActive surge, por um lado, como uma oportunidade de aprofundar a experiência já desenvolvida com atividades multimédia, sobretudo com crianças, contribuindo para os objetivos de inclusão digital do centro. Esses projetos, que se baseavam fortemente no papel do monitor como editor, consistiam numa *newsletter online* e numa *webtv*. Por outro lado, o RadioActive afigurou-se como uma forma de combater estereótipos e preconceitos que rodeiam aquelas áreas de habitação social, abrindo espaços de diálogo pessoal e cultural com a cidade.

Neste projeto comunitário de Coimbra, foram identificados também três grupos com perfis distintos constituídos pelos monitores e técnicos sociais, pelos facilitadores comunitários, e pelos restantes jovens. O primeiro grupo, que coordena a atividade do centro, considera que o projeto constitui uma abordagem inovadora com enorme potencial para o desenvolvimento de competências cívicas e digitais dos seus utilizadores. Os dinamizadores comunitários são jovens adultos, ex-utilizadores do centro e que continuam a colaborar com ele, ativando uma ponte com a comunidade em geral, em especial com os participantes mais novos nos *workshops*. Destaca-se a importância da presença de um mediador comunitário, sobretudo para chegar à população de etnia cigana, mas também pelos seus conhecimentos de inglês e de meios digitais no contexto audiovisual. Aliás, em todo o centro, só o monitor de inclusão digital e o mediador comunitário tinham experiência em projetos multimédia.

Na perceção deste mediador, as comunidades encararão positivamente um meio que promova a discussão dos seus problemas. Por fim, os jovens utilizadores finais, grupo que oscilou bastante ao longo da fase de *workshops*, e que inicialmente foi composto sobretudo por jovens em redor dos 12 anos, com participantes acima dos 15 apenas esporadicamente. Este é um grupo fulcral para a sustentabilidade do projeto, cujo envolvimento na fase de formação foi resultado de várias adaptações. Estes jovens, sobretudo os de idades próximas dos 12 anos, demonstram poucos conhecimentos de Inglês e fracas competências digitais, limitando-as aos jogos e redes sociais. Além disso, demonstraram não ter grande conhecimento sobre o meio radiofónico, para além de estações de rádio mais populares. Sobretudo os mais novos mostraram dificuldades de aprendizagem, com falta de concentração, desinteresse e alheamento cultural e social. Por isso, o RadioActive não lhes surgiu como uma possibilidade de melhorar qualquer competência pessoal; o projeto significou – e a sua validade para eles dependeu sempre disso – apenas uma possibilidade de divertimento. Os mais velhos, sobretudo os com mais de 15 anos, demonstram maior interesse pelas potencialidades de abrir horizontes que o projeto representa.

No Trampolim, o RadioActive é, por conseguinte, encarado como uma forma de melhorar a autoconfiança dos jovens e também como um modo de alargar os seus horizontes culturais e sociais, para além das suas

zonas de conforto e do reduto que constroem para si próprios. Objetivos ambiciosos, se compreendermos que os jovens utilizadores mostram resistência a atividades que implicam concentração, análise, reflexão ou planeamento. Por conseguinte, tornou-se claro nos *workshops* iniciais que a abordagem teria que ser predominantemente prática para envolver os utilizadores e minorar a instabilidade das formações. Isso levou a uma alteração da estrutura dos *workshops* que se revelou mais eficaz para os objetivos do projeto. Por isso, a pré-produção da primeira emissão foi antecipada, em ligação com a atividade "Escolhas Portas Abertas", que pretende abrir o centro a outras comunidades e mostrar a sua missão, histórias de sucesso e estabelecer pontes de diálogo com a cidade.

Deve ainda referir-se que os mais novos consideram a rádio como um meio natural, feito de improviso oral e associado naturalmente a programas cómicos. Para eles, os conteúdos falados são apelativos, apenas porque consideram não ser necessária qualquer pré-produção. Os mais velhos, ao invés, compreendem que uma entrevista não é uma conversa e têm maior consciência sobre a produção de rádio. De acordo com a maior consciência cultural e cívica que revelaram, os jovens mais velhos valorizam a cobertura de atividades culturais e sociais da sua zona, dimensão que deverá ser incorporada nas emissões. Uma das jovens participantes demonstrou interesse pelas possibilidades multimédia da rádio *online*, já que está a estudar fotografia, o que chama a atenção para a adaptabilidade do projeto.

A partir destes resultados, emergiram também temas mais concretos para programas de rádio a propor e discutir com os jovens participantes dos diferentes centros. Os temas da discriminação, da comunidade, do desporto, ou da música afiguraram-se como pontos de partida para explorar em programas de rádio que levem, pela sua prática, os jovens a desenvolver capacidades críticas e práticas de produção de *media*, ao mesmo tempo que desenvolvem também autoconfiança nessas mesmas capacidades e na sua relação com a comunidade e o mundo.

Conclusões

Neste artigo argumentámos em favor do valor científico e pedagógico da etapa da problematização num projeto de Investigação-Ação Participativa como é o RadioActive. Numa altura em que todos os centros já fizeram emissões de rádio, as características encontradas na fase de problematização refletiram-se nos modos de produção dessas mesmas emissões, pelo que, de futuro, contamos explorar estes dados, à medida que os programas forem surgindo. O processo é, assim, continuamente reflexivo.

O enquadramento internacional e comparativo do projeto permite testar as potencialidades de uma metodologia que se baseia na produção de conteúdos para uma rádio digital para potenciar a inclusão e participação de jovens em contexto de exclusão ou semi-exclusão, num processo de aprendizagem informal.

Esta matriz metodológica, enraizada na ideia e no processo de diálogo, garante as condições de flexibilidade e adaptabilidade aos contextos que lhe permitem projetar-se para resultados sustentados.

Assim, potenciar o acesso, uso, avaliação e criação dos conteúdos de rádio e multimédia entre os jovens participantes parte necessariamente de uma visão contextualizada dos participantes e das comunidades em que se inserem. Para alcançar objetivos últimos de inclusão, empoderamento e reforço de cidadania entre os destinatários, o RadioActive trabalha ao nível das competências linguísticas, expressivas e sociais durante o processo de educação para os *media*. Nesse processo, a etapa da problematização é vital, ao permitir compreender não só os antecedentes que potenciam o impacto da implementação do projeto, mas também identificar necessidades, perfis de utilizadores, adaptar as suas expectativas, os moldes em que se desenha, bem como estabelecer diferentes metodologias para a participação dos vários grupos. A atenção ao processo em si de educação para os *media* potencia o reforço de competências e aponta para a possibilidade de replicação do projeto em autonomia.

Desta forma, o RadioActive assume-se como um projeto experimental de educação para os *media*, fora de contexto escolar, que procura capacitar os jovens participantes para a interação com os *media*, tendente a reforço de capacidades valorizadas a nível de empregabilidade, e através dos *media*, para uma inclusão mais efetiva de membros da sociedade e uma maior participação cívica e pública, desde logo nas comunidades mais imediatas de inserção.

Bibliografia

- Attwell, G. (2007). "Personal Learning Environments - the future of eLearning?" *Elearning Papers* (www.elearningpapers.eu), Vol 2, Nº 1.
- Alan, B. A., Anderson, T., Bejar, L. G., Bussart, A. L., Daggett, E., Gibson, S., Gorman M., Greer, D., Guo, M., Horst, J. L., Khalaf, T., Lay, J. L., McCracken, M., Mott, B. e Way, H. (2007). "What Happened to our Audience?" Radio and New Technology Uses and Gratifications Among Young Adult Users. *Journal of Radio Studies*, 14:2: 92-101.
- Anderson, H. (2012). "Facilitating Active Citizenship: Participating in Prisoners' Radio". *Critical Studies in Media Communication*, DOI:10.1080/15295036.2012.688212
- Barale, A. (1999). *Radio educativa, popular y comunitaria en America Latina: origen, evolución e perspectivas*. San Rafael: Plaza y Valdés Editores.
- Bourdieu, P. (1996). *On Television*. New York: The New Press.
- Brecht, B. (1932). "Teoria da Rádio". In *Teorias do Rádio: textos e contextos*, volume I, E. Meditsh, ed.. Florianópolis, Editora Insular: 35-45.

- Cammarota, J. e Fine, M. (2008). Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance. *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Cammarota e Fine. Oxon, Routledge: 1-11.
- Cannella, C. M. (2008). Faith in Process, Faith in People: Confronting Policies of Social Disinvestment with PAR as Pedagogy for Expansion. *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Cammarota e Fine. Oxon, Routledge: 189-212.
- Cordeiro, P. (2004). "Rádio e Internet: novas perspectivas para um velho meio". Actas do III SOPCOM, VI LUSOM e II Ibérico, Vol. I: 443-449.
- Cordeiro, P. (2011). "Not Radio, but R@dio". *Radio Days Europe*, Março 2011, Copenhaga.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1977). *Educação e consciencialização política*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1ª edição: 1975.
- Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Görzig, A., Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. LSE, London: EU Kids Online. www.eukidsonline.net.
- Jorge, A., Brites, M. J. & Francisco, K. (2011). Contactar, entreter, informar: um retrato da inclusão digital de jovens e os seus familiares em Portugal. *Observatorio (OBS*)*, 5, 3: 101-131. ISSN: 1646-5954.
- Khan, A. W. (2008). "Introduction". *Empowerment Through Media Education: An Intercultural Dialogue*, Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., Tornero, J. M. P. (eds.). Gotemburgo, Nordicom: 15-18.
- Kindon, S., Pain, R. e Kesby, M. (2007a). "Introduction: Connecting people, participation and place". *Participatory action research, approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Kindon, S., Pain, R. e Kesby, M.. Londres e Nova Iorque, Routledge: 1-6.
- Kindon, S., Pain, R. e Kesby, M. (2007b). "Participatory Action Research: Origins, approaches and methods". *Participatory action research, approaches and methods: Connecting people, participation and place*. Kindon, S., Pain, R. e Kesby, M.. Londres e Nova Iorque, Routledge: 9-18.
- Levinson, P. (1999). *Digital McLuhan: a Guide to the Information Millennium*. London: Routledge.
- Lewis, P. M. (2008). *Promoting social cohesion: the role of community media*. Strasbourg: Council of Europe.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. e Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. Londres: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33730/>, consultado em 10-Março-2013.

- Manzo, L. C. e Brightbill, N. (2007). "Toward a participatory ethics". *Participatory action research, approaches and methods: Connecting people, participation and place*. S., Pain, R. e Kesby, M.. Londres e Nova Iorque, Routledge: 33-40.
- Meneses, J. P. (2008). *A Decadência da Rádio Funcionalista Pelos Consumidores Activos da Internet*. Tese de doutoramento, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación da Universidad de Vigo.
- Meneses, J. P. (2011). *Os jovens e a rádio (em Portugal): Uma geração perdida?*. *Observatorio (OBS*)*, 5, 2: 53-78. ISSN: 1646-5954. ISSN: 1646-5954.
- Perkins, R. (2011). "The Persistence and evolution of educational radio". *ITC International*. Vol. 55, n.º3: 12-13.
- Peruzzo, C. (2011). "O rádio educativo e a cibercultur@ nos processos de mobilização comunitária". Trabalho apresentado no I Congresso Mundial de Comunicação Ibero-Americana. Escola de Comunicações e Artes, São Paulo-SP, Brasil, 1 a 4 de agosto de 2011.
- Peruzzo, C. (2006). "Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária". Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa "Comunicação para Cidadania", do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Brasília-DF, INTERCOM/UnB, 6 a 9 de setembro de 2006.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L. e Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Ponte, C. e Jorge, A. (2010). "Media Education in Portugal: a building site". *Journal of Media Literacy*, 57, 1-2: 56-61.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. A., e Cardoso, D. S. (2012). *Crianças e Internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações – Resultados do inquérito europeu EU Kids Online*. Coimbra, MinervaCoimbra.
- Prata, N. (2009). "A webradio em Portugal". *Estudos em Comunicação*, 6: 293-315
- Ravenscroft, A. (2011). "Dialogue and Connectivism: A New Approach to Understanding and Promoting Dialogue-Rich Networked Learning". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12.3.
- Ravenscroft, A., Attwell, G., Stieglitz, D. e Blagbrough, D. (2011). "'Jam Hot!' Personalised radio ciphers through augmented social media for the transformational learning of disadvantaged young people". Proceedings of the Personal Learning Environments (PLE) Conference 2011, Southampton, UK, 11-13 Julho 2011.
- Saz, A., Coll, C., Engel, A. e Bustos, A. (2011). "The construction of knowledge in personal learning environments: A constructivist perspective". Proceedings of the Personal Learning Environments (PLE) Conference 2011, Southampton, UK, 11-13 Julho 2011.

Siemering, W. (2000). "Radio, Democracy and Development: Evolving Models of Community Radio". *Journal of Radio Studies*, 7, 2: 373-378.

Taborda, M. (2010). *A utilização de internet em Portugal*. Lisboa: Internet and Networks Institute.

Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York, Bantam Books.

Zuculoto, V. (2005). Debatendo com Brecht e sua Teoria do Rádio. *Teorias do Rádio: textos e contextos*, volume I, E. Meditsh, ed.. Florianópolis, Editora Insular: 47-60.

Vahlberg, V. (2010). Fitting into their lives: a survey of three studies about youth media usage. Newspaper Association of America Foundation.

http://www.americanpressinstitute.org/docs/foundation/research/fitting_into_their_lives.pdf