UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CLÁUDIO MESSIAS

Duas décadas de Educomunicação

Da crítica ao espetáculo

São Paulo
2011

CLÁUDIO MESSIAS

Duas décadas de Educomunicação

Da crítica ao espetáculo

São Paulo

2011

CLÁUDIO MESSIAS

Duas décadas de Educomunicação

Da crítica ao espetáculo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Área de Concentração Interfaces Sociais da Comunicação, Linha de Pesquisa Educomunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Messias, Cláudio

Duas décadas de educomunicação : da crítica ao espetáculo / Cláudio Messias – São Paulo : C. Messias, 2011.

240 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientador: Ismar de Oliveira Soares

1. Comunicação 2. Educação 3. Cultura 4. Educomunicação 5. Senso comum I. Soares, Ismar de Oliveira II. Título

CDD 21.ed. – 302.2

Cláudio Messias

Duas décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

À minha esposa, Rozana, inspiração e exemplo na pesquisa.

A meus filhos, Vítor e Júlio, promissoras sementes.

À minha mãe, Luzia, por jamais cansar a mão de apoio.

A meu pai, José, pela incansável briga pela vida.

A meus irmãos, José Claudinei, Marcilene e Danielle, pela vivência.

A meu orientador, Ismar, pela sabedoria compartilhada.

À memória de Caroline Zanardo, que não pôde ver este desfecho.

AGRADECIMENTOS

À coordenadora pedagógica Sandra Xavier e ao secretário de escola 'seo' Oscar, na representação de professores, funcionários, alunos e comunidade da E.E. "Profª Maria Aparecida Galharini dos Santos", de Maracaí, SP, onde minha trajetória de educador nasceu;

À coordenadora pedagógica Tânia Jancovic e à diretora de escola Lourdinha Coelho, na representação de professores, funcionários, alunos e comunidade da E. E. "Prof. Léo Pizzato", em Assis/SP, onde descobri a competência de ser professor;

Ao professor Sidinei Galli, por orientar-me, na Unesp/Assis, em 2006, no projeto Jornal D'Escola e iniciar esta trajetória da pesquisa;

À professora Luzia Mitsue Yamashita Deliberador, que apresentou-me à Educomunicação no *lato sensu* Comunicação Popular e Comunitária, na UEL, em 2008, e não desamparou-me neste novo degrau;

Ao professor Odil José de Oliveira Filho, por situar-me, na Unesp/Assis, SP, sobre crítica e espetáculo presentes no título desta dissertação;

Ao professor Ismar de Oliveira Soares, de quem tenho a honra de ser orientando, com quem compartilhei os mais importantes momentos de minha vida de pesquisa e em quem me espelho e projeto na contínua trajetória de investigador da Educomunicação;

Ao professor Adílson Citelli, cujos artigos hoje são por mim lidos como se a mim fossem ditados pelo próprio, tamanha sua competência de relacionar docência, produção de sentidos e conhecimento;

À professora Margarida Khrolling Kunsch, com quem contextualizei a escola enquanto organização do Estado;

Ao professor Guillermo Orozco Gómez, pela solicitude no diálogo de pesquisa e no amparo às reflexões teóricas;

Ao professor Belarmino Costa, pelas informações disponibilizadas sobre o Núcleo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom até o ano de 2009;

À professora Ademilde Sartori, por mediar o contato com pesquisadores vinculados ao Núcleo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom que coordena;

Ao professor Antonio Carlos Hohlfeldt, por autorizar o acesso aos conteúdos do banco de dados da Intercom que preside;

À professora Maria da Graça Jacintho Setton, por mediar o diálogo com o Grupo de Trabalho Educação e Comunicação da ANPed;

À professora Danielle Andrade, por abrir e manter escancaradas as portas para a pesquisa no bacharelado em Educomunicação que coordena na Universidade Federal de Campina Grande/PB;

À competente equipe formada por Regina, Flor, Malu e Dario, da secretaria do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, que comigo compartilharam momentos de alegria, angústia, privacidade e desafios nesta pesquisa;

Às competentes Miriam, Ivete, Rosely e demais funcionárias da Seção de Pós-graduação, a quem chamo de amigas, pela humanidade e dignidade com que atendem, sem distinção, aos mestrandos e doutorandos;

A Eliane, que durante o período em que foi secretária do Núcleo de Comunicação e Educação respirou, comigo, ácaros e poeira na sistematização dos arquivos pesquisados;

Às assistentes sociais do COSEAS e funcionários do CRUSP por possibilitarem que o período de moradia estudantil ocorresse como uma extensão de meu lar;

Ao CNPq, pelo investimento em minha pesquisa;

À Pró-reitoria de Pós-graduação da USP, pelo auxílio concedido quando da coleta de dados na região Nordeste;

Ao erário público, que deu condições para que mais um cidadão obtenha o título de mestre a partir dos investimentos feitos em educação;

Enfim, à minha família, que nestes meses trocou o pai/marido/filho/parente pelo pesquisador que agora retorna ao ninho, por enquanto...

A criança exprime-se inserida num contexto que nos cabe tornar o mais educativo possível, com objetivos que devemos englobar nas nossas técnicas de vida.

Célestin Freinet

RESUMO

MESSIAS, Cláudio. **Duas décadas de Educomunicação: Da crítica ao espetáculo.** 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O modo como educadores, comunicadores e profissionais ou pesquisadores advindos das mais variadas áreas do conhecimento concebem a Educomunicação nascida no espaço da pesquisa na Universidade de São Paulo é essencial para a legitimação desta nova área da ciência. São agentes que inter-relacionam os campos da comunicação e da educação, agem intervindo em espaços da educação formal, não-formal e informal, transformam sujeitos que estão em fase cognitiva e alteram realidades em uma sociedade permanentemente impactada pela tecnologia. A práxis de tais educadores, quando analisada, mostra que este conhecimento constituído é, ao mesmo tempo, saber popular e saber científico. Ou seja, a Educomunicação anterior à fase de sua legitimação continua a ocorrer sem que seus fundamentos sejam atribuídos a parâmetros e paradigmas. Surgem, daí, outras nomenclaturas para o mesmo processo que reúne senso comum e saber científico. O ponto de referência para isso são as pesquisas desenvolvidas a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP que reuniram, em dissertações e teses, conteúdo teórico basilar para que o conceito de Educomunicação fosse constituído, no final dos anos 1990, como campo científico emergente. Nos anos que se seguiram essas reflexões

iniciadas na pesquisa empírica passaram a fazer parte de projetos desenvolvidos em quase todos os Estados brasileiros. Pesquisadores da inter-relação comunicação/educação relacionavam, assim, suas práticas à Educomunicação conceituada pela ECA/USP, transformavam tais experiências em relato científico e apresentavam o resultado em *papers* inscritos nos congressos nacionais anuais da Intercom. Esse movimento de adesão ao conceito provoca situações em que (1) as mais variadas experiências de produção midiática em escolas são atribuídas à Educomunicação e (2) práticas que correspondem aos preceitos do novo campo da Educomunicação conceituado pela USP são denominadas de outras maneiras por seus autores, como, por exemplo, comunicação/educação, mídia-educação, mídia educativa, educomídia, entre outros pseudônimos. O posto, contudo, de campo científico legitimado, com regras e tensões internas, próprias, é da Educomunicação, que em 2011 dá nome a dois cursos de graduação, na USP e na Universidade Federal de Campina Grande/PB. São conclusões de uma investigação científica edificada nos métodos qualitativos e quantitativos, resultado do debruçar sobre os bancos de dados (a) do Programa de Pós-graduação da ECA/USP, onde estão as dissertações e teses que focaram o objeto da inter-relação comunicação/educação, e (b) da Intercom, cujos congressos nacionais anuais reuniram o que foi produzido e atribuído à Educomunicação e outras nomenclaturas que concebem igual objeto. Isso tudo compreendido no espaço-tempo de duas décadas, desde os ensaios do conceito, suas críticas internas e externas, até o espetáculo da reprodução.

PALAVRAS-CHAVE

Comunicação; Educação; Cultura; Educomunicação; Senso comum.

ABSTRACT

MESSIAS, Cláudio. **Two decades of Educommunication: From criticism to show.** 2011. 240 pp. Master's dissertation – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2011.

The way how educators, communicators, and professionals and researchers of the most varied fields of knowledge understand Educommunication brought up in the field of research at Universidade de São Paulo is essential for the legitimacy of that new field of science. They are agents who interrelate the fields of communication and education, they act intervening in spaces of formal, non-formal and informal education, transforming subjects who are in cognitive phase and change realities in a society permanently impacted by technology. When analyzed, the praxis of such educommunicators, shows that such knowledge is at the same time composed of popular knowledge and scientific know how. That is, the Educommunication previous to its legitimacy phase continues to be carried out without attributing its principles to parameters and paradigms. Thus, from that condition other terminologies arise for the same process which combines common sense and scientific know how. The reference points for that are the researches developed at Núcleo de Comunicação e Educação of Escola de Comunicações e Artes at USP which collects dissertations and theses, comprising basic theoretical content so that the Educommunication concept was developed at the end of the 1990s, as an

emerging scientific field. Some years later such reflections, starting from empiric researches, became part of the projects developed in almost all the Brazilian states. Researchers into the communication/education interrelationship reported their practices to the Educommunication appraised by ECA/USP, they changed such experiences into scientific report and presented their results in papers produced for intercom annual national congresses. Such an adherence movement to the concept brings about situations in which (a) the most varied experiences in media production in schools are assigned to Educommunication and (b) practices corresponding to the precepts of the new field of Educommunication appraised by USP are called otherwise by authors as, for example, communication/education, media-education, educative media, educomedia, among other pseudonyms. However, the condition of legitimized scientific field, with its own rules and internal tensions, is the one called Educommunication, which in 2011 assigns names to two graduate courses, at USP and at Universidade Federal de Campina Grande/PB. These are some conclusions drawn from scientific research based on qualitative and quantitative methods, resulted from databank enquiry into (1) Graduate Study Program at ECA/USP, in which one collects dissertations and theses focusing on the subject of the communication/education interrelationship, and (2) intercom, whose annual national congresses have collected what has been produced, and assigned to Educommunication and other similar terminologies which deal with the same subject. All that comprised into the space-time of two decades, from essays on the concept, its internal and external criticism to the reproduction show.

KEYWORDS

Communication; Education; Culture; Educommunication; Common sense

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONCEPÇÃO GERAL DA METODOLOGIA EMPREGADA NESTA DISSERTAÇÃO	40
FIGURA 2 - OS DOIS MODELOS DE COMUNICAÇÃO, SEGUNDO PAULO FREIRE	86
FIGURA 3 - EM ORDEM CRONOLÓGICA CRESCENTE, AS PRINCIPAIS TEORIAS DA COMUNICAÇÃO ANTERIORES A PAULO FREIRE	87
FIGURA 4 - CAPA DA EDIÇÃO INAUGURAL DA REVISTA COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO	98
FIGURA 5 - INDICADORES DA PESQUISA REALIZADA PELO NCE EM 1997/1998	100
FIGURA 6 - RESULTADO DE BUSCA FEITA NO GOOGLE COM TÍTULO DE ARTIGO DE SOARES	102
FIGURA 7 - IMAGEM CONTENDO O CURRÍCULO DOCUMENTADO DE SOARES E AS ESPECIFICAÇÕES DE PRODUÇÃO	107
FIGURA 8 - REUNIÃO DE SOARES COM O CORPO DOCENTE DA UFCG E DADOS COMPARATIVOS ENTRE OS DOIS CURSOS	110
FIGURA 9 - RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA DOS CURSOS OFERECIDOS PELA UFCG NO VESTIBULAR PARA 2011	113
FIGURA 10 - NO SENSO COMUM A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO NÃO FORMA O MACROCOSMO AUTÔNOMO	218
FIGURA 11 - NO SABER CIENTÍFICO A EDUCOMUNICAÇÃO É UM MACROCOSMO AUTÔNOMO, COM LEIS PRÓPRIAS	219
FIGURA 12 - LINHA DO TEMPO MOSTRANDO MARCOS HISTÓRICOS RELACIONADOS A COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	220

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - O ANO DE 2002 FOI O AUGUE DE DEFESAS RELACIONADAS A EDUCOMUNICAÇÃO ..	166
GRÁFICO 2 - O CONGRESSO NACIONAL DE 2009 BATEU RECORDE DE TRABALHOS APROVADOS	174
GRÁFICO 3 - O VOLUME DE PAPERS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO CRESCER A PARTIR DE 2003 ...	175
GRÁFICO 4 - O CONGRESSO ANUAL DA ANPED DE 2005 FOI O QUE MAIS TEVE TRABALHOS APROVADOS NOS 10 ANOS OBSERVADOS.....	187
GRÁFICO 5 - O VOLUME DE PAPERS APRESENTADOS NA ANPED ACOMPANHOU A TENDÊNCIA DA INTERCOM.....	189
GRÁFICO 6 - O QUESTIONÁRIO ENTROU NO AR DIA 11 DE NOVEMBRO E FOI FECHADO NO DIA 24 SEGUINTE	192
GRÁFICO 7 - A REGIÃO SUDESTE CONCENTRA 50% DE TODOS OS PESQUISADOS	193
GRÁFICO 8 - A MAIORIA DOS PESQUISADORES ESTAVA NA FASE FINAL DO MESTRADO	194
GRÁFICO 9 - A MAIORIA DOS PESQUISADORES AFIRMOU TER ATUADO COMO EDUCOMUNICADOR	195
GRÁFICO 10 - ONZE PESQUISADOS AFIRMARAM NÃO CONCORDAR COM O ÉTIMO	196
GRÁFICO 11 - A MAIORIA DAS RESPOSTAS CONDIZ À SOMA DAS QUATRO MANEIRAS MAIS COMUNS PRESENTES EM PAPERS DA INTERCOM	197
GRÁFICO 12 - A EDUCOMUNICAÇÃO É CAMPO EMERGENTE, SEGUNDO A MAIORIA DOS PESQUISADOS	198
GRÁFICO 13 - O EMPREGO DO CONCEITO EDUCOMUNICAÇÃO PREVALECE ENTRE OS PESQUISADOS	199
GRÁFICO 14 - ONZE PESQUISADOS ADMITIRAM TER ADOTADO A EDUCOMUNICAÇÃO E DEPOIS ALTERADO O CONCEITO.....	199
GRÁFICO 15 - FORMAS DE RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO QUE MAIS SE APROXIMAM DA EDUCOMUNICAÇÃO, SEGUNDO OS PESQUISADOS.....	202
GRÁFICO 16 - LISTA, EM ORDEM ALFABÉTICA, DOS AUTORES MAIS CITADOS EM PAPERS NOS CONGRESSOS NACIONAIS DA INTERCOM -	203
GRÁFICO 17 -A MAIORIA DOS PESQUISADOS CONCORDA QUE A EDUCOMUNICAÇÃO SEJA TRANSFORMADA EM CURSO	205
GRÁFICO 18 -A MAIORIA ENTENDE QUE O CURSO DE EDUCOMUNICAÇÃO ESTEJA NA COMUNICAÇÃO.....	206
GRÁFICO 19 - PREDOMINOU A OPÇÃO DOS ENTREVISTADOS PELA LICENCIATURA	206
GRÁFICO 20 - EM NOVEMBRO DE 2010 MUITOS PESQUISADORES DESCONHECIAM A CRIAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCOMUNICAÇÃO.....	207
GRÁFICO 21 - ORIGEM DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E PESQUISA QUE EMPREGAM A EDUCOMUNICAÇÃO.....	215
GRÁFICO 22 - A INCIDÊNCIA DE PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À EDUCOMUNICAÇÃO SÓ AUMENTOU EM 2002	216

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - AMOSTRAGEM DE ORIENTADORES DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 1999 A 2008.....	157
TABELA 2 - INCIDÊNCIA DA EDUCOMUNICAÇÃO ENQUANTO ASSUNTO EM TÍTULOS DE DISSERTAÇÕES E TESES NA ECA	160
TABELA 3 - INCIDÊNCIA DE “COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO” EM TESES E DISSERTAÇÕES	161
TABELA 4 - DISSERTAÇÕES E TESES COM “COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO” NOS TÍTULOS	161
TABELA 5 - AS PESQUISAS, NA ECA, COM ASSUNTO “EDUCAÇÃO” FORAM INICIADAS EM 1978	164
TABELA 6 - OS PÓS-DOCTORES CORRESPONDERAM A 19% DOS PESQUISADORES	194
TABELA 7 - NÚMERO DE RESPOSTAS POR CORRESPONDÊNCIA AO CONCEITO DE EDUCOMUNICAÇÃO, COM AS RESPECTIVAS PORCENTAGENS	202
TABELA 8 - AUTORES CITADOS PELOS PESQUISADOS, COM AS RESPECTIVAS INCIDÊNCIA E PORCENTAGEM	203

SUMÁRIO

1	Situações de vivência, pesquisa e compromisso científico	27
2	Observâncias epistemológicas.....	34
3	Considerações sobre o problema de pesquisa	41
I	CONSUBSTANCIAÇÃO DO OBJETO	44
1	Uma teia de conceitos.....	45
2	Trajetos do conceito: um histórico.....	52
2.1	A origem pela palavra	53
2.1.2	Os étimos educação e comunicação	54
2.2	Etimologia e a construção de sentidos	63
2.3	Ambiguidade pela linguagem: família, escola, trabalho	69
2.3.1	Cultura de consumo latino-americana	72
3	Educomunicação na América Latina.....	76
3.1	O conceito “de” e “por” Mario Kaplún	78
3.2	Paternidade do termo	80
4	Educomunicação no Brasil	84
4.1	De Paulo Freire a Ismar Soares, trajetos.....	84
4.2	Da leitura crítica ao conceito mais amplo.....	90
4.3	Do NCE à práxis latino-americana	96
4.4	O curso de nível superior	103
5	Educomunicação na América e na Europa	115
5.1	A Educomunicação de Ismar de Oliveira Soares	120
5.2	Educomunicação de Guillermo Orozco Gómez	128
5.3	Educomunicação em Pier Césare Rivoltella	135
6	Políticas públicas	141
6.1	Leis sobre Educomunicação	143
6.2	Educomunicação na pauta de Executivo e Legislativo	148
II	IRROMPENDO O OBJETO	151
1.1	O sistema Rebeca.....	154
1.2	Os congressos nacionais da Intercom.....	167
1.2.1	Análise de <i>papers</i>	173
1.3	Os congressos anuais da ANPed	182

1.4 Cruzando bancos de dados e campos científicos.....	188
2 Alvedrio ao conceito	190
2.1 Onde estão e quem são os pesquisados	192
2.2 A aceitação ao termo	195
2.3 Significações pelos pesquisados.....	196
2.4 Posição na ciência	198
2.5 Apropriação do termo	198
2.6 Aproximações e distanciamentos.....	200
2.7 Os teóricos de referência	202
2.8 Cursos de nível superior.....	204
III ENSAIO PARA UMA CONCLUSÃO	209
1 Prenúncio de inferência	210
1.1 A práxis do inexistente	211
1.2 Uma síntese do retrospecto	212
1.3 Histórico com dados	213
1.4 Plataforma de legitimação	215
1.5 Uma epistemologia da Educomunicação	217
1.5.1 O comum do senso.....	221
1.6 Enfim, o objeto.....	226
IV REFERÊNCIAS.....	229
1 Bibliográficas	230
2 Eletrônicas	240

APRESENTAÇÃO

Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo. O título deste trabalho vem de uma inquietação que acompanha-me desde o período em que na graduação em História pela Unesp/Assis-SP, em 2004/2007, cruzei minha experiência de jornalista com a de educador e iniciei os estudos sobre a inter-relação entre os campos científicos da comunicação e da educação. Era uma busca pela fundamentação teórica de resultados que, práticos, colhiam-se a partir da produção de jornal escolar impresso. À época, as leituras e as sondagens levaram-me à Educomunicação e a projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

“O animal sempre existiu; faltava dar nome à espécie” ouvi, na condição de participante de evento da educação na Unesp/Marília-SP¹, em 2008, da palestra de um dos teóricos que tinha como referência, qual seja, o professor Ismar de Oliveira Soares, da ECA/USP. Meu problema de pesquisa nascia exatamente ali. Afinal, se há um processo envolvendo a inter-relação comunicação/educação, este chama-se Educomunicação? E, como desdobramento, de que maneira a Educomunicação é concebida por aqueles, além de mim, que a praticam fora da Universidade de São Paulo?

Durante a segunda metade da licenciatura em História, cumprindo as disciplinas pedagógicas do curso, no ano de 2006, coloquei em prática projeto denominado

¹ XII Jornada Pedagógica “Tecnologia e educação: um olhar crítico, realizada no período de 16 a 18 de setembro de 2008. Naquela ocasião, apresentei o trabalho “Questionamentos acerca da produção de jornal na escola mediante capacitação de educadores”. Ismar de Oliveira Soares proferiu a palestra de abertura do evento, no dia 16 de setembro.

*Jornal D'Escola*², oportunidade em que reunia minha experiência de então 20 anos de jornalismo e experimentava o magistério. Os resultados, classificados pela Diretoria Regional de Ensino de Assis/SP como extremamente positivos³, mostravam estudantes da sétima série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio revertendo situações adversas entendidas pelas políticas públicas como sendo 'mau aproveitamento escolar' e quadros de indisciplina. Depois, nos dois anos finais da graduação, implantei o projeto em duas unidades escolares, públicas, com perfis socioeconômicos distintos. Os resultados foram iguais. E quando questionado sobre o porquê de aqueles resultados serem tão expressivos como a Diretoria de Ensino apontava, a resposta não vinha com fundamentos suficientes. Faltava, eu sabia, uma explicação teórica.

No segundo semestre de 2007 encontrei, na internet, o site www.educomunicacao.com.br⁴. Naquele domínio o responsável oferecia a estabelecimentos privados de ensino projetos de implantação de jornal impresso, rádio e TV escolares. Não houve identidade entre o que eu praticava e o que aquele site disponibilizava⁵. Mas dali surgiu a palavra-chave Educomunicação, por mim desconhecida. Colocada no espaço de buscas do Google⁶ aquela palavra levou-me ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP⁷ e ao vasto material teórico ali disponibilizado via internet. A cada leitura, sabia, a minha prática era fundamentada teoricamente. Havia identidade entre a minha práxis e os preceitos educacionais.

Em 2008 iniciei o curso *lato sensu* Comunicação Popular e Comunitária na Universidade Estadual de Londrina, PR. Para minha surpresa, na disciplina Comunicação Comunitária⁸ parte do conteúdo programático focava justamente a Educomunica-

² Jornal impresso escolar produzido na condição de Projeto de Recuperação Paralela e Reforço, em horário inverso ao frequentado formalmente pelos estudantes participantes.

³ As avaliações dos Projetos de Recuperação Paralela e Reforço são feitas ao fechamento de cada semestre pela Supervisão de Ensino das Diretorias Regionais de Ensino, de maneira que somente têm continuidade no semestre letivo seguinte os projetos que comprovem resultados de reversão, por exemplo, de mau aproveitamento escolar e situações de indisciplina.

⁴ Este site foi retirado do ar em 2009.

⁵ A proposta do idealizador do site era claramente comercial, colocando em segundo plano qualquer metodologia que focasse o cotidiano das escolas envolvidas.

⁶ www.google.com.br

⁷ www.usp.br/nce

⁸ Disciplina ministrada pela professora doutora Luzia Mitsue Yamashita Deliberador, mestre e doutora em

ção que eu começara a estudar, utilizando autores da ECA/USP como referencial teórico. Conheci, então, projetos classificados como educ comunicativos, desenvolvidos por universitários no Norte do Paraná. Aquelas iniciativas haviam sido levadas ao congresso regional da Intercom Sul⁹ na condição de projetos experimentais de comunicação e, em alguns casos, contempladas com prêmios. É daquela vivência, observando os trabalhos apresentados no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da Intercom¹⁰, que identifiquei (i) os diferentes modos como a Educomunicação era concebida fora da USP e (ii) outras denominações atribuídas a igual processo que a ECA/USP conceitua como Educomunicação.

Meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação na ECA/USP teve por finalidade aprofundar as reflexões epistemológicas sobre a Educomunicação, estabelecidas no Núcleo de Comunicação e Educação da instituição, e, a partir desse parâmetro, estudar os modos como este novo campo é assimilado e replicado teoricamente quando agentes que inter-relacionam comunicação/educação descrevem, Brasil afora, suas práticas ao se inscreverem em congressos da Intercom.

Parti, pois, da ação para a teoria. E recorro a Morin para desenhar quão complexa e desafiante é esta ação. Trata-se, diz o autor, de uma ação que pode ser definida como um “campo muito aleatório, incerto, impondo uma consciência bastante aguda dos acasos, derivas, bifurcações, e impondo a reflexão sobre sua própria complexidade”¹¹. A agudez dessa consciência citada por Morin converteu-se na própria complexidade com que a minha ação de observar a inter-relação comunicação/educação e seus acasos, derivas e bifurcações transformou-se quando passei de sujeito da ação a analista de todo o processo, tendo de extrair-me do conjunto. Refiro-me, assim, ao conflito e ao consenso que de acordo com Morin são a base em que se finca a ciência, confrontando racionalismo e empirismo. Esse conflito fica mais claro

Ciências da Comunicação pela ECA/USP, que também foi minha orientadora na monografia de conclusão da especialização.

⁹ Coordenação regional da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, a Intercom, que anualmente promove cinco congressos regionais classificatórios para o congresso nacional.

¹⁰ Participei, na condição de ouvinte, IX Congresso Intercom Sul, em 2008, no campus Santa Cruz da Unicentro, em Guarapuava, PR.

¹¹ MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3ª edição, 2007, p. 80.

quando eu, estando fora do processo, defendo que os meus resultados, empíricos, ao serem observados, destoam em relação a projetos tidos como educacionais, destruindo, assim, à Morin, construções racionais que por sua vez reconstituíram-se a partir de novas descobertas empíricas¹². Tal reciclagem, no pensamento complexo, ratifica que o desenvolvimento da ciência realmente segue o princípio espantoso citado pelo autor, de que “nunca encontramos o que procuramos”. E se a Educação, pois, é uma conquista no ponto de vista científico e está fundamentada nos projetos que observei durante a pesquisa, ela existe sob uma complementaridade conflitual entre a verificação e a imaginação. Daí minha concordância com o autor, para quem a complexidade científica é a presença do não-científico no científico.

Há, constato, a (1) Educação que ocorre longe dos paradigmas científicos, que não se ampara em modelos ou parâmetros, a (2) Educação conceituada empiricamente e a (3) Educação fundamentada a partir de saberes constituídos. É assim que ao perpassar *da crítica ao espetáculo*, no título deste trabalho, posiciono-me a partir de duas situações em que encontro a Educação quando a transformo em objeto de análise no banco de dados dos congressos anuais da Intercom. Existe, entendo, uma Educação do saber popular e outra do saber científico. No primeiro caso, autores de projetos que inter-relacionam a comunicação e a educação são educadores do senso comum, identificados com as definições de Kaplún, para quem há uma pedagogia para as práticas comunicativas¹³. Eles representam múltiplas ações que ainda não estão no arcabouço teórico da Educação conceituada no espaço da academia. A mesma Educação que, no outro foco deste nosso enunciado, é saber científico conceitualmente contestado por teóricos que estão dentro do próprio campo da inter-relação comunicação/educação. Crítica e espetáculo, portanto, representam, na complexidade científica, duas partes que ora conectam, ora abrem um abismo entre consenso e discordância sobre o objeto que escolhi para investigar.

¹² Idem, p. 106.

¹³ KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998, p. 71.

Quando cito essa maneira espetaculosa de ver o objeto não estou, aqui, referindo-me especificamente à sociedade do espetáculo. Apesar de concordar com Debord e ver verossimilhança entre o pensamento deste e as representações envolvidas nas formas de conceber, olhar e assimilar o conceito científico de Educomunicação. O autor, lembremos, aponta o espetáculo como fruto das condições modernas de produção, capaz de inverter o real e, nessa condição, “ser produzido de forma que a realidade vivida acabe materialmente invadida pela contemplação do espetáculo, refazendo em si mesma a ordem espetacular pela adesão positiva”¹⁴. O espetáculo que mirei não é este. Está mais identificado na reprodutibilidade técnica que Benjamin¹⁵ aborda ao citar que somente o escolhido é copiado e transformado. A Educomunicação, nesse sentido, é uma obra de arte contemplada e, como tal, reproduzível. Daí a divisão entre o interesse de quem a cria e os anseios de quem a reproduz. Concordo ainda mais com Benjamin quando este diz que a imitação, fruto do espetáculo, resulta da prática de discípulos credenciados pelos mestres criadores para a difusão das obras, mas também por terceiros, meramente interessados no lucro¹⁶.

Dentro de uma corrente interacionista e considerando os microprocessos sociais, o espetáculo de meu título também pode ser inserido na dramaturgia social de Goffman¹⁷. Nela, há um modelo de dramatização em que se interpreta e descreve a ação social dos indivíduos na sociedade. Há ênfase, portanto, nas aparências exercidas no comportamento dos indivíduos e dos grupos, levando-os a agir no sentido de transmitir determinadas impressões aos outros e, em contrapartida, controlar seu comportamento a partir da reação que os outros lhes transmitam a fim de fazer passar uma imagem que difere do que eles realmente são. Os homens, segundo Goffman, estão constantemente lutando no sentido de projetar uma imagem convincente aos outros, o que lhes atribui a condição estarem não como fazendo alguma coisa, mas fingindo ser alguma coisa¹⁸.

¹⁴ DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2000, p. 10

¹⁵ BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹⁶ Idem, p.166.

¹⁷ GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Vozes, 1985.

¹⁸ Idem, p. 27.

Exposto isso, a dimensão do título de meu trabalho está fincada no espaço de vinte anos em que o conceito de Educomunicação começa a ser construído enquanto conhecimento científico a partir de saberes populares até os dias atuais. A sociedade do espetáculo focada por Debord entra, defendo, no contexto em que, em sentido contrário, Kaplún define o papel do *educ comunicador*, sendo este um agente cuja práxis, na ciência das sociedades, tem o papel de advertir para os interesses presentes na comunicação hegemônica. Reconheço, então, que deste senso crítico, presente no processo que segundo Marques de Mello¹⁹ constitui um dos capítulos da história do pensamento latinoamericana de comunicação, a Educomunicação passou a espetáculo nas dimensões do que afirma Benjamin. Um conceito cientificamente constituído mas que, ao ser reproduzido, escapa de sua proposta inicial justamente pelo fato de seus interlocutores incorporarem a dramaturgia social em torno do tema.

Afirmo isso porque, identifico, o interesse do campo científico da comunicação pela educação é anterior ao período que recortei para desenvolver esta pesquisa. Consultando os arquivos do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo encontrei teses e dissertações analisando a inter-relação entre os dois campos já na década de 1970, ou seja, vinte anos antes do período que delimitei para observar. Algumas dessas investigações foram apresentadas nos congressos anuais da Intercom. São parâmetros que mostram, ano a ano, o aumento do interesse por algo que a pesquisa empírica constituiria como um campo autônomo, com regras próprias. É este trajeto que configura meu objeto principal, qual seja, a suficiência de elementos que, agregados, dão corpo ao campo da Educomunicação e o tornam passível de ser replicado, em práticas, a partir de inúmeros olhares. Aponto que o conceito nasce na Argentina nos anos 1980²⁰, é transformado em campo científico emergente na ECA/USP em 1999²¹ e le-

¹⁹ MELLO, José Marques de. **História política das ciências da comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008, p. 28-38.

²⁰ KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL, 1985. Nesta obra o autor cruza a inter-relação comunicação/educação com os princípios de cidadania e praticamente inaugura as reflexões que o levarão a publicar, em 1998, “Una pedagogía de la comunicación”.

²¹ Ano de publicação de pesquisa realizada pela ECA/USP com auxílio da Unifacs, da Bahia, sob fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo, a Fapesp.

gitimado nos congressos da Intercom nos anos subsequentes. Essa legitimação, defendo, é sustentada no fato de pesquisadores das Ciências da Comunicação provenientes de 4 das 5 regiões político-administrativas do Brasil definirem suas práticas da inter-relação comunicação/educação como sendo educomunicativas. E isso, a partir de emprego de referencial teórico produzido na ECA/USP.

Um dos desafios desta pesquisa, por conseguinte, foi situar a Educomunicação a partir da realidade sócio-histórica que distingue a constituição cultural da nação Brasil em relação aos demais países da América Latina. Para tal, resgatei a história do conceito pelo surgimento da palavra. Foi necessário separar o modo como o continente é olhado de fora para dentro e, também, como é o olhar de quem está aqui em relação aos outros continentes. É esta composição que deve ser considerada quando se sabe que o conceito de Educomunicação surge de pesquisa que, realizada pela ECA/USP, traçou, em 1999, o perfil de quem atua na inter-relação comunicação/educação no Brasil e em outros países do continente.

1 Situações de vivência, pesquisa e compromisso científico

Iniciei no jornalismo em novembro de 1986, quando contratado como redator de jornalismo na rádio Cultura AM/FM de Assis, no interior do estado de São Paulo. Tinha, na ocasião, 16 anos de idade. Uma curiosidade levou-me, um ano depois, à condição de editor de jornalismo da mesma emissora. Curiosidade pela origem dos fatos então transformados em notícias. Nascida em uma infância em que tinha o rádio como fascínio. Buscar os detalhes dos fatos para uma construção semântica dos textos que levaria ao ar em forma de noticiário ou transformaria em pauta aos repórteres à redação subordinados constituía uma investigação jornalística. Eram os meus experimentos iniciais da comunicação.

Dezoito anos depois cheguei à sala de aula de uma escola pública. Ou retornei a ela²². Antes eu havia concluído o então segundo grau²³ em 1992, em curso supletivo, e ingressaria no ensino superior em 2003. A sala de aula a que me refiro, portanto, era meu novo local de trabalho, como professor. E a opção pela licenciatura vinha de uma inquietude. Esposo de uma professora de língua portuguesa da rede oficial de ensino do estado de São Paulo, convivi muito proximamente com a ambiguidade da realidade da educação formal. Havia a realidade da escola que chegava às redações dos jornais, emissoras de rádio e redes de televisão onde eu havia trabalhado. Mas havia, também, a realidade das escolas que periodicamente frequentava, espaço físico onde minha esposa lecionava.

Em muitas ocasiões, quando estava nas redações de jornais de médio porte no interior paulista, auxiliei minha esposa na arte-final de jornais produzidos por seus alunos. E testemunhava o envolvimento daqueles estudantes - bem como a participação

²² Cursei do antigo primário, ou seja, de primeira a quarta séries, o ginásio, de quinta a oitava séries, e também o colegial, de primeiro ao terceiro ano do hoje denominado ensino médio, em escolas públicas. A conclusão do colegial, inclusive, foi feita em curso supletivo, no ano de 1992, na Escola Estadual "Henrique Zolner Neto", em Assis, SP. O primário, o ginásio e o primeiro ao do colegial eu cursei na Escola Estadual "Dr. Clybas Pinto Ferraz", na mesma cidade, no período de 1977 a 1988.

²³ Com o vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, este ciclo passou a ser denominado ensino médio.

que aquela mídia, pronta, despertava na comunidade dos arredores das escolas. Eram edições únicas, ou seja, jornais que nasciam para ter uma ou duas tiragens. Vários fatores, quase todos relacionados às políticas públicas da educação²⁴, impediam a continuidade do trabalho iniciado. O que ficava registrado, na forma de avaliação formal, era o bom aproveitamento daqueles jovens na produção de gêneros textuais, conteúdo este da disciplina de língua portuguesa.

Em 2003, com as transformações que afetaram o mercado do jornalismo no Brasil²⁵ e tendo acumulado dezessete anos de atuação na comunicação, estabeleci como meta ingressar no ensino superior. Aos 33 anos de idade decidia ser professor, resgatando algumas inquietudes do passado. Entre elas destaco a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente datados de 1996 e 1998 e registrados em cobertura jornalística na minha prática profissional de comunicador.

Conheci a realidade – e as dificuldades – da educação formal de minha região, o Vale do Paranapanema, no extremo Oeste do Estado de São Paulo. Minha passagem como professor pelos ensinos fundamental e médio, eu sabia, seria rápida, mas suficientemente capaz de dar-me parte das conclusões que procurava. Em três anos como professor ocupante de função-atividade²⁶, ou seja, eventual - não efetivo -, ministrei aulas e desenvolvi projetos em escolas de diversos municípios de minha comarca, passando, inclusive, pela experiência de vínculo a uma rede municipal de ensino²⁷. Eu mirava os estudos em um programa de pós-graduação, na busca por respostas científicas para novas inquietações.

²⁴ Os professores não efetivos vivem o nomadismo de perambular por atribuições de aulas em que substituem professores efetivos afastados de suas funções.

²⁵ Em 10 de janeiro 2003 a juíza Carla Abrantkoski Rister, da 16ª Vara Cível Federal de São Paulo, expediu sentença, publicada na página 117 do Caderno I, Parte II, do Diário Oficial do Estado, em que suspendia a obrigatoriedade do diploma de jornalista para a obtenção de registro profissional no Ministério do Trabalho.

²⁶ Função que as políticas públicas denominam como OFA, ou seja, professor contratado em regime celetista, temporário, sem carga mínima de horas. Este professor substitui o efetivo que se afasta das funções por motivos diversos.

²⁷ Em 2008 desenvolvi projeto de produção de jornal impresso escolar na estância turística de Paraguaçu Paulista, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Assis.

Estou, portanto, transitando entre os saberes populares, vulgares, que acumulei desenvolvendo um projeto de intervenção envolvendo os campos da comunicação e da educação e os saberes que a ciência oferece-me para dar base às minhas práticas. Meu vínculo é direto com o objeto que defino nesta pesquisa e isso exige compromissos éticos no desenrolar do trajeto. Considero, nesse sentido, que a ciência, em seu contexto moderno, responsável pelo progresso material atingido ultimamente pelas sociedades tidas como avançadas, não se mostrou capaz de eliminar as desigualdades sociais, bem como os sofrimentos humanos dela decorrentes. Meu olhar de cientista, licenciado em História, me faz concordar com Haguette, para quem esta ciência moderna tem funcionado como instrumento do poder, como aliada da opressão e como coatora das liberdades humanas²⁸. Segundo a autora, sendo social, esta ciência representa um processo social como tantos outros, sujeito às vicissitudes das formas de organização societária e aos percalços da influência dos produtores sobre o uso de seus produtos. Ou seja, apesar de seus ideais de neutralidade e objetividade - ideais estes que de acordo com Haguette refletem a racionalidade o ser humano -, a ciência está presa à contradição de ser uma produção do homem, sujeita a erros e verdades.

Minha proposta por uma investigação com intenções claras, partindo deste pressuposto sobre a ciência, torna necessário o engajar na busca por um conhecimento mais exato, fidedigno e, dentro do possível, livre de erros. Cito o exemplo de Bacon sobre os modos de conceber a forma de fazer ciência, considerando que o conhecimento humano só é possível através da mediação de sentidos. E entendo que, cientificamente, não seja necessário condenar uma concepção anterior à que se quer propor, mas, sim, concordando então com o autor, valorizar seus pontos positivos, assim como os benefícios para a humanidade daquilo que se está propondo²⁹. Inevitável avançar para o contexto do empirismo, uma vez que estou condicionando o conhecimento à aproximação direta com o real citada por Haguette, para quem este processo é mar-

²⁸ HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 13.

²⁹ OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

cado por regras rígidas que limitariam as tentativas metafísicas de explicação da realidade³⁰.

Busquei, durante a pesquisa, extrair-me do contexto em que insere-se meu objeto e, assim, transformar as experiências observadas em algo sistemático e organizado. Adotei o olhar. Acreditava que assim atingiria um direcionamento de forma que essas vivências fossem transformadas em experimento e, novamente conforme Bacon, resultassem na construção de evidências e controle de efeitos. Chauí a isso define como fase anterior à abordagem do conhecimento verdadeiro, ou seja, a análise das causas e formas dos nossos preceitos³¹. Por conseguinte, essa procura do entendimento humano, ou seja, a teoria do conhecimento³², faz-me torna-lo objeto para o meu 'eu' pesquisador, da mesma forma que os sujeitos do conhecimento por mim observados ficam transformados em objeto para si e por si mesmos. Chegar a isso representa, no entender de Chauí, ter consciência de si e para si. E consciência, nesse ínterim, enquanto capacidade humana para conhecer, para saber que conhece e para saber que sabe que conhece³³. Cito outra definição mais direta da autora, ao afirmar que "a consciência é um conhecimento (das coisas e de si) em um conhecimento desse conhecimento (reflexão)"³⁴.

Chegar a essa objetividade, contudo, não se confirmou durante a pesquisa. Não houve a ruptura esperada. Encontro em Thiollent a explicação para o ocorrido, uma vez que o autor afirma não existir o distanciamento entre quem investiga e o que é investigado: "no estudo sociológico de qualquer problema social, cultural ou político, sempre devemos considerar que o próprio sociólogo é um de seus componentes"³⁵.

³⁰ Idem, p.14.

³¹ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003, p. 126.

³² Idem, p. 130.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ THIOLLENT. Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980, p. 47.

Não há, nessa minha decisão, rompimento com o pensamento de Bacon, mas, entendo, um emergir de elementos importantes que escapam à análise do autor.. A esse íterim acrescento a visão racionalista de Descartes, para quem a razão precede a convivência dos sentidos com o dado empírico. Segundo Haguette, ao dar essa definição Descartes entendia que “o homem foi agraciado por Deus, com um aparato que lhe confere o poder de ter ideias *a priori*, ou seja, prescindindo de contatos diretos com o real através dos sentidos”³⁶. Portanto, vi-me no confronto entre empirismo e racionalismo quando busquei uma melhor explicação para o real a partir da observação. Se por um lado almejava a reflexão enquanto conhecimento de ter conhecimento, por outro deixava escapar minha aproximação com o real. O caminho alternativo encontrado no trajeto de pesquisa foi partir para as generalizações sobre a realidade através do método dedutivo.

Entro, logo, na segunda das quatro máximas do discurso de Descartes sobre o método, quando refere à constituição do que chamou de moral provisória. De acordo com o autor,

(...) assim, pois, como os atos de nossas vidas nem sempre permitem um adiantamento, é uma verdade certíssima que não havendo possibilidade de discernir as opiniões mais verdadeiras, devemos seguir as mais prováveis e, mesmo que não vejamos maiores possibilidades em umas do que em outras, devemos, contudo, decidir-nos por algumas e passar a considera-las não mais como duvidosas, na medida em que se referem à prática, mas como verdadeiras e certas, porque como tal deve ser considerada a razão que nos decidiu por elas³⁷

Concordo com Descartes quando este afirma que nota-se, no que diz respeito às experiências, que estas são tanto mais necessárias quanto mais adiantado se é em conhecimentos, e que em princípio seja melhor utilizar somente aquelas que se apresentam por si mesmas aos nosso sentidos³⁸. O autor adverte que as experiências mais

³⁶ Ibidem, p. 14.

³⁷ DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Atena, 1954, p. 34.

³⁸ Idem, p. 74.

raras e estudadas, quando pouco refletidas, costumam enganar quando suas causas mais comuns não são conhecidas. Ao repassar, em revisão, levando em consideração cada um dos elementos que constituem a experiência, tem-se a veracidade³⁹. Reconheço, contudo, a ponderação que Espinosa faz quanto a uma necessária clareza, seguida de distinção, sobre o que classifica como sendo redução, por Descartes, a um tipo de ideias adequadas. Segundo relata Teixeira⁴⁰, Espinosa, diferentemente de Descartes, entende que a aplicação dessas ideias adequadas ao real deve, sim, ser buscada no método, mas incluindo a necessidade da ordem, que não seria somente lógica, mas também ontológica⁴¹.

Metodologicamente Pires vê riscos nesta minha complexa opção. Segundo o autor, uma metodologia geral não implica que “tudo é bom”⁴², condição esta que Feyerabend atribui ao genericamente analisar que todas as metodologias têm seus limites e a única regra que permanece é que não há aversões⁴³. Toda metodologia, pois, tem suas próprias exigências normativas, mesmo quando se caracteriza por uma abertura à revisão. Logo, meu risco assumido finca-se no que diz Comte, para quem essa normatividade se manifesta tanto na recusa de certas teses sobre a natureza da ciência como na afirmação provisória e precária da verdade se construindo. O autor insurgiu contra o “empirismo sistemático que se busca impor às observações sociais, sobretudo históricas, quando aí se proíbe, dogmaticamente, a título de imparcialidade, o emprego de uma teoria qualquer”⁴⁴. Assim, seja qual for a ordem dos fenômenos, Comte, citado por Pires, acrescenta que nenhuma verdadeira observação será possí-

³⁹ Idem, p. 76.

⁴⁰ TEIXEIRA, Lívio. **A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

⁴¹ Idem, p. 31.

⁴² PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.54.

⁴³ Citação feita por Pires (2008) em referência a FEYERABEND, P. **Contre la méthode**. Paris: Seuil, 195, p. 333.

⁴⁴ COMTE, Auguste. **Leçons de sociologie**. Paris: Flammarion, 1839, p. 158.

vel, quanto mais ela for primitivamente dirigida e finalmente interpretada por uma teoria qualquer⁴⁵.

Minha postura de pesquisador segue, então, à seguinte orientação: a prática da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação acontece independentemente de um conceito formal pré-estabelecido e, portanto, haverá múltiplos olhares sobre dois aspectos de um mesmo objeto: a Educomunicação constituída na academia e a Educomunicação que consistiu nas vivências por sua vez analisadas empiricamente e transformadas em saber científico quando levadas a congressos. Sendo incontestáveis os processos que conduziram a cada uma das formas do mesmo objeto, foi necessário buscar entendimento sobre o que chamo de novas formas de aceitação. Segundo Pires, Durkheim exprimiu bem as primeiras tomadas das ciências sociais frente a esse senso comum: “se existe uma ciência das sociedades, deve-se ater bem ao fato de que ela não consiste em uma simples paráfrase dos preceitos tradicionais, mas sim nos faça ver as coisas diferentemente do que elas parecem de ordinário”⁴⁶.

⁴⁵ Idem

⁴⁶ DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris; Flammarion, 1895, p. 71, citado por PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 67.

2 Observâncias epistemológicas

O desenvolvimento da pesquisa no campo transdisciplinar⁴⁷ da Educomunicação conduz ao desafiante caminho de abordagens teóricas e metodológicas cuja episteme, nova, coloca comunicadores e educadores diante de uma realidade em que a sociedade é permanentemente transformada sob uma velocidade ditada pela tecnologia. Partindo, pois, do meu 'eu pesquisador', saio da especificidade do microcosmo do jornalismo e entro no macrocosmo do campo da comunicação. Ou, como define Strelow⁴⁸, de jornalista enquanto historiador do instante e que interpreta os acontecimentos e não apenas os recita, vou para para o que conceitua Marques de Melo, imergindo, este, para instâncias de poder simbólico⁴⁹ que denotam, na academia, a busca de convergência no âmbito do espaço que Adorno rotulou como indústria cultural⁵⁰.

Também ressalto que têm de ser respeitados os aspectos a que se refere Orozco sobre o fato de a comunicação ter a dimensão de onipresença nas sociedades contemporâneas, nas quais parece confluir tudo, ou quase tudo, ordenada e ao mesmo tempo caoticamente⁵¹. Somado a isso, enfatizo estar agregando ao conhecimento

⁴⁷ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação**. São Paulo: paulinas, 2011, p. 19.

⁴⁸ STRELOW, Aline. Reflexões sobre método de pesquisa em jornalismo e uma proposta oriunda do campo. In BRAGA, José Luiz & LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 207.

⁴⁹ Nesta reflexão o autor cita o conceito de Pierre Bourdieu.

⁵⁰ MELO, José Marques de. **O campo da comunicação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2008, p. 7.

⁵¹ OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Hacia una convergencia crítica y múltiple entre lógicas, prácticas y agendbas

construído nesta dissertação o que, presente em outro macrocosmo, da educação, é contextualizado por por Setton. A autora, citando Lévy⁵², afirma que a competência do professor da contemporaneidade deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento, pois se torna um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão em seu encargo⁵³. Por fim, este entrecruzamento entre os macrocosmos da comunicação e da educação coloca-me, ao concordar com Braga, no patamar em que meu objeto resume-se ao esforço de aperfeiçoar os processos comunicativos necessários à obtenção de aprendizagem⁵⁴, o que nada mais é do que afirmar, igualmente, que as interações mais evidentes entre comunicação e educação são propostas a partir das intencionalidades educativas⁵⁵.

Não se trata, apenas, de respeitar ou entender em separado as peculiaridades de cada um dos campos em questão, quais sejam, comunicação e educação. Há, defendendo, uma outra dimensão envolvida neste processo, implicada de situações já discutidas e legitimadas nos campos que constituem o novo macrocosmo denominado Educomunicação. São, sim, consideradas neste aspecto as produções feitas às luzes da ciência moderna, com elementos que somados constituem uma sociedade não explicada, contudo, pela modernidade. Insuficiente se torna olhar para o objeto como sendo constituído por elementos em comum a partir das interfaces entre comunicação e educação. Estou, pois, falando de saberes constituídos diante de uma nova práxis, consolidada por um conceito legítimo. Foco minha dissertação, portanto, como já dito, a partir da vivência que acumulei enquanto educomunicador, cuja ação de intervenção ocorreu na gestão de processos, e das observações que faço do objeto na condição de pesquisador.

Sou, agora, a essa altura do desenvolvimento da pesquisa, três formas de um mesmo eu: sujeito, pessoa e cidadão. Nas definições de Chuai, “o eu é a consciência

de investigación empírica enm comunicación, *In* BRAGA, José Luiz & LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 19.

⁵² LÉVY, Pierre. As **tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

⁵³ SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010, p.103.

⁵⁴ BRAGA, José Luiz & SALAZANS, Regina. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001, p. 57.

⁵⁵ Ibidem.

como uma vivência psíquica e uma experiência que se realiza na forma de comportamentos, enquanto a pessoa é a consciência como agente moral e o cidadão é a consciência como agente político”⁵⁶. Ainda de acordo com a autora, a ação da pessoa e do cidadão formam a práxis, que em outras palavras é aquela prática na qual o agente é a ação que ele realiza buscando um certo fim⁵⁷. Portanto, a minha finalidade, nesta pesquisa, é esta junção da ação que, em comum entre comunicadores e educadores, guia-me como pesquisador na formalização de um novo conhecimento.

Parto, nesta condição, dos princípios, apontados por Soares e mirados a partir das Ciências da Comunicação, de que a Educomunicação se constitui nos distintos âmbitos da prática educativa. Não encontro-me, portanto, olhando instalado na educação. Estou falando de uma perspectiva filosófica em que o objeto seja pensado em três âmbitos distintos, superando o que o autor classifica como sendo visões reducionistas de simplesmente contrapor/aliar educação e mídia, quais sejam:

- a) A Educomunicação no âmbito da gestão escolar, que reconhece a revisão das práticas comunicativas que norteiam a relação tríade diretor/professor/aluno;
- b) A Educomunicação no âmbito disciplinar, que insere o objeto enquanto conteúdo curricular;
- c) A Educomunicação no âmbito transdisciplinar, com apoderamento, pelos estudantes, das linguagens midiáticas através dos recursos técnicos da comunicação⁵⁸.

⁵⁶ Idem, p. 131.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Idem, p. 19.

Acredito na Educomunicação enquanto processo e não como método. Sustento que este novo macrocosmo seja um conjunto de fatores capaz de fazer avançar além da utopia⁵⁹ de propiciar a participação real de agentes no processo comunicacional. Agentes estes constituídos pela soma de educadores/educandos e comunicadores/comunicados. E processo comunicacional este composto pelas audiências frente ao que é produzido pela mídia. A utopia educ comunicativa, pois, é esta, de fazer produzir uma cultura de participação, com os agentes desenvolvendo um esquema cognitivo inovador, capaz de, através do sistema ação-reflexão-ação, ganhar autonomia e crítica em relação àquilo que se recebe em se tratando de comunicação e suas múltiplas funções. Trocaria, portanto, a Educomunicação enquanto método por uma Educomunicação enquanto estratégia de intervenção. Isso, ratifico, a torna viável enquanto formadora institucionalizada, ou seja, pragmática e organizativa.

Minha dificuldade de contextualização, nesta pesquisa, residiu-se no bojo epistemológico que separa a Educomunicação do saber popular e a Educomunicação do saber científico. De uma cisão entre o saber construído por cientistas e o saber vulgar me deparei, como diz Santos, com uma realidade em que as histórias de vida obrigam os pesquisadores a redescobrir o senso comum⁶⁰. Ou seja, as vivências diretas na inter-relação comunicação/educação, por menor que seja a relação com os preceitos científicos que dão base à Educomunicação que surge na academia, podem ser consideradas práticas educ comunicativas. Isso porque, ainda segundo Santos, nessas circunstâncias “não há mais consenso entre as diversas correntes teóricas para se poder afirmar se essa ruptura entre as duas ordens de saber é possível, ou mesmo desejável”⁶¹. Além disso, continua o autor, as perspectivas que ainda defendem a importân-

⁵⁹ Utopia no sentido proposto por Karl Mannheim, ou seja, do ponto de vista da sociologia, um projeto alternativo de organização social capaz de indicar potencialidades realizáveis e, por assim serem, concretas em uma determinada ordem política constituída, contribuindo desta maneira para a sua transformação. Este sentido difere do que propõe o marxismo como modelo imaginário de uma sociedade ideal, concebido como crítica à organização social existente.

⁶⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 40.

⁶¹ Ibidem.

cia da ruptura com o senso comum não mais adotam, necessariamente, a mesma visão negativa desse tipo de conhecimento⁶².

Debrucei-me, pois, no que diz Giddens e tornei comum (1) a intenção comunicativa presente nos âmbitos de quem atribui sua práxis à Educomunicação e (2) aqueles que buscam o viés da teoria para fundamentar as mesmas práticas. O autor, em uma abordagem à análise das estruturas⁶³ em sociologia, recomenda que se compare o discurso - definido por ele como ação e interação - com a linguagem, chamada por ele de estrutura⁶⁴. A linguagem, neste contexto, é uma propriedade abstrata da comunidade dos falantes. E o discurso ficaria assim dividido em três partes distintas da intenção comunicativa em relação à linguagem:

- a) Está situado no tempo e no espaço, enquanto a linguagem é virtual e fora do tempo;
- b) Pressupõe um sujeito, enquanto a linguagem é especificamente o sujeito;
- c) Potencialmente, sempre reconhece a presença do outro, enquanto a linguagem como estrutura não é nem o produto intencional de algum sujeito, nem se orienta a outro.

Atentei-me, portanto, ao discurso; na representação dos sujeitos cuja práxis foi pesquisada. Se for considerado que o ponto de partida de minha pesquisa era investir em direção ao que se conceitua como Educomunicação e o que se concebe sobre esta prática com ou sem fundamentação científica, prevalecerá, entendo, a intenção comunicativa em cada uma das partes, compreendidas, estas, de tal forma que fiquem, de

⁶² Ibidem.

⁶³ O autor se refere à dicotomia estrutura e estruturação e, no sentido deste excerto, fala de estruturas de significado que podem ser analisadas como sistema de regras semânticas. As outras formas de estrutura citadas por ele são as de dominação, como sistemas de recursos, e as de legitimação, como sistemas de regras morais.

⁶⁴ GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 125.

um lado, teórico e seus adeptos, e, de outro, simpatizantes e também adeptos. É este o quadro de referências que minha pesquisa aspira, uma vez que a observação dos fenômenos presente nesta dissertação constitui o evidente núcleo de todo procedimento científico. A faço, portanto, como critério fundamental do conhecimento e condição primeira da construção do saber, reconhecendo que ao mesmo tempo em que relaciona, paradoxalmente distancia sujeito e objeto. Pondero, neste aspecto, amparado pela teoria de Giddens, estar decorrendo a produção e a reprodução de estruturas, reunindo a intenção comunicativa e sua consequente produção de significados e separando o contexto de coletividade que, ao contrário das estruturas, consiste da interação entre os membros. E se o foco está no fazer humano, este torna-se mais complexo, pois, diz o autor, acaba ocorrendo uma conversão entre o subjetivismo do agente que tudo pode e o objetivismo das coisas que se impõem aos indivíduos.

Construção de sentidos e intenção comunicativa são, pois, os elementos norteadores da teia de teorias em que preendo minhas análises. Os sujeitos sociais pesquisados têm produção sob a égide da ciência, na universidade, mas, institucionalmente, advêm de fora deste universo para formalizar suas práticas nos congressos anuais da Intercom. Logo, existem o teórico da Educomunicação e aquele agente que, produzindo sua ação, ganha autonomia e avança para a condição de gestor de um projeto educ comunicativo. Quando esta produção é amparada pelo conhecimento gerado a partir de pesquisas empíricas apropriadas enquanto referencial teórico, está na estrutura social objetiva. E quando ganha elementos da vivência do agente que a executa, ou seja, do capital cultural⁶⁵ que acumula e agrega no espaço da educação formal, não-formal e informal, pende para a estrutura social subjetiva, até porque ali o agente que a pratica acrescenta sua vida privada e os conhecimentos que construiu na comunicação.

A edificação do meu quadro epistemológico segue, assim, uma estrutura metodológica que coloca o conhecimento objetivo em primeira instância e posterga desen-

⁶⁵ Neste contexto, no que afirma Maria da Graça Setton em SETTON, M.G.J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *In Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005.

volvendo para a emancipação. Trata-se de uma busca pela objetividade que requer regresso a contextualizações do que foi produzido e publicado sobre Educomunicação no passado e envolvimento com a emancipação no presente. O quadro abaixo (figura 1) mostra a estratégia presente em um mapa conceitual que resume as minhas intenções de pesquisa:

Figura 1 - Concepção geral da metodologia empregada

Figura 1 - Concepção geral da metodologia empregada nesta dissertação

3 Considerações sobre o problema de pesquisa

Minha pesquisa consistiu em investigar, por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, a maneira como a Educomunicação, enquanto área de intervenção em espaços educativos, é apropriada por pesquisadores e/ou profissionais que implantam projetos nas mais diversas regiões do país e atribuem suas práticas e resultados aos preceitos da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação. A plataforma de pesquisa foi constituída por (i) o banco de dissertações e teses do programa de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), mediante a análise de uma amostragem de trabalhos classificados como pertencentes à linha de pesquisa em Educomunicação, e (ii) os arquivos da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação⁶⁶ referentes aos *papers* apresentados no Grupo de Pesquisa *Comunicação e Educação* durante os congressos anuais de 1999 a 2009. Nestas bases de dados identifiquei, nos resumos de trabalhos apresentados em grupos temáticos, ações que remetessem nominalmente à Educomunicação, bem como às outras formas de denominar o mesmo processo de inter-relação entre os campos da comunicação e da educação.

Qual, pois, o conceito de Educomunicação adotado por autores cuja práxis é atribuída à inter-relação entre os campos da comunicação e da educação? Os referenciais teóricos dos trabalhos levados à Intercom norteiam não apenas na elucidação deste problema, mas, também, mostram outras formas de denominar o mesmo pro-

⁶⁶ Intercom.

cesso que cruza as práticas cotidianas de educadores e comunicadores. Surgem, neste contexto, uma forma de entender a Educomunicação a partir de saberes cotidianos e uma maneira de conceitua-la às luzes da ciência.

As pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo desde o final dos anos 1970 mostram-me que os campos da comunicação e da educação observam-se. Dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na Escola de Comunicações e Artes têm a educação como objeto de análise, verifico, desde 1978. O volume de investigações científicas sobre o tema aumenta concomitante a movimentos que, presentes em outros países da América Latina, estudam na academia o impacto do poder persuasivo das mídias na sociedade. De tal contexto surge pesquisa realizada pela ECA/USP abrangendo o Brasil e outros países latino-americanos e traçando, em 1999, o perfil de um profissional denominado educomunicador.

O conceito de Educomunicação que é ponto de partida desta dissertação está estabelecido, portanto, na ECA/USP. Na base de dados da Intercom foram buscados os trabalhos apresentados nos congressos nacionais anuais e verificados os referenciais teóricos empregados pelos autores. Em tal levantamento identifiquei outras nomenclaturas atribuídas à mesma inter-relação entre comunicação e educação.

Para chegar ao conceito de Educomunicação percorri, por opção de construção de minha teia teórica, um trajeto histórico. Comecei com uma contextualização bibliográfica acerca dos estudos sobre a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação. Meu foco, assim, entrou nas especificidades do uso das interfaces em comum entre os dois campos e atingiu reflexões epistemológicas.

Abordei, adiante, a constituição do conceito da Educomunicação, iniciando pela origem etimológica da palavra, a construção de sentidos presente na fusão entre significados da educação e da comunicação e o discurso de uma educação para as mídias e para o consumo. O primeiro emprego da palavra Educomunicação, na América Latina, foi comparado, neste trabalho, ao conceito que posteriormente seria adotado na Universidade de São Paulo e replicado nos congressos nacionais anuais da Intercom. Nesta análise, valho-me da intenção comunicativa contextualizada por Gid-

dens e ofereço o comparativo entre os conceitos de Educomunicação presentes no Brasil e fora dele.

Minha análise de dados é aberta com os primeiros registros de dissertações e teses defendidas na ECA/USP e que empregaram a Educomunicação enquanto assunto. Igual levantamento é feito com a palavra-chave educação. No banco de dados da Intercom verifico a incidência do assunto Educomunicação em *papers* apresentados nos congressos anuais de 1999 a 2009. Igual investigação foi aplicada na observação de trabalhos apresentados nos congressos anuais da ANPed, do campo da educação. E, para verificar o emprego conceitual sobre Educomunicação, aplico, por fim, questionário que, respondido por pesquisadores vinculados à Intercom, abrangeu quatro das cinco regiões políticas do Brasil.

Com estes três parâmetros, quais sejam, teses e dissertações da ECA/USP, *papers* da Intercom/trabalhos apresentados na ANPed e a concepção de pesquisadores das Ciências da Comunicação sobre a Educomunicação, foi possível cruzar dados que mostrassem a multiplicidade de olhares, pesquisas e trabalhos que inter-relacionam os campos da comunicação e da educação. Cheguei, assim, aos parâmetros que situam o conceito de Educomunicação a partir da ECA/USP, aos referenciais teóricos empregados por autores que se dizem relacionados a esta nova área do conhecimento e às especificidades que ora aproximam, ora distanciam os conceitos com emprego etimológico alternativo.

I CONSUBSTANCIAÇÃO DO OBJETO

1 Uma teia de conceitos

Aproximar o campo da comunicação ao da educação significa buscar uma teia das teorias que colocam em comum a ação dos agentes envolvidos nos dois lados. Em ambos os casos está em questão um processo de leitura de mundo que torna esses sujeitos incorporadores das linguagens e dos discursos, ora na formação cognitiva, ora na crítica à produção das mídias. São fenômenos sociais cuja análise, devo aqui defender, sempre dependerá da condição com que o ponto de vista for constituído.

A educação manifesta sua preocupação sobre a construção de sentidos presente no discurso das mídias. Segundo Setton, não é mais possível conviver com discussões simplistas que dão uma importância irreal às mídias sem compreender a complexidade das relações que elas mantêm com as outras instâncias e situações de vida dos sujeitos⁶⁷. Ou seja, as mídias passam a ser vistas como espaços educativos na medida em que são responsáveis pela produção de uma série de informações e valores que ajudam os indivíduos a organizar suas vidas e ideias.⁶⁸

Há, pois, uma dupla função lógica por trás dessa mídia de informação a que se refere Setton. Charaudeau as define como lógica econômica e lógica simbólica⁶⁹. A primeira, de acordo com o autor, faz com que todo organismo de informação aja como uma empresa, enquanto a outra faz com que todo organismo de informação tenha por vocação participar da construção da opinião pública. Assim, o sentido resultante do ato comunicativo depende da relação de intencionalidade que se instaura entre as instâncias de produção e recepção. Na ponderação de Charaudeau, é de se questionar que esteja garantido, em todo ato comunicativo, que haja correspondência entre

⁶⁷ SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 21.

os efeitos que a instância de enunciação almeja produzir na instância de recepção e os efeitos realmente produzidos⁷⁰.

A incerteza de êxito de toda ação comunicativa, envolvendo ou não as mídias, está presente nos postulados de Sfez. Concordo com o autor quando este afirma⁷¹ que a sociedade contemporânea perdeu as pistas dos princípios primeiros da comunicação, que asseguravam a coesão de conjunto dispersão, emaranhamentos, superposições e cruzamentos⁷². Ou, em suma, fala-se cada vez mais e entende-se cada vez menos. A esse exposto Sfez complementa que

(...) Deus, a História, esse deus laicizado, as antigas teologias fundadoras das grandes figuras simbólicas, tais como a Igualdade, a Nação, a Liberdade, desapareceram com os meios de unificação. Ora, essas figuras permitiam ver mais claro, situar-se no mundo, agir com conhecimento de causa. É no vazio deixado por sua falência que nasce a comunicação, como desesperado empreendimento para ligar análises especializadas, meios extremamente estanques⁷³.

Sfez reconhece a existência de um ou mais campos dentro da comunicação. Tenho, portanto, do meu ponto inicial desta pesquisa, uma visão a partir do macrocosmo da comunicação, analisando um ou mais microcosmos que, heterogêneos, irão agregar na composição do suposto macrocosmo da Educomunicação. E na tentativa de captar a totalidade dos fenômenos envolvidos, neste sentido, Sfez identifica-os com três metáforas fundadoras⁷⁴.

⁷⁰ Idem, p. 22,

⁷¹ SFEZ, Lucien. **A comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 12.

⁷² Neste contexto, Sfez se refere, entre outras alusões, às especificidades da comunicação que estava no próprio fundamentada sociedade, por exemplo, da Atenas democrática, resumindo-se ao vínculo conquistado pelos homens em seu afastamento do caos que dava sentido ao sistema em todas as suas faces, quais seja, política, moral, econômica, estética e relação com o cosmo.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Sfez define metáforas como ilhotas imaginárias, que motivam a pesquisa e criam zonas de atração para os conceitos, tecendo um mundo de pressupostos que trabalham em surdina e habitam nosso modo de conceitualizar, de inventar ou de pesquisar.

A primeira das metáforas é a máquina, ou mecanicismo, uma definição, na ação comunicativa, do “representar”. Nela, diante da constatação tecnológica, apela-se para o discurso da razão. “O homem permanece fundamentalmente livre em face da técnica. Ele faz uso dela, mas não se lhe submete”⁷⁵. Assim somado tenho a máquina de comunicar com o mundo, também entendida como a máquina que é exterior ao homem, a mim, e eu faço uso dela para ter domínio sobre as forças da natureza. Daí, sopesando o autor, saem algumas características dessa metáfora, tais como:

- a) Máquina é um mero instrumento por meio do qual o homem realiza mais facilmente determinada ação;
- b) Falar de comunicação como sendo de um mecanismo gera uma série de posições acerca dos sujeitos que são considerados usuários dela, tanto mais e como resultado de certa ideia do que é uma máquina;
- c) A máquina é objeto. E o sujeito é separado dela. Ele a utiliza e domina.

A segunda metáfora de Sfez é o organismo, uma ilhota imaginária relacionada ao “exprimir”; a expressão presente em um ato comunicativo. Os sujeitos sociais assim analisados neste processo têm como objetos técnicos o ambiente natural, por estarem sujeitos à visão de mundo que estes induzem. Não há regras definitivas, de modo que os agentes ficam envolvidos em uma organização em que são parte de um todo, cabendo perceber as trocas possíveis envolvidas e analisar o papel dos elementos que formam esse todo, chamado pelo autor de “universo”. Assim, a metáfora do organismo consiste do reconhecimento de que a expressão constitui uma indiscutível flexibilização do esquema representativo. O discurso midiático, então, fica assim configurado com certezas:

⁷⁵ Idem, p. 25.

I) A mídia deixa de ser um personagem à parte, tradutora do mundo objetivo para um receptor passivo;

II) A mídia está no mundo, tanto quanto o receptor, assim como o mundo está na mídia e no receptor;

III) A mídia se aloja nos interstícios minúsculos de um *continuun*. Ela é apenas o indivíduo que reconhece, capaz de enunciados justos, adequados ao mundo. Aqui, todo mundo é capaz de ser a sua própria mídia.

Enfim, a terceira metáfora de Sfez, presente nos processos comunicativos, é a do *Frankenstein*⁷⁶, relacionada ao confundir. É a impressão premente de que o sujeito social só existe por meio do objeto técnico que lhe determina seus limites e lhe atribui qualidades. A tecnologia, adverte o autor, chega ao ponto de dizer tudo sobre o homem e sobre seu futuro, e por meio da técnica ele pode existir, mas não fora do espelho que ela lhe estende⁷⁷.

Sfez denomina essa terceira metáfora de confusional porque, a seu entender, é dela que se constitui o rosto do homem. “Seu duplo o revela a si mesmo”⁷⁸ através do espelho estendido pela tecnologia. Na análise do autor, o esforço da ciência cognitiva e da inteligência artificial tende a reforçar esse ponto de vista. Assim, sujeito e objeto, produtor e produto são então confundidos, implicando perda da realidade, do sentido, da identidade. Na comunicação esse sistema, de acordo com Sfez, leva à total confusão entre emissor e receptor, invalidando ou pelo menos colocando em xeque o ato comunicativo.

⁷⁶ Alusão ao personagem Victor Frankenstein, criado pela autora inglesa Mary Shelley no romance de terror gótico *Frankenstein: O Moderno Prometeu*, de 1918. Um suma, um estudante de ciências naturais cria, em laboratório, um monstro humano com identidades multifacetadas.

⁷⁷ Idem, p. 28.

⁷⁸ Ibidem.

O universo que envolve esses mistérios da significação reúne, de um lado, quem ensina e o que ensina e, de outro, quem aprende e o que aprende. A comunicação enquanto eixo de transição neste processo cognitivo está estritamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem, de maneira que os pólos deste processo, quais sejam, comunicação e educação, tenham em comum para educadores e educandos a situação “de que maneiras se ensina e se aprende”.

Encontro em Vygotsky uma análise muito próxima, e anterior, a essas constatações de Sfez, principalmente em se tratando da terceira metáfora. Para Vygotsky é impossível ver conteúdos cognitivos fora da linguagem, assim como é impossível ver a linguagem fora dos processos interativos humanos. Aposso-me deste parâmetro para a inquietação de que os educandos envolvidos nesta inter-relação entre comunicação/educação, ou seja, agentes sob a intervenção da Educomunicação, estejam suficientemente inseridos no processo de internalização da linguagem e, como tais, incorporem as referências do mundo biológico com as do mundo social.

Concordo com Morato que, mencionando Vygotsky, entende que este processo de internalização⁷⁹ marca mudanças na relação do sujeito com a linguagem. Marca, sobremaneira, as impressões culturais nos processos cognitivos, dando-lhes uma dimensão humana, estruturando a consciência e a cognição infantil.⁸⁰ Desta forma, a criança tem o outro como mediador de referências. E o funcionamento discursivo, longe de ser uma simples instrumentalidade verbal derivada do aparato lógico-cognitivo, só é possível pela diferenciação dos papéis discursivos próprios à interação, que têm na interlocução o protótipo do sistema mediador⁸¹.

Quando em fase de aprendizagem, portanto, o educando constrói conhecimento a partir do já conhecido por seu interlocutor. A interlocução fica sendo o lugar mais evidente de uma ação reguladora da linguagem sobre os processos cognitivos e sobre

⁷⁹ No processo de internalização, a linguagem auto-reflexiva e reguladora permite que a consciência, trazida pela experiência social da criança, saia para fora de si. E as coisas do mundo, pelo discurso, se humanizam.

⁸⁰ MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição**. São Paulo: Plexus, 1996, p. 71.

⁸¹ Ibidem,

as relações de sentido. E se as mídias, como diz Setton, são um novo espaço educativo, quem educa nessas condições passa a ter dupla função de construção de sentidos. A isso Vygotsky, ao tratar do que chamou de transformação de processos biológicos em funções psicológicas superiores, ou cognitivas, vincula o conceito de zona potencial de desenvolvimento. A interação social e o processo educacional acabam sendo o eixo de transformação da cognição humana, como define Morato⁸². Essa transformação pode ser entendida como uma reformulação em que intervém o discurso, ou que se realiza nas práticas discursivas.

O educando, ao considerar-se essa análise de Vygotsky, passa a selecionar *a* *que* ter atenção e a sua memória reorganiza, de acordo com o autor, seu campo perceptivo e a capacidade de resolver problemas. É nesse contexto que Morato afirma que entra a figura do interlocutor e sua importante interação com a criança⁸³ mediante “instrumentos e símbolos” constituídos culturalmente⁸⁴. Este “outro” surge como mediador e restritor da significação, de maneira que a regulação das ações da criança, por parte do adulto, pode ser interpretada como mediação e organização do trabalho linguístico-cognitivo, que passa a ser feito por ela própria.

Com base nesse pressuposto chego, por fim, a outra reflexão de Vygotsky que, entendo, marca supostamente a relação dialógica entre quem ensina e quem aprende em se tratando do papel do diálogo na linguagem e na consciência. A noção de zona de desenvolvimento proximal incide numa premissa do diálogo como precursor da linguagem interna. Nela, o educador, mais experiente, instrui o aprendiz, menos experiente. Assim, se um conceito for ensinado no diálogo, o aprendiz, segundo Vygotsky, é incapaz de refletir no diálogo. Não usa, portanto, suas distinções e conexões para reformular seu próprio pensamento. Daí, então, a conclusão do teórico de que o pensamento é tanto uma conquista individual quanto social.

Não coloco em xeque, nesses parâmetros, a suficiência da Educomunicação enquanto área de intervenção em espaços educativos e geradora de reflexão crítica a

⁸² Idem, p. 89.

⁸³ Nesta análise Vygotsky estabelece idade por volta de sete anos.

⁸⁴ Ibidem.

partir da linguagem. Apenas advirto que um dos agentes envolvidos neste processo, ou seja, um educando que se encontre em fase de formação cognitiva, precisa ser analisado levando-se em consideração que o seu pensamento possa não coincidir com sua expressão verbal. Recorro, nesse ínterim, a Vygotsky e sua comparação do pensamento a uma nuvem que descarrega uma chuva de palavras. Neste contexto, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, de maneira que a partir deste se estabeleça a mediação entre o sujeito – no caso, a criança -, seus interlocutores e o mundo social.

Vejo-me, neste ponto, olhando a educação a partir das Ciências da Comunicação, como já postado. E valendo-me de Vygotsky retomo a marca da intenção comunicativa já atribuída a Giddens. Desta vez, contudo, no sentido da interpretação a que o educando⁸⁵ recorre quando da construção de sentidos em se tratando de constituição de conhecimento na vivência cotidiana da dualidade espaço educativo da escola, físico, e das mídias, simbólico⁸⁶. O interlocutor, neste contexto, encontra-se envolvido em um processo marcado (i) pelo efeito de sentido que suas palavras produzem, (ii) os pressupostos interpretativos dos educandos e (iii) a referência como algo construído por estes no meio da atividade discursiva.

Minha ênfase, neste aspecto, é que tais considerações sugerem uma visão mais interpretativa, envolvendo a intervenção fincada pela Educomunicação, do que comunicativa. Isso, a respeito da linguagem, que ficaria colocada em xeque no processo. Até porque a maneira como o educando deve extrair e construir sentido a partir de disputa e negociação com o locutor o afastaria, enquanto agente deste processo, como diz Morato, de teorias pragmáticas e comunicativas da linguagem⁸⁷.

⁸⁵ Na citação anterior eu referia-me à relação do pesquisador da inter-relação comunicação/educação na constituição do conhecimento a partir da pesquisa empírica.

⁸⁶ Estou considerando, neste aspecto, o desenvolvimento já conquistado pelo educando em suas vivências cotidianas anteriores à formalidade da escola. Estas são, então, cruzadas com aquelas cuja fase de maturação, ainda embrionárias, tendem a ser conduzidas à forma de conhecimento a partir de vivência com os interlocutores de seu grupo social.

⁸⁷ Idem, p. 101.

2 Trajetos do conceito: um histórico

Minha abordagem sobre a constituição do conceito de Educomunicação segue a premissa de que está em questão um pensamento objetivo sobre a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação. Refiro-me a um pensamento lógico, conceitual, que submete seus procedimentos a métodos. Sigo, logo, a regras de ordenamento e sistematização dos procedimentos e resultados. É o conhecimento novo que resulta deste processo, denominado, aqui, de Educomunicação, não tem, defendendo, de ser agregado aos resultados já existentes e analisados antes da constituição do conceito⁸⁸. Ele junta-se, sim, ao existente, mas obedecendo a regras e princípios intelectuais próprios, uma vez que o considero como um novo macrocosmo ou campo científico.

O conceito de Educomunicação buscado em dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP e em *papers* apresentados em congressos nacionais anuais da Intercom não é, portanto, uma imagem nem um símbolo daquilo que o saber popular, fora do conhecimento científico, projeta. Estou me referindo a uma descrição e uma explicação da essência de um objeto que às luzes da ciência é denominado Educomunicação, resultado da articulação racional entre elementos homogêneos presentes nos heterogêneos campos da comuni-

⁸⁸ Entendo como origem do conhecimento científico da Educomunicação duas circunstâncias, a saber: a) Publicação da súmula de pesquisa, pela ECA/USP, em 1999, traçando o perfil do educador no Brasil e na América Latina e constituindo os preceitos epistemológicos do campo da Educomunicação; b) Apresentação de trabalho e publicação de *paper* no congresso nacional da Intercom de 1999, no Rio de Janeiro, por Ismar de Oliveira Soares e Eliany Salvatierra Machado, inaugurando o emprego formal do conceito científico da Educomunicação a partir de estudos fincados no Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

cação e da educação. Disputa entre forças políticas envolvendo estrutura e infra-estruturas de poder.

Se em alguns parâmetros valho-me, na análise dos dados, de elementos qualitativos, logo reconheço que a Educomunicação transitou da fase embrionária em que de ideia passou a conceito tanto nas pesquisas fincadas na ECA/USP quanto nos trabalhos apresentados na Intercom. Igualmente, quando valho-me de elementos quantitativos levo em consideração, também, a mudança a que esta mesma Educomunicação foi submetida quando apossada por seus adeptos, sendo ora fruto de referencial teórico, ora replicada parcial ou integralmente nas mais variadas regiões do país. Minha busca torna-se completa quando vejo a natureza desta Educomunicação tornar-se inteligível ao pensamento científico, podendo ser explicada, descrita, compreendida e interpretada conceitualmente.

2.1 A origem pela palavra

O emprego do termo ou verbete Educomunicação é uma prática que a linguística define como etimologia. Ou seja, tem-se o étimo, que é uma palavra com significado que pode ter sido alterado desde a origem⁸⁹. Platão & Fiorin afirmam que este processo, chamado de acréscimo de significado, ocorre porque “uma palavra não pode ter qualquer significado. É preciso que o segundo significado tenha alguma relação com o primeiro”⁹⁰. Segundo os autores, a alteração de sentido pelo acréscimo de um novo significado deriva de uma relação que o produtor de sentido, do enunciado, vê entre o significado usual e o novo.

Resgatar, no tempo, a constituição dos elementos que levaram ao conceito de Educomunicação requer discussões epistemológicas acerca das interfaces em comum

⁸⁹ Houaiss, 2001.

⁹⁰ SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2005, 157.

entre os campos da comunicação e da educação e o inevitável debate sobre o fechamento, ou não, do próprio campo da comunicação enquanto espaço científico definido. O que faço, agora, é encontrar os primeiros elementos que, formais, registraram neologicamente a Educomunicação e suas flexões no espaço das pesquisas e das discussões científicas, entrando nas especificidades do contexto em que o processo comunicacional foi transformando-se sob o foco e as influências do pensamento científico. Mais adiante volto à questão das interfaces.

Para chegar à palavra começo pela flexão verbal atribuída por Kaplún⁹¹ ao étimo Educomunicação. O autor define a práxis do agente da inter-relação nos campos da comunicação e da educação como *edcomununicadora*. Há, neste caso, conforme Platão & Fiorin, uma relação de contiguidade, pois se usa a causa pelo efeito e esses conceitos entre os macrocosmos da comunicação e da educação estão intimamente implicados na nova palavra. O educununicador, naquilo que construiu em sentidos Kaplún, advém de uma ação primeira chamada de Educomunicação. Este movimento de ida e volta na construção de sentido, qual seja, “a Educomunicação é praticada pelo educununicador” e “o educununicador pratica a Educomunicação” constitui uma sinédoque⁹², ou seja, um tipo de metonímia. Concorro, portanto, com os autores que esteja havendo “alteração de sentido pelo acréscimo de um significado segundo a um significado primeiro, existindo entre ambos uma relação de contiguidade, de inclusão, de implicação, de interdependência, de coexistência”⁹³.

2.1.2 Os étimos educação e comunicação

⁹¹ KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia de la comunicación**. Madrid: Ediciones de LaTorre, 1998.

⁹² Tipo de metonímia baseada na relação quantitativa entre o significado original da palavra.

⁹³ Idem, p. 160.

Educação tem várias acepções enquanto substantivo feminino, segundo definição do dicionário Houaiss da língua portuguesa⁹⁴. Destaco duas que considero mais adequadas ao contexto de inter-relação com outro campo da ciência. A primeira explica que educação é a aplicação de métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Já a outra define o substantivo como conhecimento e observação dos costumes da vida social.

Segundo Houaiss, historicamente a palavra educação surge nos dicionários da língua portuguesa em 1789, em Lisboa, Portugal.

Na mesma publicação de Houaiss aparece a primeira definição para pedagogia, campo da ciência no qual estuda-se a teoria da educação⁹⁵. O dicionário brasileiro, pois, atribui acepções diferentes a pedagogia. A primeira delas é que seja uma ciência que trata da educação dos jovens; que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo. Na derivação por extensão de sentidos Houaiss delimita que educação seja um conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca de conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar.

A etimologia, de acordo com Houaiss, leva à origem do substantivo feminino educação como vindo do latim *educatio*, somado ao aditivo *ónis*. A junção que resulta neste étimo remete a uma ação de criar, de nutrir. Ou, ainda, uma cultura no sentido de cultivo. Na mesma configuração etimológica, pedagogia, vinda do grego *paidagógia*, representa o que dá direção a crianças. Vinda do latim *paedagóga*, lexicamente quer dizer *lei que serve de guia*.

Ghiraldelli separa educação e pedagogia enquanto elementos distintos na constituição de uma história do campo. Segundo o autor, história da educação e história da pedagogia merecem ser vistas em dois planos principais, respectivamente das

⁹⁴ HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

⁹⁵ GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 34.

políticas educacionais e das construções pedagógico-didáticas. Explica o autor que são óticas distintas, considerando que

o primeiro envolve a relação entre Estado, educação e sociedade. Diz respeito aos projetos educacionais das diversas classes sociais, com destaque para os projetos das classes dominantes e dirigentes que, uma vez controladoras do Estado, implementam tais projetos na medida em que ditam as leis e normas educacionais, e na medida em que negociam tais normas e leis com as classes não dominantes⁹⁶

O segundo plano, no entender de Ghiraldelli, envolve construções pedagógico-didáticas e diz respeito ao trabalho prático e às teorizações das classes sociais quanto ao fazer pedagógico nas unidades escolares ou unidades educacionais. Neste ínterim, em conformidade com o autor,

(...) dá-se, nesse nível, uma relação recíproca entre Educação e Sociedade, onde (sic) classes dominantes e dirigentes implementaram suas construções pedagógico-didáticas, afastando as pedagogias concorrentes ou assimilando-as dentro da ótica dominante, quando possível.⁹⁷

O mesmo objeto, da educação, pode ganhar três variáveis distintas: formal, informal e não-formal. Brandão define o ensino formal como sendo o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, ou à própria teoria. Cria-se, logo, situações próprias para o seu exercício, produzem-se seus métodos e estabelecem-se regras e tempos⁹⁸.

Já Trilla entende como educação informal toda gama de aprendizagens que realiza-se tanto no papel de quem ensina como no de quem aprende. Acontece, en-

⁹⁶ Idem, p. 12.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 26.

tão, sem que haja um planeamento específico e, muitas vezes, sem que nos demos conta⁹⁹.

A educação não-formal opõe-se conceitualmente à formal, no entender de Afonso. O autor explica que por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência prévia proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização, diverge da primeira por não fixar tempos e locais e flexibilidade na adaptação de conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto¹⁰⁰.

Usando a mesma metodologia quanto à origem etimológica, o verbete comunicação, segundo Houaiss, é um substantivo com iguais, complexas e variadas acepções. Na definição básica, é o ato ou efeito de comunicar ou comunicar-se, de maneira que estas sejam ações de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta. Como rubrica, ou seja, preceito, é o processo que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre uma fonte emissora e um destinatário receptor, situação em que as informações, transmitidas por intermédio de recursos físicos como fala, audição, visão e outros, ou de aparelhos e dispositivos técnicos, são codificadas na fonte e decodificadas no destino com o uso de sistemas convencionais de signos ou símbolos sonoros, escritos, iconográficos, gestuais, etc.

Em derivação por extensão de sentido Houaiss define comunicação como habilidade de dialogar e se fazer entender. Ou, simplesmente, comunicabilidade. O primeiro aparecimento da palavra data do século XV, no Dicionário Português Medieval¹⁰¹. A etimologia, segundo Houaiss, advém do latim *communicatio*, somado ao aditivo *ónis*, cuja construção de sentidos leva à ação de comunicar, de partilhar e de dividir. Os primeiros registos gráficos, no século XV, mostram a palavra escrita como *communicação*.

⁹⁹ TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**. Barcelona: Ariel, 1996, p. 26.

¹⁰⁰ AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In SIMSON, O. R. M. V; PARK, M.; ERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001. p. 29.

¹⁰¹ Conteúdo integral disponível em <http://cipm.fcsh.unl.pt/gencontent.jsp?id=53>, acessado em 10/08/2011, às 9h42.

Em estudos mais contemporâneos, comunicação, segundo Andrade e Medeiros¹⁰², ressignificando o verbo latino *communicare*, conduz a uma construção de sentido mais ampla: pôr em comum. Os autores avançam a reflexão salientando que a finalidade da comunicação, pois, é pôr em comum não apenas ideias, sentimentos, pensamentos, desejos, mas, também, outro tipo de ação, o compartilhar de formas de comportamento, modos de vida, determinados por regras de caráter social. Assim, chega-se à condição de que

comunicação é, também, convivência, que traz implícita a noção de comunidade, vida em comum, agrupamento solidário, baseado no consenso espontâneo dos indivíduos. Consenso significa acordo tácito, que pressupõe compreensão – e, em última análise, o objetivo da comunicação é este: o entendimento entre os homens.¹⁰³

No campo científico, ou seja, em seu macrocosmo, a prática da comunicação ganha dimensões e elementos da visão crítica. Consideram-se as circunstâncias em que um sujeito pronuncia determinadas falas, e não exatamente o que é falado. Por trás de um enunciado, logo, existe um contexto de reflexão. Sujeitos sociais, pois, emitem falas circunstanciadas, capazes ou não de serem absorvidas, contextualizadas, pelos interlocutores. A este processo Baccega denomina como sendo de leitura do mundo. Comunicação, segundo a autora, é a edição da realidade¹⁰⁴. E aquilo que se comunica resulta de algo visto, refletido e enunciado.

Juntas, educação e comunicação formam mais do que dois substantivos femininos ou dois macrocosmos. Apresentam características em comum. Ambas, etimologicamente, são derivações do latim. Seus aditivos finais têm, na mesma origem latina, *ónis*, que remete a ação especificamente humana. Cientificamente, os teóricos que

¹⁰² ANDRADE, Margarida de, MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em língua portuguesa**: para os cursos de jornalismo, propaganda e letras. São Paulo, Atlas, 2000.

¹⁰³ Idem, p. 15.

¹⁰⁴ BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. *In* **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA/USP, set./dez. 1994, p. 7.

estudam os dois processos ressaltam para a pré-existência de regras sociais que nor-teiem tais práticas. Vejo muito peso de importância nesse aspecto, pois são regulações cujas ponderações partem ora do controle do Estado, ora da própria sociedade.

As duas ações humanas definidas como comunicativas e educativas, numa análise marxista¹⁰⁵, demandam concentração de um capital simbólico que distingue domi-nantes e dominados. O conteúdo que pode ser comunicado e o que pode ser ensina-do seriam mercadorias envolvidas em um contexto complementar da condição de “como podem ser negociadas”. E, de acordo com Marx, esta mercadoria apresenta-se como valor de uso e como valor de troca¹⁰⁶. A esse respeito Moretti analisa que, pre-liminarmente, enquanto o valor de uso é a utilidade da mercadoria e, portanto, está relacionado com seu aspecto qualitativo, o valor de troca representa um aspecto quantitativo desta mesma mercadoria, ao relacionar valores de usos diferentes¹⁰⁷. Se-gundo a autora, o valor de troca seria, então, a capacidade que uma mercadoria tem de troca por outra.

Separando, neste processo, o macrocosmo da educação, meu objeto ganha as especificidades dos microcosmos que, comuns, compõem os campos da comunicação e da educação. Chego, assim, à junção de dois tipos similares de mercadoria, dentro da simbologia marxista. Os praticantes de ações de educação e de comunicação, ora, respectivamente, educadores e comunicadores, representam neste meu contexto um processo que, de troca, avança para uma relação entre produtores de mercadorias permeada por uma outra relação, agora entre as próprias mercadorias. Juntar educa-ção e comunicação significa, hipoteticamente, estabelecer relações entre pessoas co-

¹⁰⁵ Flexão do pensamento de Karl Marx (1818-1883), teórico alemão que dedicou sua existência focando a luta da classe trabalhadora. Uma análise marxista, portanto, neste sentido, reconhece a ilusão coletiva de estar-se pensando com a própria cabeça e agindo pelas próprias vontades, de maneira racional e livre e acordo com o próprio entendimento e liberdade, desconhecendo as condições sociais e econômicas das classes dominantes.

¹⁰⁶ MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, livro 1, 2v., p. 57.

¹⁰⁷ MORETTI, Vanessa Dias. Teoria do valor em Marx na educação. In PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria de valor em Marx na educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 180.

mo sendo relações entre coisas, ao que Marx chama de reificação das relações de produção¹⁰⁸.

Sobre esse exposto Moretti afirma que as coisas possuem a capacidade e o poder de mover as relações entre as pessoas, o que no marxismo é chamado de personificação das coisas. Estes dois processos, ressalta a autora, são conjuntamente denominados de fetichismo da mercadoria, por serem aparentemente opostos e complementares, o que lhes confere um aspecto dialético¹⁰⁹. Tanto educação quanto comunicação, na condição de mercadorias, que são coisas, aparecem, nesse contexto, personificadas e com a capacidade de gerir as relações sociais de produção. Há, contudo, ponderação para o fato de que na sociedade capitalista tais mercadorias realmente tenham as referidas capacidades, mas de maneira que estas lhes sejam atribuídas através da materialização do trabalho, situação tal que lhes confere valor¹¹⁰.

Educador e comunicador, nesta minha análise, são homens históricos. A este aspecto Paro¹¹¹ somatiza que a educação, do ponto de vista marxista, é um processo de atualização histórica. Olhando deste prisma tenho o ato educativo derivado do latim *ónis* configurado no objetivo de tornar o homem um ser humano histórico. E, para tal, este processo inclui, além de informações e conhecimentos específicos, o conhecimento de posturas e valores construídos socialmente no decorrer da história¹¹². A este respeito Charlot, ao apropriar-se do pensamento de Kant¹¹³ de que o homem é a única criatura que necessita ser educada¹¹⁴ - por nascer inacabado, incompleto -, define que este sujeito social, histórico, deve tornar-se o que deve socialmente ser, ou seja, ser o que a sociedade determina. E, para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, tornar-se por si mesmo¹¹⁵. O autor, numa

¹⁰⁸ Idem, p. 219.

¹⁰⁹ Idem, p. 181.

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

¹¹² Idem, p. 21.

¹¹³ Estas reflexões de Kant acerca da educação têm autoria duvidosa, questionada por historiadores. Elas constariam de registros feitos pelo discípulo Friedrich Theodor Rink a partir de anotações de Kant e publicadas com a autorização deste um ano antes de sua morte, em 1803.

¹¹⁴ KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002, p. 11.

¹¹⁵ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000,

análise *kantiana*, entende a educação como elemento que, significativo na formação do homem, contribui para torna-lo:

- a) Homem, ou seja, na hominização;
- b) Exemplar único de homem, ou singularização;
- c) Membro de uma comunidade de maneira a partilhar seus valores e ocupar lugar, ou, enfim, um homem de socialização.

O conteúdo da educação, por conseguinte, partindo deste preceito, tem núcleo na comunicação, uma vez que sua razão de ser está fincada na vida social, ou seja, na relação *comum* do homem com os demais pares.

Invertendo este foco também recorro ao pensamento de Kant para contextualizar a comunicação enquanto elemento de ação igualmente inserido na educação. Minha reflexão tem por base o que Bornheim¹¹⁶ questiona quanto sobre (a) o conhecimento ser possível e (b) se a comunicação de fato se verifica. O autor justifica seu ceticismo estabelecendo que, numa remissão ao pensamento grego de adequação, ou *adequatio* em latim, ter conhecimento é adequar-se a um caminho rumo ao igual. Quando um homem conhece, pois, vai literalmente à igualdade do igual¹¹⁷. Para chegar a tal, contudo, submete-se, novamente em uma análise marxista, à produção humana. Conhecer fica sendo uma exclusividade humana e demanda consumo na busca pelo igual. Se quem não conhece é dominado, logo busca a condição de igualdade ao dominante, que detém o conhecimento, o saber.

Este ciclo de produção simbólica¹¹⁸ Bornheim, repetindo Marx, define como necessidade eterna. Sujeitos históricos buscando conhecimento, que é comunicação, in-

p. 52.

¹¹⁶ BORNHEIM, Gerd. A comunicação como problema. In AZEREDO, José Carlos de. **Letras & comunicação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 13-29.

¹¹⁷ Idem, p. 14.

¹¹⁸ BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1975.

teragindo de maneira a construir um capital simbólico cujas regras, determinadas pela sociedade, demandam restrições de acesso¹¹⁹. Não basta buscar o conhecimento; é necessário saber como atingi-lo, ser educado para tal.

Igual contexto encontro nas reflexões de Giddens quando este analisa a produção da comunicação como ação significativamente humana¹²⁰. De acordo com o autor, em toda interação entre sujeitos existe, sim, uma intenção, um interesse constante, e habilidade em descobrir modos de entender a conduta do outro, além da realização da intenção comunicativa. Giddens pondera que nas situações diárias de interação o desejo de falar é, algumas vezes, também o desejo de confundir, embaraçar, enganar, de ser mal-entendido¹²¹. Privilegiado será, pois, o sujeito que entender o processo, ter-se educado para tal, como igualmente já foi citado, aqui, no pensamento de Sfez.

Logo, o ato comunicativo enquanto elemento constituído, preliminarmente, pela busca de conhecimento sobre a interação a ser vivenciada leva ao que diz Habermas, que diferencia as competências comunicativa e linguística. Destaco a posição do autor, para quem não há possibilidade de mediação entre aquilo que define como posição extramundana do “eu transcendental” e a intramundana do “eu empírico”¹²². Ou seja, o conhecimento, na forma concebida por Kant de acumulação e constituição cognitiva, entra em oposição aos dados meramente empíricos. O autor acrescenta que essa alternativa de supor a mediação entre os opostos

(...) é dispensada assim que a intersubjetividade produzida linguisticamente passa a ter a precedência. Nesse caso, o ego encontra-se em relação interpessoal que lhe permite, da perspectiva do álter, referir-se a si mesmo como participante de uma interação¹²³

¹¹⁹ Idem, p. 27.

¹²⁰ GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976, p 111.

¹²¹ Ibidem.

¹²² HABERMAS, Jünger. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 415.

¹²³ Ibidem.

Habermas, neste contexto, acrescenta um terceiro elemento na interação comunicativa focada. De acordo com o autor, a reflexão efetuada desde a perspectiva do participante da ação comunicativa escapa ao tipo de objetivação inevitável desde a perspectiva do observador reflexivamente invertida¹²⁴. O que está em questão é que sob o olhar de uma terceira pessoa, independentemente se interior ou exterior aos interesses de quem enuncia, tudo se congela em objeto, uma vez que não há interação no processo comunicativo em voga. E, neste ínterim, a primeira pessoa, quando em reflexão a partir da performance da segunda pessoa, ou seja, assumindo a visão desta, pode reconstituir, ressignificar seus atos realizados anteriormente sem reflexão.

2.2 Etimologia e a construção de sentidos

A pesquisa em comunicação carece de um estudo detalhado que chegue à origem precisa do emprego formal da palavra Educomunicação. Refiro-me, neste contexto, a uma construção semântica em que os aditivos latinos *ónis*, em comum, formam o mesmo étimo a partir de uma solda constituída por:

educa+comunica+ação

O caminho de minha reflexão, neste aspecto, tem início na formação de um pensamento crítico sobre a comunicação e avança até uma demarcação do momento em que a educação reconhece a importância dos estudos concernentes a uma discursividade que, externa aos muros da escola, soma na capitalização do conhecimento pelo alunato.

O que fiz, nesta investigação, reconheço, não saiu da superficialidade, uma vez que não aprofundei nos contextos sócio-históricos em que foram concebidos os estudos latino-americanos em dessemelhança, por exemplo, à Teoria Crítica ou ao pen-

¹²⁴ Ibidem.

samento prevalente da Escola de Frankfurt¹²⁵. Início a análise nos primórdios do século passado, quando Europa e América Latina repensaram, praticamente de forma simultânea mas em etapas distintas, a educação e a comunicação. Minha divisão cronológica tem a primeira metade do século XX focando, na Europa, a comunicação, com ecos na América Latina nos anos 1940 em diante. O final daqueles cem anos seria marcado pela visão crítica, na educação, quanto ao impacto da modernidade tardia¹²⁶ e suas técnicas mediadoras de comunicação nas relações de ensino-aprendizagem.

Em minha trajetória de pesquisa foram coletados dados que caracterizam a forma peculiar com que pesquisadores da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, a Intercom, e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a Anped¹²⁷, concebem a relação dialógica entre os macrocosmos da comunicação e da educação. Há disparidades. Um olhar do campo da educação sobre o potencial didático das hoje denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação¹²⁸, as TDIC, não coincide com igual concepção formada por aqueles pesquisadores que estão estabelecidos nas Ciências da Comunicação. Costa¹²⁹, por exemplo, entende que sem uma educação para a mídia as condições de

¹²⁵ Não entro, por exemplo, na perspectiva de Adorno, para quem “educação é tornar consciente a barbárie que se reveste de ilustração e progresso tecnológico”. Segundo o autor, identificar dimensões do fretilhe presente nos aparatos e observar na sua origem e no uso os momentos repressivos da cultura pressupõe tratar de forma dialética a relação entre necessidade humana, positividade da ciência moderna e a incorporação dos aparatos que historicamente representam domínio sobre a natureza externa.

¹²⁶ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro Paulo: DP&A, 2006, p. 17. Neste contexto, diz o autor, “as sociedades da modernidade tardia (segundo David Harvey) são caracterizadas pela diferença; elas estão atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados”.

¹²⁷ A decisão de incluir os parâmetros das pesquisas em Educação foi tomada com base na constatação do movimento de profissionais e pesquisadores daquele campo científico marcando presença nos congressos da Intercom, bem como em sentido inverso, ou seja, pesquisadores da Comunicação presentes nos congressos da Anped.

¹²⁸ VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e eaprendizagem com o computador. In ALMEIDA, M.E.B; MORAN, J. M. (Orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

¹²⁹ Belarmino César Guimarães da Costa foi coordenador do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da

compartilhamento de informações em escala planetária podem resultar em uma semi-formação¹³⁰. Ou seja, “a educação tem um componente de aprimoramento das faculdades estéticas e do juízo, sendo que o progresso tecnológico não responde pela emancipação quando se torna um fim em si mesmo”¹³¹. Visão dessemelhante têm Lopes & Fürkötter, que advertem, em trabalho apresentado no 32º congresso anual da ANPed, que é preciso questionar a formação de professores para o uso acrítico (grifo das autoras) das tecnologias, dado que se vive em época de novas linguagens, como a digital”¹³².

Há um contexto de transdisciplinaridade presente no histórico das políticas públicas educacionais e nos distintos âmbitos da prática educativa sob a égide da Educomunicação¹³³. E tem-se a interdisciplinaridade, proposta que figura no bojo central do conceito de Educomunicação trabalho por Soares¹³⁴. Não uma interdisciplinaridade curricular, mas de olhares que, cada vez mais atentos sobre os valores agregados à proximidade da dualidade ensino/aprendizagem com as tecnologias, contextualizam uma relação dialógica cada vez mais sólida, como diz Freire¹³⁵. E isso torna o sujeito aluno uma peça de importância primaz na estrutura de poder característica do espaço físico chamado escola.

Intercom até 2009.

¹³⁰ Expressão, segundo o autor, adorniana para explicar a coexistência de civilização e barbárie.

¹³¹ COSTA, Belarmino César Guimarães da. Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre estética e virtualização. In **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ESPM, v.7, n.19, jul/2010, p.91.

¹³² LOPES, Rosemara Perpetua, FÜRKÖTTER, Monica. Tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo formal dos cursos de formação de professores das universidades públicas paulistas. In 32º CONGRESSO DA ANPED, Caxambu, MG, 2009. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT12-5484--Int.pdf>. Acesso em 1111 Ago. 2011.

¹³³ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulus, 2011, p. 19. Neste contexto o autor define o âmbito transdisciplinar da Educomunicação como proposta para que “os educandos se apoderem das linguagens midiáticas ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida à sua volta, mediante projetos educacionais legitimados por criatividade e coerência epistemológica”.

¹³⁴ SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. In **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA/USP, Salesiana, n. 23, jan./abr. 2002, p.16-25.

¹³⁵ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1979, p. 69.

Os modos de percepção de mundo são alterados quando miram-se os impactos da tecnologia sobre o alunato. Martin-Barbero¹³⁶ amplia essa análise dizendo que é alterada a configuração da concepção de espaço, de local e de cultura, o que desafia diretamente as políticas e a própria educação. Surge, portanto, outro espaço deste mesclado, configurado pelo autor como ecossistema¹³⁷. Nele, a partir de então, o educando, através da comunicação, pode *aprender a aprender e ensinar a aprender*.

Uma brecha existente nas culturas faz a escola repensar a cultura de quem ensina e a cultura de quem aprende. Segundo Martin-Barbero, os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de socialização, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto¹³⁸.

O agente cujo papel atribuído pela sociedade, antes, era de aprender, agora é agregado como mais um elemento de força igualitária na forma piramidal de distribuição de poder presente na escola. E fica sobreposto o papel do professor neste processo, pois, segundo Setton¹³⁹, a incidência das tecnologias da informação e da comunicação nos espaços educativos instaura, numa configuração específica de cultura, aprendizagens permanentes e personalizadas de navegação, situação em que a orientação dos estudantes e professores passa a ser dirigida para um espaço do saber fluante e destotalizado. Deflagar-se-ia, aí sim, uma nova relação com o saber.

Martín-Barbero ratifica essa transversalidade com que a linguagem, as representações e as narrativas envolvidas no conjunto escola/tecnologias/aprendizagem são transformadas em uma única configuração de sentidos a partir da cultura. Daí a crítica do autor à necessidade de as políticas públicas voltadas à educação, à comunicação e à cultura levarem em conta, preliminarmente,

¹³⁶ MARTIN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In MORAES, Dênis de. **Por outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 59.

¹³⁷ Segundo Houaiss (2001), este substantivo masculino significa “um sistema que inclui os seres vivos e o ambiente, com suas características físico-químicas e as inter-relações entre ambos”.

¹³⁸ Idem, p. 67.

¹³⁹ SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 104.

as ambíguas e complexas interações entre o ecossistema comunicativo e o sistema político em sua indelegável responsabilidade de dinamizar a educação e a criatividade cultural, incluindo em ambas o avanço científico e a inovação tecnológica¹⁴⁰.

Anterior à reflexão de Martín-Barbero e base para o pensamento deste está outro conceito, tratado por Benjamin¹⁴¹, que na primeira metade do século passado observava com criticidade a incidência das tecnologias de reprodução típicas, segundo ele da Modernidade, a ponto de alterar ou mudar as práticas culturais cotidianas e a percepção, ou o *sensorium* humano. Benjamin se referia ao cinema e seu impacto na construção de sentidos, pela arte, na sociedade da época, uma vez que a realidade da comunicação tecnologicamente mediada não tinha, ainda, a televisão como produto massivo. Segundo ponderava o autor, referindo-se ao período do que chama de pré-história da arte¹⁴²,

os temas dessa arte eram o homem e seu meio, copiados segundo as exigências de uma sociedade cuja técnica se fundia inteiramente com o ritual. Essa sociedade é antítese da nossa, cuja técnica é a mais emancipada que jamais existiu. Mas essa técnica emancipada se confronta com a sociedade moderna sob a forma de uma segunda natureza, não menos elementar que a da sociedade primitiva, como provam as guerras e as crises econômicas.¹⁴³

Ecossistema comunicativo, pois, é uma releitura de igual processo já comumente presente, nas últimas décadas, nas questões biológica e geograficamente relacionadas ao meio ambiente em geral. O que Martín-Barbero agrega de substancial é, em conformidade com Benjamin, que nos espaços formalizados e informais de ensino-

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

¹⁴² Benjamin, neste aspecto, distingue a produção artística humana, considerando que na fase pré-histórica, primitiva, havia preponderância absoluta do valor de culto ritual à obra, conferindo-lhe concepção enquanto instrumento meramente mágico.

¹⁴³ Idem, p. 173.

aprendizagem passem a existir, sob a mediação tecnológica, novos modos de perceber e sentir a natureza humana. E, em se tratando de cognição, o alunato constrói o próprio jeito de entender o mundo concebido pelos adultos. Escola e família, nesse contexto, são elementos essenciais, ou um *sensorium* que ocorre

não só na velocidade dos automóveis, mas também na velocidade das imagens, na velocidade dos discursos televisivos, especialmente na publicidade e o nos videoclipes, e na velocidade dos relatos audiovisuais. E o mesmo acontece com a sonoridade, na maneira com que os jovens se deslocam entre as novas sonoridades. Sonoridades estas que para os adultos marcam a fronteira entre a música e o ruído, mas que para os jovens representa, ali, um começo de sua experiência musical.¹⁴⁴

A escola também reconfigura-se enquanto espaço físico vital. Nela, desafios surgem a partir da ressignificação de sentidos a que Martín-Barbero se refere quando são confrontados os novos conhecimentos – pelos filhos - e os velhos conhecimentos - pelos adultos. O sentido de *novo* inevitavelmente entra em contraposição ao conhecimento oferecido pela tríade professor/escola/políticas públicas. Diminui, assim, a importância do impacto dos conteúdos mediados pelos veículos de comunicação, que no discurso do pensamento pós-moderno apontado por Evangelista¹⁴⁵ ganham a nomenclatura de *novas tecnologias da informação e da comunicação*. E sobressai-se a suficiência daquilo que pode ser gerado em forma de competência a partir da vivência dos sujeitos ora denominados aluno, professor e gestor educacional.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 49.

¹⁴⁵ EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social pós-moderna: introdução crítica**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008, p. 85. Segundo o autor, há irracionalidade na aplicação generalizada do conhecimento lógico-racional que presidiu a modernidade ocidental. Ou seja, aumentaram as suspeitas contra a razão. E disso, a partir dos anos 1950, capitaneada pela televisão, que produziu uma significativa mudança na estruturação e nos efeitos da indústria cultural, a cultura pós-moderna estabelece-se a partir de produções de consumo na cultura de massas, fundindo de forma ampliada as atividades de informação, publicidade, lazer e entretenimento. De subjetivo este pensamento consolida-se como objetivo.

2.3 Ambiguidade pela linguagem: família, escola, trabalho

Ponderar sobre os reais sentidos daquilo que se recebe através da linguagem, no contexto abordado aqui nesta dissertação, não é exclusividade da contemporaneidade. Wittgenstein já sopesava, no início do século passado, que o sentido de verdade é aplicado mediante contestações e atestações de veracidade condicionadas ao extrato social dos agentes envolvidos. A completude de uma ação comunicativa, logo, é dependente das circunstâncias em que os elementos envolvidos encontram-se. Não no exato momento da fala ou da expressão, mas da linha histórica que constituiu a formação de cada um desses sujeitos. É neste aspecto que Wittgenstein afirma que

a coisa é autônoma enquanto puder aparecer em todas as situações possíveis, mas esta forma de autonomia é uma forma de conexão com o estado de coisas, uma forma de heteronomia. (É impossível palavras comparecerem de dois modos diferentes, sozinhas e na proposição.) Se conheço o objeto, também conheço todas as possibilidades de seu aparecer em estados de coisas¹⁴⁶

Agregando a experiência dos sujeitos presente no discurso de Wittgenstein a uma visão antropológica do mesmo contexto surge uma harmoniosa forma de explicar a transformação social envolvendo os ambientes da família, da educação, perante aos *media* e a tecnologia enquanto, estas, elos de trânsito de informação e conhecimento.

Meu olhar, neste sentido, incide sobre os estudos científicos focados a partir do século XIX. Naquele momento da história, enfatizam Straubhaar e LaRose, houve um grande número de pessoas migrando de trabalhos agrários, do interior, para empre-

¹⁴⁶ WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 56.

gos em indústrias nas cidades¹⁴⁷, tanto na Europa quanto na América Latina. Simultaneamente, dizem os autores, as pessoas já estavam ansiosas por obter informações que lhes ajudassem a avançar em suas vidas pessoais. Ter acesso a essa informação, contudo, requeria ser dotado de estrutura de compreensão de códigos da linguagem. Os sujeitos daquela realidade precisavam ser submetidos a um processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico. Em suma, ser alfabetizados.

E a alfabetização, continuam Straubhaar e LaRose, implicaria em um segundo fator, já no contexto em que a vida urbana levava um número cada vez maior de pessoas ao alcance dos meios de comunicação de massa: a ideia de opinião pública¹⁴⁸, que já podia ser moldada pelos mesmos meios massivos. A modernidade manifestava-se na facilitação do acesso aos meios que concentravam a informação. Afinal, desde a Revolução Industrial aqueles que, de forma adaptada, podiam ser chamados de meios de comunicação de massa com base industrial centraram-se na produção de livros e jornais, contemplando apenas parte da população, ainda assim urbana. Os meios modernos chegariam, pois, para democratizar o consumo da informação, com o advento do rádio, do cinema a que se refere Wittgenstein, e da televisão.

Da sociedade industrial transito minha significação para a sociedade da informação e do conhecimento. A informação continua, assim, sendo uma espécie de insumo básico para o desenvolvimento das sociedades. Do século XV, com a prensa de Gutenberg, aos séculos XIX e XX, com o rádio e a televisão, o acesso e o intercâmbio de informações só teve a acelerar. Deste modo, com o advento das tecnologias da informação e da comunicação Castells defende que foi constituída a “verdadeira” revolução, testemunhada por quem vive desde o final do século XIX. Segundo o autor, a história da vida pode ser tomada por uma série de situações estáveis, pontuadas em in-

¹⁴⁷ STRAUBHAAR, Joseph & LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. Trad. José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 31.

¹⁴⁸ Os autores citam como exemplo o caso de Oliver Cromwell, que na Inglaterra de 1640 utilizou a imprensa para ganhar apoio público em sua trajetória política.

tervalos raros por eventos importantes que ocorrem com grande rapidez e ajudam a estabelecer a próxima era estável¹⁴⁹.

Em 1999, quando fazia seus escritos, Castells acreditava estar vivendo um desses intervalos citados, cuja característica é “a transformação de nossa cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação”¹⁵⁰.

O fluxo da informação e da construção de conhecimento começava a caracterizar aquela sociedade de um século atrás, dando início ao contexto abordado por Castells. No conjunto desta reflexão saliento sobre uma nova concepção histórica para a leitura dos fatos passados e entendo como importante uma passagem pela Escola dos Annales¹⁵¹. Segundo Darton, via-se que os fatos não existem realmente e que são uma construção social posterior¹⁵².

A isso outro pesquisador da historiografia, Hobsbawm, complementa que à medida em que o historiador do século XX se aproxima do presente, fica cada vez mais dependente de dois tipos de fonte: a imprensa diária ou periódica e os relatórios econômicos periódicos e outras pesquisas, compilações estatísticas, além de publicações de governos nacionais e instituições internacionais¹⁵³. O próprio registro da história recente da humanidade, pois, passa pelo crivo da recepção crítica, uma vez havendo mediação entre o ocorrido e o registrado.

O confrontar de versões torna-se trivial enquanto método. Esta reflexão eu também encontro, em se tratando da realidade latino-americana, em Beltrán, que salienta

¹⁴⁹ CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. Vol. 1, São Paulo: Paz e terra, 1999, p. 67. Neste aspecto o autor concorda com afirmação de Stephen Guld, para quem “o conceito de que toda mudança deve ser suave, lenta e firme nunca foi lido nas rochas”

¹⁵⁰ Ibidem.

¹⁵¹ Movimento historiográfico nascido na França, em 1929, inspirado no nome do periódico *Revue des Annales* e caracterizado, essencialmente, por abrir a história aos métodos das pesquisas das ciências sociais.

¹⁵² Entrevista concedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, no livro “As muitas faces da história”, Editora Unesp, 2002, p. 233-267.

¹⁵³ HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 9.

para a não-passividade da recepção em se tratando de informação geradora de conhecimento¹⁵⁴. Ou seja, muito mais que receber significados, o interlocutor dos processos comunicativos pratica a ressignificação dos sentidos de verdade presentes nos conteúdos mediados. E se de um lado a informação é construída a partir de realidades sócio-históricas, necessita, logo, por outro lado, de interpretação que a considere como tal.

2.3.1 Cultura de consumo latino-americana

Os anos 1980 são considerados um marco para o desenvolvimento das nações que integram a América Latina. A redemocratização prevalece nos países do chamado Cone Sul, ao mesmo tempo em que é iniciada uma relação de nova dependência das grandes economias ocidentais. Para os estudos da comunicação, segundo Fadul, os momentos de certezas e incertezas que pairam sobre, respectivamente, as Américas do Sul e Central são essenciais, pois ficam em xeque sociedades ora fortalecidas pela abertura, ora subordinadas a uma crescente integração econômica que associada a impagáveis números de dívida externa propiciam um custo social pago pelos setores mais pobres¹⁵⁵.

Fadul ressalta a importância dos veículos de comunicação nos momentos de turbulência anteriores e posteriores a 1980. A autora recorda que o continente surgiu com as figuras de uma sociedade e um estado totalmente distintas em comparação a nações industrializadas e com economia consolidada. Desta maneira, os meios de

¹⁵⁴ BELTRÁN, Luis Ramiro & CARDONA, Elizabeth Fox de. **Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1982, p. 74.

¹⁵⁵ FADUL, Ana Maria. Cultura e comunicação: a teoria necessária. In KUNSCH, Margarida Maria Khrolling & FERNANDES, Francisco Assis M. **Comunicação, democracia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1989, p. 69.

comunicação de massa representaram e representam “formas de mediação política diante de um estado autoritário e de uma sociedade fragilizada por este estado”¹⁵⁶.

Uma década antes Beltrán iniciava os debates acerca do papel da comunicação no desenvolvimento das nações latino-americanas. O autor registra, em 1979¹⁵⁷, o panorama de discussões envolvendo academia, sociedade e estado, constando que

(...) os conceitos tradicionais de comunicação que durante muitos anos permaneceram intactos agora são questionados. As instituições de produção, capacitação e pesquisa em comunicação estão revendo suas tradicionais orientações. A estrutura, as operações, o financiamento e a influência dos meios de comunicação de massas passam a ser avaliados criticamente. A definição de notícia imposta pelos Estados Unidos já não é aceita universalmente. Também são submetidos à revisão os conceitos clássicos de liberdade de informação e de direitos da comunicação.¹⁵⁸

Desta forma, no cenário da América Latina autores locais veem processo de transferência da população camponesa para a zona urbana citado por Straubhaar & LaRose como comportamento de consumo mediado. Canclini vai além e destaca o caráter radical de mudanças do gênero, exemplificado na maneira como o significado de determinadas expressões do senso comum foi variando até não ter sentido algum. O autor cita que

em meados do século XX, era frequente em alguns países latino-americanos que uma discussão entre pais e filhos sobre o que a família podia comprar ou sobre a competição entre vizinhos terminasse com a seguinte máxima paterna: “ninguém está satisfeito com o que tem”. Essa conclusão manifestava a um só tempo muitas ideias: a satisfação pelo que tinham conquistado aqueles que saíram do campo para as cidades, pelo avanço da industrialização e a chegada à exis-

¹⁵⁶ Idem, p. 70.

¹⁵⁷ Ano de realização da III Conferência da CELAM, em Puebla, no México, com apoio da igreja católica.

¹⁵⁸ BELTRÁN, Luis Ramiro & CARDONA, Elizabeth Fox de. **Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1982, p. 17.

tência cotidiana de novos itens de conforto (luz elétrica, telefone, rádio, talvez carros), tudo aquilo que os fazia sentirem-se habitantes privilegiados da modernidade.¹⁵⁹

Segundo Canclini, o modelo patriarcal de educação, em respeito a uma estrutura social de privilégio ao trabalho, atendia, já, a apelos de consumo que extrapolavam acordos sociais implícitos. Assim, retomando o exemplo acima, quem pronunciava a frase de que “não há quem esteja satisfeito com o que tem” respondia, conforme o autor

(...) aos filhos que chegavam à educação de ensino médio ou superior e desafiavam os pais com novas demandas. Respondiam à proliferação de aparelhos eletrodomésticos, aos novos signos de prestígio, às inovações da arte e da sensibilidade, aventuras das ideias e dos afetos aos quais custava-lhes incorporar-se.¹⁶⁰

O modo de agir, pensar e instruir presentes nessa reflexão influenciou decisivamente a constituição de identidade e de diferenças. Temos, pois, conflitos de gerações sobre o que é necessário e o que é desejável. Estes sujeitos sociais estavam e estão presentes nos bancos escolares ou na aprendizagem informal e não-formal. E os parâmetros envolvem capital econômico e formas diversas de capital simbólico, ambos mediando uma sociedade que já se constitui como sendo da informação.

A comunidade latinoamericana, diz Canclini, afasta-se da época em que suas identidades eram formadas por essência a-histórica. Desde então, afirma o autor, isso ocorre no consumo. Os sujeitos históricos dependem daquilo que possuem, daquilo que podem chegar a possuir ou daquilo que aspiram por possuir.

¹⁵⁹ CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, p. 30.

¹⁶⁰ Ibidem.

Esta passagem histórica pelos séculos XIX e XX, com marco característico da modernidade e suas tecnologias de consolidação do consumo, pode ser encerrada observando-se o fato de os sujeitos históricos estarem, no século passado, insatisfeitos com o que tinham. A este respeito Canclini salienta que naquele período a formação das nações modernas permitiu transcender as visões aldeanas de camponeses e indígenas, e ao mesmo tempo evitou que nos dissolvêssemos na vasta dispersão do mundo¹⁶¹. Afirmo o autor que as culturas nacionais pareciam sistemas razoáveis para preservar, dentro da homogeneidade industrial, certas diferenças e certo enraizamento territorial, que mais ou menos coincidiam com os espaços de produção e circulação dos bens. Nesse ínterim, o valor simbólico do consumir “o nosso” era sustentado por uma nacionalidade econômica, ao passo que procurar bens e marcas estrangeiras era um recurso de prestígio. Ou seja, a frase do pai para o filho desmaterializou-se em sentido. A família, desta forma, já não era autossuficiente para educar ao consumo e nem na orientação da formação de seus membros mais novos.

Concordo com Dantas que esteja, neste sentido, impregnado um tipo de ideologia plena de seus efeitos, na medida em que já não é mais sequer percebida como ideologia. O autor pensa a ideologia como dominante, no contexto hegemônico, situação em que há um espaço onde são construídas as condições subjetivas da hegemonia de uma classe sobre a consciência socialmente determinada, as instituições da sociedade civil e o próprio estado¹⁶². E, desta maneira, fica enraizada na produção desejante dos indivíduos socialmente determinados, nos processos produtivos e reprodutivos da sociedade e nas configurações objetivas do mundo produzido pelo trabalho humano¹⁶³. Nessas condições, diz Dantas, a ideologia reúne situações necessárias para dominar a linguagem, o imaginário, o pensamento, a cultura e a comunicação social em toda a sua extensão.

¹⁶¹ Ibidem.

¹⁶² DANTAS, Rodrigo. Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia. In COUTINHO, Eduardo Granja. **Comunicação e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, p. 93.

¹⁶³ Ibidem.

3 Educomunicação na América Latina

A partir dos anos 1960 os pesquisadores passaram a observar o impacto daquilo que é produzido como conteúdo nos meios massivos de comunicação, em especial a televisão. Surgem os Estudos de Recepção Midiática, os ERM, que na América Latina têm sua importância derivada, segundo Orozco, de várias fontes e acontecimentos, sejam eles científicos, socioculturais ou políticos.¹⁶⁴ Estes aspectos complementam uma trajetória de estudos que se inicia com a Teoria dos Efeitos¹⁶⁵, responsável pelas primeiras investigações em comunicação, nos anos 1920¹⁶⁶. Os sujeitos, neste parâmetro, são observados por suas reações a partir de interações diversas com o que leem em jornais, ouvem em rádios e assistem nas telas dos televisores e dos cinemas.

É de competência das pesquisas, saliento, atentar para o conhecimento gerado a partir desta relação mediada entre um sujeito social ora receptor, ora interlocutor em um processo de interação que, conforme Orozco, é objeto de fortes questionamentos na comunidade científica internacional, iniciando-se na segunda metade do século XX e estendendo-se até os dias atuais¹⁶⁷. A esta polêmica Mattelart & Mattelart¹⁶⁸ acrescentam que os meios de difusão passam a surgir como instrumentos indispensáveis

¹⁶⁴ OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiências y educación**. Buenos Aires: Norma, 2001.

¹⁶⁵ Estudos sobre o impacto que os *media* produzem nas audiências.

¹⁶⁶ BACCEGA, M.; GUIMARÃES, M. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 11, n. 3, 2010. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/7009>. Acessado em 11 ago. 2011.

¹⁶⁷ Idem, p. 3.

¹⁶⁸ MATTELART, Armand e MATELLART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999, p. 37.

para a gestão governamental das opiniões, tanto de populações aliadas como das inimigas¹⁶⁹.

Nesse contexto em que, segundo Moran, percorrem-se os processos comunicacionais partindo dos meios, envolvendo as mediações e focando recepções ativas ou passivas¹⁷⁰, o primeiro registro do emprego etimológico da Educomunicação na América Latina¹⁷¹ acontece no Chile, em 1990, durante evento promovido pelo Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, o Ceneca, em conjunto com a Unesco. No livro *Educomunicación: más allá del 2.0*, de 2011, o espanhol Roberto Aparici, organizador da publicação, formaliza que, no referido evento, pesquisadores latinoamericanos, sob convocação do Unicef¹⁷² e da Unesco¹⁷³, teriam chegado ao consenso, em encontro, de que a

(...) Educomunicação inclui, sem redução, o conhecimento de múltiplas linguagens e meios pelos quais ocorre a comunicação pessoal, interpessoal social. Abrange, também, a formação de sentido crítico, inteligente, frente aos processos comunicativos e suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade^{174, 175}.

A construção de sentidos a partir da palavra Educomunicação é comumente atribuída ao argentino Mario Kaplún¹⁷⁶, um comunicador com práxis no meio rádio, falecido em 1998 e presente, como autor, no livro coordenado por Aparici¹⁷⁷ em arti-

¹⁶⁹ Armand e Michèle Mattelart referem-se, nesta citação interna, ao que definem como primeira peça do dispositivo conceitual da corrente Mass Communication Research, de 1927, fruto das observações sobre o impacto da comunicação mediada durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

¹⁷⁰ MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Poncast, 1993, p. 120.

¹⁷¹ Neste contexto, excluímos as citações e discussões feitas no Brasil, o que não significa que excluamos sumariamente as investigações brasileiras do contexto latino-americano.

¹⁷² Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Juventude.

¹⁷³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁷⁴ APARICI, Roberto (org.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Madri: Gedisa, 2010.

¹⁷⁵ O conteúdo desta citação do autor não foi encontrada no referido documento, disponibilizado pela Unesco.

¹⁷⁶ Viveu entre 1923 e 1998, tendo nascido na Argentina mas passado parte considerável de sua juventude, fase adulta e velhice na Venezuela e no Uruguai.

¹⁷⁷ Idem, p. 41.

go que reflete, em meio às ditaduras latinoamericanas das décadas de 1960 e 1970, o uso dos meios massivos de comunicação pelos poderes autoritários, ou, ainda, a partir de interesses comerciais, de indução ao consumo de mercados poderosos como o norte-americano e o europeu. Em suas principais publicações Kaplún não emprega a Educomunicação enquanto objeto, assim como não tem suas práticas definidas - por estudiosos da época ou posteriores à sua vivência - como educacionais. É, assim, um teórico, e não um praticante, simpatizante ou adepto declarado da Educomunicação.

3.1 O conceito “de” e “por” Mario Kaplún

No exemplo mais recente, contemporâneo, do livro organizado por Aparici, há o artigo de Kaplún intitulado *Uma pedagogia da comunicação*. Com 20 páginas, o texto não mostra o étimo principal desta discussão. A única variação encontrada na obra está em nota de rodapé de autoria do coordenador da publicação, que define Kaplún como “educador e comunicador reconhecido em toda ibero-américa por sua trajetória profissional”¹⁷⁸. Essa explicação distingue o praticante da relação comunicação/educação do ato comunicativo formal, uma vez que separa dois tipos de agentes da ação.

A principal obra de Kaplún, empregada enquanto referencial teórico por pesquisadores brasileiros, latino-americanos e dos demais continentes, em se tratando de investigações relacionadas às Ciências da Comunicação, é quase homônima ao artigo reunido na publicação organizada por Aparici. *La pedagogia de la comunicación* foi publicada em março de 1998, pela editora espanhola Ediciones de La Torre, de Madrid, na Espanha. Nela, o autor não faz menção à Educomunicação. O que há é uma

¹⁷⁸ KAPLÚN, Mario. Una pedagogia de la comunicación. In APARICI, Roberto. **Educomunicación: más allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa, 2010, p. 41.

variação para adjetivo e substantivo masculino de *educ comunicador*, presente, primeiro, no trecho

(...) Y, aún más, se nos pide que tratemos de formular esos mensajes *pedagógicamente* (grifo do autor). De ahí, la importancia y la necesidad de que los **educ comunicadores** (grifo meu) dominemos los principios básicos de la pedagogía de la comunicación¹⁷⁹.

O tempo verbal empregado por Kaplún está na primeira pessoa do plural, de maneira que o autor assume o pronome *nós* na práxis¹⁸⁰ educ comunicativa. Tal situação se repete outras três vezes, no mesmo texto, quando o autor, comentando excertos de falas de um sindicalista camponês em uma emissora de rádio, afirma que

(...) experiencias como éstas deberían llevarnos a una seria reflexión. Los educ comunicadores (grifo meu) tenemos que ser eficaces. Preocuparnos de que nuestros mensajes lleguen. ¿Qué significa «llegar»? — En primer lugar, obviamente, que nuestros mensajes sean atendidos: que despierten el interés de sus destinatarios. Que sean escuchados, leídos, o vistos¹⁸¹.

Igual construção de sentido é encontrada quando Kaplún aborda o que denomina como sendo signos traiçoeiros, referindo-se a fatores que, implicados das políticas públicas, resultam em evasão escolar. Neste aspecto o autor contextualiza o papel do educ comunicador da seguinte maneira:

A los educ comunicadores (grifo meu) se nos impone, pues, la exigencia de ser muy críticos con nosotros mismos y de nuestros propios mensajes; de revisar la escala de valores que implícitamente transmitimos con ellos y buscar coherenda entre nuestro pensamiento y los signos que seleccionamos para codificarlo. Si pretendemos formar concien-

¹⁷⁹ KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de LaTorre, 1998, p. 81.

¹⁸⁰ No sentido de ação livre do agente moral e do sujeito político.

¹⁸¹ Idem, p. 87.

cia crítica en nuestros destinatarios, lo primero es tenerla nosotros. Si aspiramos a problematizarlos, debemos empezar por problematizar-nos y cuestionarnos a nosotros mismos.¹⁸²

Enfim, o pioneirismo de Kaplún na apropriação do termo variável de Educomunicação termina, em *Uma pedagogia da comunicação*, no desfecho da obra. Nesse contexto o autor aborda a comunicação enquanto mecanismo de apropriação do conhecimento e consequente recurso de democratização. Diante do exposto o praticante deste processo surge no enunciado:

(...) un óptimo recurso para generar esa actitud crítica respecto de los medios de comunicación consiste en hacer que los propios educandos los practiquen y descubran así por ellos mismos las operaciones manipulatorias habilitadas por las mediaciones comunicacionales. Para dar un ejemplo elemental - que seguramente muchos educomunicadores (grifo nosso) han experimentado - es manejando el lente de una cámara de vídeo como los alumnos llegan a percibir que una imagen no es la representación fehaciente y supuestamente objetiva de la realidad sino una fragmentación selectiva de la misma.¹⁸³

3.2 Paternidade do termo

Em 2009, um grupo monitorado pela Universidade Estadual de Campinas tomou a iniciativa de, informalmente, sem fins comerciais, traduzir outra obra de Kaplún. *El comunicador popular* foi escrita pelo argentino no período que variou de dezembro de 1982 a setembro de 1984, durante sua estada na capital venezuelana Caracas. A tradução parcial¹⁸⁴ foi feita, no Brasil, em português, pelo movimento social Coletivo de Comunicadores Populares^{185, 186}.

¹⁸² Idem, p. 158.

¹⁸³ Idem, p. 221.

¹⁸⁴ A primeira parte tem 62 páginas, para um total de 262 páginas da obra.

¹⁸⁵ Coletivo que autodenomina-se como movimento que “reúne comunicadores(as) populares de diferentes

No texto de apresentação do capítulo traduzido de *El comunicador popular*¹⁸⁷, o Coletivo de Comunicadores Populares atribui a Kaplún o crédito de este ter sido o primeiro autor a empregar o termo Educomunicação. No sítio do grupo na internet encontra-se o seguinte excerto, publicado em 21 de abril de 2009:

Mario Kaplún (1923-1998), comunicador argentino, foi um dos primeiros a empregar o termo “educomunicação” para instituir o campo da Educação para a Comunicação – ou da leitura crítica dos meios de comunicação. Foi o precursor da Comunicação Educativa e Popular no continente latinoamericano numa perspectiva de favorecer a recepção participativa.¹⁸⁸

Os comunicadores populares, neste trecho, enquadram o discurso em dois pontos aqui abordados nesta pesquisa. O primeiro deles condiz ao que, durante a coleta de dados junto a *papers* apresentados nos congressos anuais da Intercom, contextualizo como saber científico e senso comum presentes na construção de sentidos de pesquisadores das Ciências da Comunicação quando da conceituação da Educomunicação. O outro ponto abordado em comum refere-se à atribuição, feita pelos autores vinculados ao sítio do Coletivo dos Comunicadores Populares, de posse, por Kaplún, do substantivo Educomunicação. Em nenhuma das 262 páginas de *El comunicador popular*, ratifico, Kaplún apossa-se etimologicamente da Educomunicação. Ainda, diferentemente do que ocorre em *Uma pedagogia da comunicação*, o autor não adota variáveis com, por exemplo, adjetivo e/ou substantivo masculino *educunnicador*.

segmentos e áreas de atuação social com o compromisso de lutar por um direito fundamental do ser humano, o direito à comunicação”. Seu conteúdo pode ser acessado através do sítio www.comunicadorespopulares.org.

¹⁸⁶ Não havia, até a data de depósito desta dissertação, publicação formal e integral, em língua portuguesa, das obras deste teórico latino-americano.

¹⁸⁷ Publicação que serviu de base para a publicação, posterior, de *Uma pedagogia de la comunicación*, do mesmo autor.

¹⁸⁸ Disponível em <http://comunicadorespopulares.org/2009/04/mario-kaplun-traduzido-pelo-coletivo/>, acessado em 17/03/2011, às 02h44.

A atribuição de paternidade sobre a Educomunicação a Kaplún, citando as duas obras, espalha-se por muitos outros endereços eletrônicos na internet, desencadeando uma série sucessiva de créditos desta natureza até mesmo em *papers* nos congressos da Intercom. No blog oficial do projeto Mídias na Educação¹⁸⁹, hospedado no Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, postagem datada de 15 de agosto de 2009 replica a iniciativa do Coletivo dos Comunicadores Populares de traduzir a primeira parte da obra de Kaplún:

(...) neste capítulo, Kaplún, que foi um dos primeiros autores a utilizar o termo "educomunicação" (grifo meu), discute diferentes modelos de educação. Isso é importante, para o autor, conforme a premissa de que "a cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática da comunicação".¹⁹⁰

Em 2011 dois livros trazem o étimo Educomunicação na capa. Em *Educomunicação – Construindo uma nova área do conhecimento*, organizada por Castilho Costa & Citelli¹⁹¹. A obra reúne artigos publicados pela revista Comunicação & Educação, material editorial com mais de duas décadas e meia de circulação quadrimestral, ininterrupta, e reconhecido como um dos elementos que contribuíram, historicamente, para o avanço científico do conceito de Educomunicação no Brasil. O outro livro, *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, do professor Ismar de Oliveira Soares, é traçado o histórico da formação do conceito, bem como as contribuições da Educomunicação para a reforma do ensino médio¹⁹².

O livro de Castilho Costa & Citelli traz o artigo *Processos educativos e canais de comunicação*, publicado em *Comunicação & Educação* nº 14, de jan/abril de

¹⁸⁹ Parceria entre a Universidade de São Paulo e o Ministério da Educação.

¹⁹⁰ Disponível em <http://midiaseducacao.blogspot.com/2009/08/o-comunicador-popular-de-mario-kaplun.html>, acessado em 17/03/2011, às 03h06.

¹⁹¹ CITELLI, Adílson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulus, 2011.

¹⁹² SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulus, 2011.

1998. No texto, Kaplún¹⁹³ define a prática da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação como *comunicação educativa*, e não Educomunicação. Foi uma das últimas publicações do argentino em vida¹⁹⁴.

No levantamento, pois, bibliográfico que fiz acerca da vida de Kaplún não encontrei o momento em que o radialista-pesquisador adotou formal e etimologicamente a Educomunicação enquanto termo que implique, nos moldes desta minha abordagem, em ação e processo subsequentes.

Sítios virtuais na internet repetem e replicam a atribuição de crédito ao autor, porém com afirmações e apontamentos igualmente vagos em se tratando de citação de fontes¹⁹⁵.

¹⁹³ Idem, p. 175.

¹⁹⁴ Mario Kaplún morreu em 1998. Apesar de a Educomunicação, enquanto conceito, já (i) ser objeto de pesquisa na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, (ii) chegar aos eventos da Intercom e (iii) a própria revista *Comunicação & Educação* publicar artigos de pesquisadores vinculados ao NCE/ECA/USP tratando da emergência do conceito e do perfil do agente que o próprio autor denominou como educador, o autor não fez menção formal ao termo.

¹⁹⁵ Vale ressaltar, não estendo, aqui, minha investigação ao que pesquisadores vinculados à Intercom ou com teses, dissertações e monografias *lato sensu* publicados no sistema Rebeca, da ECA/USP, possam ter explorado acerca do mesmo assunto. Isso, portanto, abre para a ressalva quanto à possibilidade de haver investigação que, anterior, mais completa em com objeto distinto em relação à nossa, ratifique a paternidade de Kaplún sobre o termo.

4 Educomunicação no Brasil

4.1 De Paulo Freire a Ismar Soares, trajetos

Paulo Freire não empregou etimologicamente a Educomunicação, muito menos fez menção à variação para adjetivo deste substantivo feminino. Seu pensamento, contudo, acerca do poder persuasivo da comunicação e o aproveitamento desta reflexão pela educação, está presente nos textos da maioria dos autores cuja produção bibliográfica foi levantada nesta pesquisa de mestrado¹⁹⁶.

A principal obra de Freire citada por pesquisadores brasileiros, latino-americanos e de outros continentes é *Extensão ou Comunicação?*, resultado da experiência que o pedagogo teve durante o período em que ficou exilado no Chile. O livro foi escrito em 1968¹⁹⁷, publicado no ano seguinte no Brasil, pela editora Paz e Terra, e serviu de referência em estudos das Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente a comunicação. O gênero, conforme especificação feita pela editora na orelha da primeira edição, é “educação”¹⁹⁸.

Imbuído no movimento latino-americano de entender os processos comunicativos mediados - isto, em dissonância ao pensamento crítico europeu -, Freire é unísso-

¹⁹⁶ Ver capítulo II.

¹⁹⁷ Freire deixa o Brasil após o golpe militar de 1964.

¹⁹⁸ Esta situação foi abstraída pelo mercado editorial, que classificou a obra como pertencente à comunicação.

no no discurso de autores como Beltrán, Kaplún e Martín-Barbero que, coetâneos à vigência dos governos ditatoriais no hemisfério sul da América, descartam a passividade como um dos pontos característicos dos sujeitos latino-americanos durante o processo comunicativo. O autor destaca que a comunicação deixa de existir quando, entre dois sujeitos, um transforma o outro em apenas depositário de comunicados¹⁹⁹. A esta construção reflexiva é desenvolvido um sistema no qual Freire teoriza a circunstância em que

se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo do seu pensamento, uma vez que este é mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim o é -, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* (grifo do autor) de seus comunicados (idem).

Freire enfatiza não haver, na comunicação, sujeitos passivos. Afinal, diz o autor, os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam*²⁰⁰ seu conteúdo. Em suma, os indivíduos “comunicam comunicando-se”, de maneira que entendam-se para serem entendidos. Isso pode ser transformado em um mapa conceitual, conforme mostra a **Figura 2**.

¹⁹⁹ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. São Paulo: Paz e Terra, 1979, p. 71.

²⁰⁰ Ibidem.

Figura 2 - Os dois modelos de comunicação, segundo Paulo Freire

Freire, pois, retifica a posição do sujeito que a teoria da comunicação linguística²⁰¹ definia como receptor. Logo, este sujeito da ação comunicacional assume a condição de interlocutor, entendendo que haja circunstância, reflexão e sentidos enquanto etapas da fala em que o enunciador é, logo, mediador. Diz o autor que, como o código é a representação de uma situação existencial, o decodificador tende a passar da representação à situação muito concreta **na qual e com a qual** (grifo meu) trabalha²⁰². Muda, assim, a configuração ilustrativa dos processos comunicacionais, conforme mostra a **figura 3**. Nela estão contidas as principais teorias admitidas pela ciência a partir do século passado.

²⁰¹ Também chamada de Teoria Matemática da Comunicação, iniciada em monografia de Claude Elwood Shannon denominada "The Mathematical Theory of Communication", a partir de coleta de dados na empresa American Telegraph & Telephone, a AT&T, nos Estados Unidos. Sua pesquisa foi revisada e recebeu comentários de outro pesquisador, Warren Weaver. Daí o denominado Modelo Shannon & Weaver (Barbosa, 2005:49).

²⁰² Idem, p. 31.

Figura 3 - Em ordem cronológica crescente, as principais teorias da comunicação anteriores a Paulo Freire

A filosofia eu diria *freireana* ilustrada na **figura 3**, por Trigueiro²⁰³, foi substancial para que os estudiosos das Ciências da Comunicação devolvessem com olhar pós-colonialista a concepção de mundo imposta pela dominante cultura europeia no período histórico que transitou entre a Alta Idade Média, a Modernidade e, por consequin-

²⁰³ TRIGUEIRO, Osvaldo. O estudo científico da comunicação: avanços teóricos e metodológicos ensejados pela escola latino-americana. In **PCLA/UNESCO**, Vol. 2, N. 2, Jan./fev./mar. 2001. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista6/artigo%206-3.htm>, acessado em 22/03/2011, às 17h01.

te, a Pós-modernidade²⁰⁴. Trata-se, contudo, de uma corrente de pensamento que, iniciada por Freire, desdobra-se em estudos pela América Latina. A Escola Latino-americana de Comunicação finca raízes a partir (a) dos estudos de efeitos sob a vigência de governos populistas nesta parte do continente americano e (b) da consolidação dos meios de comunicação de massa.

São autores daqui, contrastando o modo de entender a tríade comunicação/cultura/política estabelecido pela escola de lá, da Europa. Do ponto de vista do consumo este processo, sob a égide da comunicação, não poderia ser mais pensado da forma como Adorno e Horkheimer²⁰⁵ o fizeram nos anos 1940. Canclini, por exemplo, analisa o receptor pelo ponto de vista da cultura, questionando as relações de consumo mediante adestramento pelo mercado presentes na crítica *frankfurtiana*:

(...) como se concilia a tendência capitalista a expandir o mercado, mediante o aumento de consumidores, com essa tendência a formar públicos especializados em âmbitos restritos? Não é contraditória a multiplicação de produtos para o incremento dos lucros com a promoção de obras únicas nas estéticas modernas?²⁰⁶

Segundo Canclini, em sociedades modernas e democráticas, onde não há superioridade de sangue nem títulos de nobreza, o consumo se torna uma área fundamental para instaurar e comunicar as diferenças. Ainda de acordo com o autor, “perante a relativa democratização produzida ao massificar-se o acesso aos produtos a burguesia precisa de âmbitos separados das urgências da vida prática, em que os objetos sejam organizados por suas afinidades estilísticas e não por sua utilidade”²⁰⁷. Canclini cita como referência de futilidade a concepção de museus do século passa-

²⁰⁴ Ibidem.

²⁰⁵ Os autores, fincados no pensamento da Escola de Frankfurt, definem a indústria cultural como sendo o conjunto de meios de comunicação que formam um poderoso sistema de controle sobre as massas, exercendo, desta maneira, manipulação e controle social que estruturam a mercantilização da cultura.

²⁰⁶ CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora USP, 2006, p. 36.

²⁰⁷ Ibidem.

do, que reúne e distingue acesso conforme interesses subjetivos à importância do material histórico ali concentrado.

Canclini consoa com Martín-Barbero, neste aspecto, ao analisar o receptor enquanto constituinte de uma massa, em conformidade com o pensamento que vinha da Europa, mas com um diferencial: o questionamento enquanto elemento final do processo comunicativo, ou seja, o receptor não passivo a que se referem Freire, Kaplún e Beltrán. A Teoria Crítica, pois, que no discurso de Horkheimer²⁰⁸ ultrapassa o subjetivismo e descobre o conteúdo cognoscitivo da práxis histórica²⁰⁹, ou seja, na dialética do Iluminismo²¹⁰, é contestada em seu epicentro: a pré-formação social dos denominados *factos sensíveis*. Ficam em foco os caracteres históricos (1) do objeto comunicado e (2) do elemento que o recebe.

A este embate Martín-Barbero acrescenta mais um ingrediente crítico, conceituando, a partir de Canclini e em desdobramento ao pensamento *frankfurtiano* de Benjamin, a mediação como processo posterior aos meios, avançando além do olhar funcionalista de entender o mecanismo. Logo, se Canclini entende que em lugar de uniformidade no processo de recepção há hibridização em vários níveis culturais, e, numa outra ótica, Benjamin vê que muito mais do que transmitir conteúdos os meios situam-se entre relações humanas, Martín-Barbero agora somatiza o popular na cultura. “Não como sua negação”, diz ele, em contraposição à Escola de Frankfurt, mas, continua, “como experiência e produção”²¹¹. O autor resgata, literal e simbolicamente, Benjamin do contexto empírico da Escola de Frankfurt:

²⁰⁸ HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

²⁰⁹ BARBOSA, Ivan Santo & TRINDADE, Eneus. Por uma enunciação publicitária. **Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso**, 1º CD-Rom. Puebla/México: Universidad Benemérita Autónoma de Puebla, 2003.

²¹⁰ A contraposição, predominante no discurso dos pensadores que integravam a Escola de Frankfurt, entre a sensação teórica de liberdade da sociedade propiciada pelo Iluminismo e a realidade prática de novas sujeições implicada dos progressos tecnológico e científico

²¹¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, p. 72.

(...) a ruptura está no ponto de partida. Benjamin não investiga a partir de um lugar fixo, pois toma a realidade como algo descontínuo (...) Essa dissolução do centro como método é o que explica seu interesse pelas margens, esses impulsos que trabalham as margens seja em política ou arte (...) Daí o paradoxo. Adorno e Habermas o acusam de não dar conta das mediações, de saltar da economia à literatura e desta à política fragmentariamente²¹².

Martin-Barbero, ao perpassar por seu conceito de trânsito desde os meios até as mediações, cita igualmente Benjamin, a quem atribui o pioneirismo por vislumbrar a mediação fundamental que permite aos sujeitos históricos pensar a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura. O autor explica que isso significa entender o processo como transformações do *sensorium* dos modos de percepção, da experiência social²¹³. Percepção, pois, é o que faz a diferença quando se trata de um processo comunicativo em que a primeira parte do circuito entende as circunstâncias em que seus enunciados serão recebidos, ressignificados e devolvidos à outra parte envolvida no mesmo mecanismo.

4.2 Da leitura crítica ao conceito mais amplo

É na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo que são fincadas as raízes de um pensamento que, partindo dos princípios levantados por Freire, seria desdobrado a partir dos anos 1980 e culminaria nos estudos empíricos de constituição do campo científico da Educomunicação. Me refiro às observações de Moran, que apossou-se do modelo comunicacional teorizado por Freire e produziu a tese de doutorado depois publicada em livro *Leitura dos Meios de Comunicação*²¹⁴. Na obra o autor enfatiza a importância de a sociedade deslocar seu olhar ao potencial

²¹² Idem, p. 80.

²¹³ Ibidem.

²¹⁴ Editora Poncast, 1993.

formador de novas percepções que podia ser oferecido pelos meios de comunicação, em especial a televisão.

Moran faz um paralelo brasileiro às constatações que Freire levantou em sua estada no interior do Chile²¹⁵. É fato, por exemplo, o reverso do cenário em que a população rural era maior que a urbana:

(...) numa sociedade predominantemente urbana, onde o ritmo acelerado da vida acontece em todas as situações, os meios se aproximam muito mais deste novo cidadão-aluno do que a escola, ainda muito devagar, fragmentada e autoritária. Os meios integram linguagens, assuntos, realidade e imaginário, som-imagem, palavra, música e texto.²¹⁶

Conceitualmente, Moran não chega ao objeto da Educomunicação. Mas, aproxima-se bastante. O autor traz um valioso apanhado sobre (i) os movimentos populares que, espalhados pela América Latina, são contemporâneos à constituição, por Freire, de um pensamento sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, e (ii) a importância de todas as etapas do processo comunicativo para a condução visando a uma educação libertadora.

As observações de Moran foram desdobradas para uma corrente adotada por outra universidade pública do Estado de São Paulo, a Unesp. As investigações, no mesmo período, de Faria²¹⁷, focaram os estudos de recepção na Rede Oficial de Ensino. Nas ações, a leitura crítica dos meios acontecia mediante análise de jornais impressos que chegavam às escolas a partir de doação das empresas jornalísticas ou assinaturas patrocinadas pelo Estado. O alunato, pois, não fazia produção de mídia; analisava o acabado.

²¹⁵ Circunstância em o autor escreveu *Extensão ou Comunicação?*

²¹⁶ MORAN, José Manuel. **Leitura crítica da comunicações**. São Paulo, Poncast, 1993, p. 10.

²¹⁷ FÁRIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

Já os estudos que conduziram à Educomunicação, na Universidade de São Paulo, percorreram outros caminhos, complementares. De Moran foram herdadas colocações importantes, tais como:

- A relação entre as novas tecnologias de comunicação e as novas linguagens;
- O papel dos meios de comunicação na educação escolar;
- O conceito de leitura crítica dos meios de comunicação;
- A educação: para os meios e para a comunicação;
- A comunicação para a comunicação;

Moran registraria nas referências bibliográficas de sua obra²¹⁸ o nome de outro pesquisador que daria continuidade aos estudos, às reflexões e à conceituação do macrocosmo resultante da inter-relação entre comunicação e educação. O professor de Geografia e jornalista Ismar de Oliveira Soares, autor de *Do Santo Ofício à Libertação*²¹⁹, citado bibliograficamente por Moran, surge nos ambientes dos congressos da Intercom, vindo da condição de orientando de dissertação de mestrado e de tese homônima de doutorado (1986) com o fundador da instituição, também professor, à época, na ECA/USP, José Marques de Melo²²⁰.

Os primórdios da imersão de Soares no macrocosmo da Educomunicação seguem o que foi iniciado por Freire, continuado por Beltrán e ratificado por Moran. O pensamento comunicacional latino-americano do período, segundo Marques de Melo,

²¹⁸ Idem, p. 215.

²¹⁹ Edições Loyola, 1988.

²²⁰ Melo publica, em coautoria com Sandra Pereira Tosta, professora na PUC-Minas, o livro “Mídia & Educação” (Autêntica, 2008), obra que analisaremos no contexto das revisões bibliográficas desta dissertação e na expansão etimológica do conceito envolvendo os campos da comunicação e da educação.

tinha a comunicação como representação de uma variável fundamental no enfrentamento da crise político-econômica. A isso era somado “todo o processo de relações sociais e de circulação das mercadorias, bem como a legitimação das decisões tomadas pelos detentores de poder do Estado, eram filtradas e conotadas pela estrutura de reprodução simbólica efetivada cotidianamente pelos *mass media*”²²¹.

Em 1983, quando era vinculado à Unión Católica Latinoamericana de la Prensa, Soares publicara três livros: *Para uma leitura crítica dos jornais*, *Para uma leitura crítica da televisão* e *História em quadrinhos, leitura*. Tais publicações são paratítulos à obra de seu antecessor, Moran, na ECA/USP. A primeira, que tem 77 páginas, editada pela Paulinas, trazia como descrição um excerto que, entendo, separa os objetos de Soares e Moran:

... (a obra) parte do princípio de que boa parte da imprensa brasileira usa o espaço que a sociedade lhe concedeu de forma danosa aos interesses populares: manipula os fatos, procurando “fazer a cabeça do povo”. Adverte os leitores de jornais sobre a proposta filosófica ou ideológica que esses veículos de comunicação encerram em suas entrelinhas, a fim de que eles, leitores, possam utilizar os serviços prestados pela indústria cultural de forma mais crítica²²².

Soares aprimora o pensamento de Moran. De acordo com o autor, há questões ideológicas que devam ser consideradas. Anteriores, inclusive, ao pensamento comunicacional que aborda a produção midiática que incide em receptores passivos ou ativos. Ler criticamente os *mass media*, desta forma, é um processo que requer metodologia de ensinar para a cultura do consumo.

Outra publicação de Soares que na década de 1980 observava a inter-relação comunicação/educação está em livro organizado por Kunsch, também da ECA/USP.

²²¹ MELO, José Marques de (org.). **Comunicação na América Latina: desenvolvimento e crise**. Campinas, SP: Papirus, 1989, p.8.

²²² Descrição disponível no Univerciência. org, Portal da Produção Científica em Ciências da Comunicação, que reúne base de dados de editoras e de instituições como a Intercom. Disponível em <http://www.univerciencia.org/index.php/record/view/50206>, acessado em 22/03/2011, à 01h11.

*Comunicação e educação: caminhos cruzados*²²³ trazia o artigo *Recepção crítica dos MCM*²²⁴, *projetos em desenvolvimento nas escolas*. Nele, Soares reunia as experiências, próprias, de projetos desenvolvidos no interior de São Paulo e de Minas Gerais em parceria com o Sepac²²⁵. Trata-se, também, conforme levantado nesta pesquisa de mestrado, do primeiro registro de publicação de Soares no banco de dados da Intercom.

Três anos mais tarde Soares avança sobre os estudos nas Ciências da Comunicação, lançando, igualmente pela editora Paulinas, *Para uma leitura crítica da publicidade*, obra de 102 páginas que segue a cartilha iniciada por Moran e que é assumida, politicamente, por outros pesquisadores, como Aflílio Hartmann, Joana Puntel e Pedro Gilberto Gomes, integrantes do Projeto LCC, sigla que significava Leitura Crítica da Comunicação²²⁶. Este projeto tinha por objetivo, nos anos 1980, difundir o que Soares afirma ser pensamento disseminador de práticas de recepção organizada. O autor especifica que o projeto

(...) tinha como base não exatamente o exame do conteúdo das mensagens, mas o lugar a partir de onde os receptores mantêm contato com os veículos, colocando no centro dos debates a questão das políticas de comunicação. Com o apoio de ADVENIAT, uma entidade alemã de ajuda externa, a UCBC chegou a todo o país, promovendo cursos de curta duração, à razão de 60 por ano, por mais de 10 anos, levando o conceito de educação para a comunicação ao texto da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 33) elaborada pela Câmara dos Deputados (o texto finalmente aprovado, de autoria do Senado, não incorporou o termo leitura crítica da comunicação (grifo do autor), expressamente presente no diploma da Câmara, mas permitiu que nas normas para a reforma do ensino médio se pensasse a reforma curricular a partir da comunicação e de suas tecnologias).²²⁷

²²³ KUNSCH, Margarida Maria Khrolling. **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola Intercom, 1986.

²²⁴ Meios de Comunicação de Massa

²²⁵ Serviços à Pastoral da Comunicação.

²²⁶ SOARES, Ismar de Oliveira. **Memorial: Caminhos de um educador**, 2009. Concurso para titular. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009, p. 11.

²²⁷ Ibidem.

Àquela altura, em 1988, Soares já ingressara nos quadros docentes da ECA/USP. Fora contratado em concurso público em 1986, nas disciplinas de Psicologia da Comunicação e Fundamentos Psicológicos da Comunicação²²⁸. Em 1989, defendendo tese para o título de Livre Docente, o autor ingressa com pedido de alteração no regime de trabalho, passando a dedicar-se integralmente à docência e à pesquisa, em RDIDP²²⁹. Isto, em sua definição, é capital para o que viria a ser o bojo do conceito de Educomunicação.

O necessário projeto executável de pesquisa que justificava o regime integral de trabalho docente foi denominado *A psicologia social nos projetos de educação para a comunicação: instrumentos de avaliação*. Segundo Soares, “o tema permitia a elaboração de uma síntese do que [ele] vinha buscando nos últimos 20 anos”²³⁰.

Um ano mais tarde Soares já era docente no programa de pós-graduação da ECA/USP. É dele a disciplina *Comunicação e Educação: práticas e vertentes ideológicas*, experiência que o faz rever o objeto implicado pela livre-docência, enquadrando-se, no Departamento de Comunicações e Artes²³¹, na área das Ciências Aplicadas à Comunicação. Estava alterado, pois, o foco da pesquisa probatória, agora voltada ao estudo da contribuição das Ciências Sociais na avaliação de projetos de educação para a comunicação²³².

Foi em 1987, quando completava um ano de estágio probatório nos quadros da ECA/USP, que Soares deu passo para a criação de um curso de nível superior que cruzasse e consolidasse a inter e a transdisciplinaridade envolvendo os campos da comunicação e da educação. O recém-concursado professor recebeu da então chefe do CCA, professora Dilma de Melo e Silva, a incumbência de transformar a proposta em projeto, visando à criação de um curso de graduação em comunicação educativa.²³³

²²⁸ Idem, p. 14.

²²⁹ Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa

²³⁰ Ibidem.

²³¹ CCA, na ECA/USP.

²³² Idem, p. 15.

²³³ Idem, p. 16.

O resultado empírico deste projeto inicial de Soares foi apresentado durante o XV Congresso Brasileiro de Comunicação Social, promovido pela União Cristã Brasileira de Comunicação, a UCBC, no Instituto Metodista de Ensino Superior de São Bernardo do Campo, na região metropolitana de São Paulo. O tema explorado: proposta para uma Licenciatura em Comunicação Social. Conforme definição do autor, “era a primeira vez que o assunto era apresentado e discutido no espaço público de um congresso de comunicação”²³⁴.

Soares expande a discussão sobre a inter-relação comunicação/educação para a América Latina. A pedido da Federación Latinoamericana de las Facultades de Comunicación, a Felafacs, com sede em Lima, no Peru, o autor escreve o artigo *Novas demandas da juventude e as faculdades de comunicação social*. Os debates se solidificam o suficiente para, em 1990, o corpo docente do CCA, na ECA/USP, aprovar o projeto de profissionalização em Comunicação e Cultura, objeto que abre, na definição do autor, a possibilidade de chegar-se ao curso à época denominado “Comunicação e Educação”.

De objeto nos estudos latino-americanos sobre comunicação as discussões quanto à intencionalidade discursiva presente na produção de consumo dos *mass media* ganharam espaço formal na academia, como pode ser visto na vida de pesquisa de Moran e Soares na ECA/USP. Reconhecia-se, então, a presença de um agente mediador de tais reflexões. Partindo deste pressuposto, os estudos na Universidade de São Paulo passaram a considerar uma práxis, da Educomunicação, que já era realidade registrada em dissertações e teses dos programas de pós-graduação em comunicação e em educação da própria instituição, reproduzindo uma tendência presente na maioria dos países que compõem o Cone Sul, ou seja, a América Latina.

4.3 Do NCE à práxis latino-americana

²³⁴ Ibidem.

Kaplún não tem paternidade autoral sobre o étimo Educomunicação. Seu pioneirismo na adoção da prática do educador seria, nos anos 1990, ratificado e elementar, na derivação por extensão de sentido, *por* e *em* uma pesquisa que marcaria a criação de um dos mais importantes pólos de investigação científica da Universidade de São Paulo. O NCE, que é o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, é este local, outro marco no currículo de Soares. No espaço temporal, sua criação, em 1991, coincide com o aprofundamento dos estudos do autor focando o objeto específico da relação entre os campos da educação e da comunicação.

As discussões acerca da constituição do novo campo do conhecimento, a Educomunicação, tido na ECA/USP como emergente, foram fortalecidas ao ponto de decidir-se, institucional e internamente, pela criação de uma publicação cujo conteúdo teórico, científico, se expandisse extramuros do campus da USP e além das fronteiras político-imaginárias do saber. Em 1994 circulava a primeira edição de *Comunicação & Educação*, revista cuja capa inaugural ratificava, em título principal, o pensamento inicial que deu sustentação à formação do conceito de Educomunicação, ou seja, a leitura crítica dos meios de comunicação (**Figura 4**), explorada por Moran. A publicação chegou à 46ª edição no trimestre janeiro/jun de 2011, com circulação ininterrupta, e foi identificada na pesquisa *O campo da comunicação em suas referências: experimento metodológico para a produção de indicadores bibliométricos*²³⁵, da ECA/USP, em março de 2009, como uma das mais citadas em teses e dissertações produzidas no Brasil no período de 2004²³⁶ - apenas dez anos após sua criação - a 2007²³⁷. A primeira editora responsável foi a professora Maria Aparecida Baccega²³⁸. Atualmente, a edição é coordenada pelos professores doutores Adílson Citelli e Maria Cristina Cas-

²³⁵ Estudo desenvolvido por estudantes do Departamento de Relações Públicas da ECA/USP, sob coordenação da professora doutora Margarida Krohling Kunsch.

²³⁶ A revista ficou em primeiro lugar.

²³⁷ Terceiro lugar.

²³⁸ Baccega aposentou-se da USP em 2008 e atualmente está vinculada ao mestrado da Escola Superior de Propaganda e Marketing, a ESPM, campus de São Paulo, com estudos e pesquisas nas relações comunicação e consumo. Ela foi editora de *Comunicação & Educação* no período de 1994 a 2004.

tilho Costa. Ismar de Oliveira Soares é o jornalista responsável desde a edição inaugural.

Figura 4 - Capa da edição inaugural da revista Comunicação & Educação

Cumprida esta etapa, de reunião da produção de pesquisadores e teóricos, as discussões acerca do emergente campo da relação comunicação/educação ganharam, gradativamente, espaço nos ambientes científicos formais de instituições representativas. Conforme cita Soares²³⁹, em 1996 a Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação²⁴⁰ realizou seu congresso anual nas instalações da ECA/USP. Representando formalmente 45 pesquisadores da instituição anfitriã de ensino e pesquisa, Soares propôs a criação, entre os grupos temáticos dos eventos anuais, de uma divisão específica para Comunicação e Educação na Compós, a exemplo do que já existia na Intercom. A assembleia geral da entidade recusaria, naquele ano, tal criação, sob a alegação de falta de verba. Soares analisa aquele aceno como que

²³⁹ Idem, p. 24.

²⁴⁰ Compós.

“o recado foi bem entendido pelos proponentes, que decidem criar, na própria ECA, de forma autônoma, um núcleo de pesquisa, a que denominaram NCE – Núcleo de Comunicação e Educação”²⁴¹.

É do espaço de reflexões, tensões e propostas do NCE que surge a pesquisa, capitaneada por Soares, denominada *A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas na área*. Naquele momento, em meados de 1996, o pesquisador já sabia que (i) o nome do processo era Educomunicação e, parafraseando Kaplún²⁴², (ii) o perfil levaria ao educador. Necessário se fazia, contudo, uma comprovação empírica desta sugestão. E o apoio, formal, veio da agência de fomento Fapesp²⁴³.

Este aporte de investimento viabilizou que em 1997 Soares desse início a uma vasta coleta de dados por todas as regiões geográficas do Brasil e por países da América Latina, conforme mostrado na **Figura 5**. O diagnóstico buscava elementos complexos que iam da origem de formação dos entrevistados às características de suas ações envolvendo ora processos comunicativos em ambiente da educação formal, ora iniciativas de produção/recepção midiática nos mais variados ecossistemas comunicativos²⁴⁴.

²⁴¹ Ibidem.

²⁴² KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madri: Ediciones DeLatorre, 1998.

²⁴³ Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

²⁴⁴

Figura 5 - Indicadores da pesquisa realizada pelo NCE em 1997/1998

A investigação científica durou dois anos, estendendo-se até 1998. Além de Soares, outros 16 pesquisadores vinculados ao NCE analisaram amostragem de dados coletada junto a 172 especialistas de 12 países da América Latina, em conjunto com a universidade baiana Unifacs²⁴⁵. Nas conclusões, conforme Soares, estavam algumas explicações para as dificuldades com que a ECA/USP deparava-se para, na formalidade, avançar nas discussões sobre a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação.

(...) depois de dois anos de trabalho, o grupo chegou à conclusão de que a recusa da academia em trabalhar na interface entre os campos da Comunicação e da Educação fazia sentido, uma vez que estava-

²⁴⁵ Universidade privada com sede em Salvador, fundada em 1972.

mos diante de um terceiro campo, emergente ainda, mas suficientemente fundamentado e metodologicamente estruturado, a que denominamos de Educomunicação.²⁴⁶

O resultado final daquela pesquisa foi publicado em dois momentos distintos²⁴⁷. Primeiro, Soares levou o objeto ao território onde o mesmo fora conceitualmente concebido, ou seja, à ECA/USP, utilizando-se das ferramentas que, sabia, fortaleceriam no caminho rumo à legitimação do conceito. É, pois, na revista *Comunicação & Educação* de 2000²⁴⁸ que o pesquisador, em 13 páginas, emprega etimologicamente a Educomunicação no artigo *Educomunicação: um campo de mediações*.

O impacto desta publicação é tamanho, no meio científico, que Soares, em 2004, chega à condição de um dos 10 autores mais citados²⁴⁹ em monografias de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, pós-doutorado e livre-docência dos programas de pós-graduação em comunicação instalados no Brasil. Uma demonstração da importância deste artigo está em busca que, feita no instante da construção deste enunciado²⁵⁰, na ferramenta de conteúdos do site Google²⁵¹ (**figura 6**), mostra 1.850 resultados para a combinação Educomunicação+:+um+campo+de+mediações.

²⁴⁶ Idem, p. 25.

²⁴⁷ Institucionalmente, Soares publica a *Súmula de Pesquisa*

²⁴⁸ Conteúdo integral disponível em <http://www.usp.br/comeduc/index.php/comeduc/article/view/498/495>. Acessado em 23/03/2011, às 16h27

²⁴⁹ ROMANCINI, Richard. **O campo científico da comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico**. 2006, 528 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006, p. 249.

²⁵⁰ 23 de Março de 2011, às 16h20.

²⁵¹ www.google.com.br

Figura Sistema de buscas do Google/CorelDraw X5/Cláudio Messias - 23/03/2011, 17h54

Figura 6 - Resultado de busca feita no Google com título de artigo de Soares

O trajeto de difusão dos resultados da pesquisa levou Soares, sócio-nucleado da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, a Intercom, ao XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado em 1999 na Universidade Gama Filho, na cidade do Rio de Janeiro. Juntamente com Eliany Salvaterra²⁵², pesquisadora vinculada ao NCE, o autor apresenta o paper *Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação*. Trata-se do primeiro trabalho científico que remete ao macrocosmo da Educomunicação.

O termo estava cientificamente inaugurado. A Educomunicação tinha data de nascimento enquanto neologismo da língua portuguesa, era resultado de estudos empíricos e tornava-se fonte de pesquisas e conceituações que a levariam, enquanto prática fundamentada, onze anos depois, a todas as regiões do Brasil. Com prática definida por Kaplún, batismo feito por Soares e registro de identidade vinculado ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, o novo campo do conhecimento continuaria a avançar na condição de projeto de curso de nível superior.

²⁵² Orientanda de mestrado de Soares naquele ano.

4.4 O curso de nível superior

Antes de formalizar, em publicação científica, a Educomunicação enquanto étimo, conceito, o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP vislumbra uma etapa posterior: a criação de um curso de nível superior que formasse, no espaço da academia, profissionais com o perfil identificado na pesquisa *A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-Americana (O perfil dos pesquisadores e especialistas na Área)*. Foram, conforme Soares²⁵³, duas tentativas logo nos primórdios.

A primeira proposta, em 1987, era, segundo o autor, imatura em se tratando de elementos empíricos que a fundamentassem. Soares, à época, integrou comissão destinada a estudar a reestruturação do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP. O desfecho, como diz o pesquisador, é que

(...) por portaria interna do novo chefe do CCA, Prof. Dr. Virgílio Noya Pinto, sou designado Presidente da Comissão encarregada de redigir o documento final referente à proposta da nova habilitação. O projeto não avança, contudo, porque não constava nas prioridades da administração da ECA, no período²⁵⁴.

A segunda proposta ganhava corpo em meio a uma realidade em que a ECA/USP, adiante, colocava em prática a reforma estrutural interna citada por Soares. Era a primeira metade da década de 1990 e, diz o autor,

uma proposta de formulação de um projeto de graduação em Comunicação e Educação caminham – por sua natureza interdisciplinar – na contramão da tendência que ganha culminância na própria ECA,

²⁵³ Idem.

²⁵⁴ Idem, p. 17.

com a reforma curricular ocorrida na primeira metade da década de 90, caracterizada pela eliminação do ciclo básico e pela adoção de currículos autônomos para cada um dos oitos cursos²⁵⁵.

Em 3 de outubro de 1994 finalizava-se o prazo para que todos os departamentos que compunham a ECA/USP adequassem suas estruturas à reforma, especificamente com a retirada dos cursos do ciclo básico e a elaboração de grades autônomas. O Departamento de Comunicações e Artes abastecia todos os cursos com disciplinas básicas, antecipou-se a este prazo e ganhou fôlego de seis meses para debater, discutir e elaborar duas propostas colocadas em projeto:

- a) Bacharelado em Comunicação e Educação;
- b) Licenciatura em Comunicação Educativa.

Não houve, contudo, avanços. Soares sabia, posteriormente, que os projetos haviam sido arquivados sem os necessários debates nas instâncias de competência. Nem tudo, diz o autor, ficou perdido. A própria ECA marcara, em subsequência, reunião para discutir a mesma proposta junto com a Faculdade de Educação²⁵⁶. O assunto não ganhou sequência, mas esta proximidade entre as duas unidades, de comunicação e de educação, seria capital para os interesses vindouros.

Dez anos se passariam desde esta segunda tentativa frustrada. Naquele ínterim a grande pesquisa capitaneada por Soares em 1997/98 já estava concluída, tabulada e formalmente publicada, com resultados empíricos discutidos nos espaços, por exem-

²⁵⁵ Idem, p. 23.

²⁵⁶ FE-USP

plo, da Intercom, da Compós e da ANPed²⁵⁷. As articulações para a criação do novo curso superior da ECA, portanto, ganhavam, em 2004, argumentos sólidos.

Ensaçada, nos primórdios, como Comunicação e Educação e Comunicação Educativa, respectivamente para formação de bacharéis e licenciados, a Educomunicação finalmente dava nome ao projeto de criação do curso. Nas definições de Soares, “o período entre 2005 e 2009 representou um momento de consolidação da Educomunicação, finalmente reconhecida, na ECA e na própria USP, como área de interesse para a formação profissional”²⁵⁸. O autor se refere a 2009 porque em fevereiro daquele ano chegava à Secretaria Geral da Universidade de São Paulo a versão final do projeto da Licenciatura em Educomunicação, para ser submetido ao Conselho Universitário. Antes, em abril de 2006, a proposta havia sido aprovada internamente, no CCA, saindo dos domínios da ECA e subindo a instâncias superiores.

O desfecho desta terceira tentativa de criar um curso que inter-relacionasse comunicação e educação, na ECA, teve uma coincidência na vida acadêmica e pessoal de Soares. Primeiro, no dia 5 de novembro de 2009, na Sala da Congregação da ECA, o autor é submetido a uma sabatina durante concurso para Professor Titular²⁵⁹ da instituição. A banca, presidida pelo então diretor da ECA, Mauro Wilton dos Santos, era composta por outros quatro pesquisadores de amplos prestígio e produção nas Ciências da Comunicação e na Educação: Adílson Odair Citelli²⁶⁰, Antonio Fausto Neto²⁶¹, Manoel Oriosvaldo de Moura²⁶² e José Luiz Braga²⁶³. Todo o processo²⁶⁴ teve início às 9h20 daquela data, com Soares ministrando aula²⁶⁵ até as 10h12. Fausto

²⁵⁷ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

²⁵⁸ Idem, p. 35.

²⁵⁹ Editais 172/2008, de convocação, e 57/2009, de resultado final.

²⁶⁰ ECA/USP.

²⁶¹ UFPB.

²⁶² FE-USP.

²⁶³ Unisinos.

²⁶⁴ Acompanhei a aula de avaliação de Soares neste concurso durante a fase de coleta de dados de minha pesquisa.

²⁶⁵ O tema desta aula era “Fundamentos Epistemológicos da Educomunicação – Reflexões a partir de uma demanda; a reforma do ensino médio”, em que o autor salientou a procura, pelo Ministério da Educação, da ECA/USP para auxiliar na reformulação dos parâmetros curriculares do ensino médio no país.

Neto arguiu sobre o memorial circunstanciado de Soares das 10h30 até as 11h15, com réplica do autor das 11h15 às 11h30. Naquele momento, Braga fez suas observações até as 11h46, replicado por Soares até 12h19. Na sequência, Moura fez as observações do ponto de vista do campo da educação, das 12h19 até as 12h32, replicado por 11 minutos. O desfecho, de Citelli, ocorreu entre 12h44 e 13h00, com Soares fazendo a complementação até as 13h09. Dez minutos depois o presidente daquela banca examinadora, Mauro Wilton de Souza, aclama, por aprovação unânime dos avaliadores, Soares como Professor Titular da ECA/USP.

Acadêmica, institucional e hipoteticamente, Soares chegava ao ápice de sua carreira. Duas lutas deste mesmo contexto laboral se configurariam no intervalo de apenas 280 horas.

O décimo segundo dia na condição de professor titular aprovado - mas ainda não homologado²⁶⁶ - colocava Soares no prédio da Reitoria da Universidade de São Paulo no dia 9 de novembro de 2009. Naquela data, em início de noite paulistana, o Conselho Universitário da USP aprovava uma proposta que reunia negociações administrativas e de pesquisa entre ECA e FE-USP. O resultado final mostrava, no Conselho, 67 indicações positivas à criação do curso, de um total de 86 votantes do colegiado. A licenciatura em Educomunicação, pois, estava autorizada para ser iniciada em fevereiro de 2011.

4.5 Um bacharelado no Nordeste

²⁶⁶ Titulação formalizada após publicação do resultado do concurso no Diário Oficial do Estado de São Paulo, o que ocorreu na edição de 28/11/2009, com convocação da ECA para comparecimento do autor ao Serviço de Pessoal, com a respectiva documentação, para dar andamento na nova contratação. O aprovado compareceu no dia 30 subsequente.

Minha pesquisa mostra, na trajetória de Soares, um caminho que, marcado por estratégia e determinação, fez o pesquisador percorrer todo o continente americano²⁶⁷ e parte da Europa e outras regiões do planeta atrás da constituição de um conceito científico. São duas décadas de uma produção científica que, quando colocada em forma de documentos para atos comprobatórios do concurso de Professor Titular a que o autor se submeteu, em 2009, totalizou 8 caixas plásticas que correspondiam a mais de uma centena de quilos de papel no formato A4 (**Figura 7**).

Figura 7 - Imagem contendo o currículo documentado de Soares e as especificações de produção

Em 17 de novembro de 2009, quando a notícia da aprovação da licenciatura em Educomunicação da USP ganhou as redes sociais na internet e o noticiário científico e jornalístico, alguns fóruns virtuais, fechados por restrição de acesso a usuários de internet não cadastrados, tiveram mensagens postadas²⁶⁸ por seus membros ironizando

²⁶⁷ Da Patagônia argentina ao Canadá.

²⁶⁸ Por tratarem-se de fóruns que exigem domínio e senha de acesso, com regras de sigilo e anonimato quanto à autoria dos conteúdos publicados, optamos por não citar ou reproduzir tais fontes e conteúdos.

a conquista da ECA/USP. O motivo era a aprovação, um mês antes, ou seja, outubro de 2009, de outro curso de graduação com o mesmo nome de Educomunicação.

O pioneirismo da USP na criação do primeiro curso de graduação em Educomunicação estava, realmente, revisto. No dia 19 de outubro de 2009 o Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, aprovava a criação do bacharelado em Educomunicação, com início das aulas também anterior: agosto de 2010. Além de formar bacharéis, contudo, o curso paraibano, uma habilitação do curso de Comunicação Social, também se distinguia em outros pontos em relação ao paulista. São estas as questões que, em visita de pesquisa à cidade de Campina Grande, na Paraíba, levantei e analisei.

Começo pelo projeto pedagógico do bacharelado de Educomunicação, apresentado em 2009 ao Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande. O documento não tem data formal de elaboração. Alguns pontos, entretanto, se destacam em se tratando, primeiro, de inexistir, à época, diretriz curricular para a área. Outra situação é que naquele momento o Ministério da Educação havia decidido pela reelaboração curricular do campo de trabalho da Comunicação Social, substituindo a condição de habilitação e dando autonomia de cursos individuais para o Jornalismo, as Relações Públicas, a Publicidade & Propaganda, o Marketing, o Rádio & TV, o Audiovisual e as Artes Dramáticas. A Educomunicação, na condição de bacharelado e habilitação da Comunicação Social, estava na contramão daquilo que as políticas federais do ensino superior estabeleciam.

O segundo ponto condiz ao referencial teórico e à estrutura curricular do projeto pedagógico do novo bacharelado. Era fato que a Educomunicação, no Brasil, tratava-se de objeto de constituição conceitual fincado no Núcleo de Comunicação e Educação da USP, abordado em trabalhos apresentados em eventos das Ciências da Comunicação. Não havia, contudo, nas 21 páginas do projeto pedagógico aprovado em 2009 pelo Conselho Universitário da UFGC, menção às pesquisas da USP.

Em 14 de abril de 2010 iniciei uma busca, em pesquisa, sobre as condições com que o projeto pedagógico do curso de Educomunicação de Campina Grande fora elaborado. Mantive contato, na ocasião, via correio eletrônico, com Soares, à

época convidado para participar, como palestrante, do congresso regional Nordeste da Intercom, previsto para junho do mesmo ano, exatamente em Campina Grande. Era a oportunidade, entendia, de acompanhar o teórico e conhecer de perto a realidade daquela que seria a instituição de ensino superior pioneira na implantação de um curso de Educomunicação.

Através da mediação de Soares fui colocado em contato com o professor Luiz Custódio da Silva, da Universidade Estadual da Paraíba, a UFPB, presidente da comissão organizadora daquela edição do congresso regional Nordeste da Intercom. A convite do anfitrião ofereci a oficina *Produção de Jornal na Escola*, no evento. E, naquele ínterim, Soares, por decisão da comissão organizadora, de palestrante tornou-se o conferencista de abertura do congresso.

O XII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Nordeste teve início no dia 10 de junho de 2010. Cheguei a Campina Grande no dia 7, com antecedência, portanto, de três dias. No dia 8 cumpri visita formal de pesquisa à Universidade Federal, a partir de contato preliminar mantido por correio eletrônico. Fui recebido, na ocasião, pelas professoras Sandra Raquew dos Santos Azevêdo²⁶⁹ e Raija Almeida, respectivamente doutora e mestre em titulação, vinculadas ao Departamento de Arte e Mídia daquela instituição federal de ensino superior. Eu havia externado interesse de pesquisa sobre o bacharelado em Educomunicação e mantive, das 14h30 às 17h00, profundo diálogo sobre as realidades que circundavam a criação dos cursos homônimos na UFCG e na USP²⁷⁰.

Como parte dos diálogos preliminares de pesquisa, anteriores à minha ida a Campina Grande, havia uma solicitação para que mediasse agendamento de reunião de trabalho entre os docentes do novo curso daquela Universidade Federal e Soares. Este encontro foi marcado para 11 de junho, na universidade campinense. O diálogo (**Figura 8**), iniciado às 9h30, envolveu o coordenador e criador do bacharelado naquela instituição, professor Romero Ferreira de Azevedo Filho, além do corpo docente

²⁶⁹ Autora do livro *Gênero, rádio & Educomunicação*, Editora UFPB, 2005, publicação de sua tese de doutorado.

²⁷⁰ Fui autorizado por Soares a dialogar em nome do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

em 1994. A equipe que elaborou o projeto paraibano afirmou que o objeto foi aprovado logo na primeira apresentação ao Conselho Universitário daquela instituição federal. Daí, por conseguinte, o desencadeamento de todos os necessários ajustes, posteriores, inclusive com a atribuição de créditos e fonte a Soares, ao NCE e à própria USP.

Em retorno de pesquisa a Campina Grande, em dezembro de 2010, pude entender com mais detalhes, formais, a rapidez com que o bacharelado foi decidido, elaborado e aprovado naquela instituição federal. Verifiquei que dentro da proposta de criação de novos cursos nas universidades federais, em 2009, pelo Reuni²⁷¹, a Universidade Federal de Campina Grande propunha, inicialmente, a implantação da habilitação em Publicidade e Propaganda, e não de Comunicação Social com habilitação em Educomunicação como foi o desfecho. Quatro docentes chegaram a ser contratados em concurso público com esta finalidade, para Publicidade, no final daquele ano e início de 2010.

A alteração do conteúdo do projeto pedagógico para Educomunicação ocorreu no meio de uma trajetória que envolveu questões legais, institucionais, uma vez que parte do corpo docente, com formação prevista em edital de convocação de concurso no campo da Publicidade, teria de adequar sua práxis a uma área cujo conhecimento conceitual não era do domínio da coordenação nem da completude do corpo docente já existente.

Foram essas as condições que marcaram o início dos diálogos entre Soares e os docentes do bacharelado de Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande. As partes passaram, então, a ter diálogo constante, mesmo que à distância, após a estada do pesquisador na cidade paraibana em junho de 2010. Adiante, nova versão do projeto pedagógico fora protocolada na pró-reitoria de graduação daquela universidade federal, já com o ementário adequado às observações feitas pelo pesquisador da ECA/USP. Demonstração de instauração da harmonia institucio-

²⁷¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, ação do Ministério da Educação com vistas a expandir a educação superior no Brasil e, com isso, ampliar o acesso e a permanência. Foi instituído pelo decreto presidencial 6.096/2007.

nal poderia ser comprovada na ida a São Paulo, em 23 e 24 de agosto de 2010, das professoras Danielle Andrade e Afonsina Maria Rezende, prestigiando o II Encontro Brasileiro de Educomunicação, organizado pela ECA/USP.

A professora Danielle Andrade assumiu a coordenação do bacharelado em Educomunicação de Campina Grande em agosto de 2010, em substituição ao professor Romero Ferreira de Azevedo Filho, que abriu processo de aposentadoria²⁷².

Nos trâmites formais, o processo seletivo de ingresso no bacharelado em Educomunicação de Campina Grande ocorreu no período entre dezembro de 2009 e janeiro de 2010. Os candidatos aprovados e matriculados iniciaram as aulas somente em 2 de agosto de 2010, uma vez que os cursos recém-criados pelo programa Reuni assim programavam o ingresso. Foram feitas 139 inscrições para o período matutino e 126 para o noturno do novo curso, perfazendo uma relação de 3,47 e 3,15 candidatos/vaga, respectivamente.

No período de matrículas, quando principalmente os ingressantes que participaram de processos seletivos em outras instituições buscaram informações que dessem afinidade com o curso pretendido, houve grande rotatividade da lista de espera do curso de Educomunicação campinense. Instituição, funcionários e mesmo docentes da UFCG careciam de informações que satisfizessem as aspirações dos universitários aprovados. O número maior de desistência das vagas foi registrado²⁷³ no período noturno, com convocação de ingressantes até a quarta chamada de vestibulandos aprovados. No período da manhã esta rotatividade chegou à terceira lista de espera.

No final de 2010, passado o primeiro semestre de aulas do bacharelado em Educomunicação e com a nova área difundida a partir de informações mais consis-

²⁷² A docente retornou à ECA/USP no período de 28 de fevereiro a 2 de março de 2011, prestigiando a aula inaugural da licenciatura em Educomunicação da USP, no primeiro dia de sua estada, aproveitando para preencher a agenda com compromissos formais com o corpo docente deste novo curso paulista. Neste ínterim, além de Soares a gestora acadêmica manteve reunião de trabalho com os professores doutores Adílson Odair Citelli e Ricardo Alexino Ferreira, e encontro com pesquisadores vinculados ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

²⁷³ Disponível em <http://www.comprov.ufcg.edu.br/files/Vestibulares/2011/Edital%2017-2011%20-%20Resultado%20e%20Cadastramento%20-%209a%20chamada%20%28origem%20a%29%20-%20Vestibular%202011.pdf>. Acesso em 28/03/2011, às 21h41.

tes, o interesse dos vestibulandos pelo novo curso aumentou. O Comprov²⁷⁴ divulgou, no dia 10 de outubro daquele ano, a lista²⁷⁵ dos cursos mais concorridos pelos vestibulandos, de um total de 41.755 inscritos. Foram feitas 325 inscrições para o período noturno do curso de Educomunicação e 279 para o matutino, resultando, respectivamente, em 8,13 e 6,97 candidatos por cada uma das vagas. Conforme mostra as **Figura 9**, o novo bacharelado foi mais concorrido que licenciaturas tradicionais, como História, Matemática, Letras, Filosofia, Geografia e as Ciências Sociais e Biológicas, ficando atrás somente de Pedagogia.

Figura 9 - Relação candidato/vaga dos cursos oferecidos pela UFCG no vestibular para 2011

²⁷⁴ Comissão de Processos Vestibulares, responsável por processos seletivos e concurso da Universidade Federal de Campina Grande.

²⁷⁵ Disponível em http://www.comprov.ufcg.edu.br/files/Vestibulares/2011/vest2011_Concorrencia.pdf.
 Acesso em 28/03/2011, às 17h38.

Um entrave prejudica a difusão formal do bacharelado paraibano de Educação. No processo seletivo e na própria lista de cursos da Universidade Federal de Campina Grande não aparece o nome da habilitação *Educomunicação*, mas, sim, “Comunicação Social”. Assim, segundo a seção de graduação da instituição, parte dos vestibulandos acredita, quando da inscrição para o vestibular, tratar-se, primeiro, de um curso da Comunicação Social. Em diálogo mantido com os discentes em dezembro de 2010²⁷⁶ confirmei não só essa versão, mas também a expectativa inicial, deles, para com um curso que fosse relacionado ao Jornalismo²⁷⁷. Informalmente os estudantes que não evadiram da primeira turma confidenciaram, a mim, ter ouvido dos desistentes justificativas de temor, incerteza, em relação ao que fariam enquanto egressos da Educação²⁷⁸.

²⁷⁶ Na ocasião, representando o NCE/ECA/USP e com autorização de professor Ismar de Oliveira Soares, ministrei o curso de curta duração “Experimentando a Educomunicação”, a convite da coordenadora do bacharelado, Danielle Andrade. Além de discentes participaram do curso docentes do curso paraibano.

²⁷⁷ Neste caso, os estudantes alegaram haver naquela região uma cultura de relacionar Comunicação Social diretamente ao Jornalismo, desconsiderando as demais habilitações.

²⁷⁸ Os próprios participantes do curso que ministrei, naquela ocasião, cobraram-me um posicionamento sobre o que fariam depois de formados, ou seja, se seriam jornalistas ou professores.

5 Educomunicação na América e na Europa

Entendo como necessário dividir temporalmente as reflexões acerca de meu objeto de investigação, qual seja, a Educomunicação conceituada, concebida e praticada no final do século XIX. Considerando que minha abordagem de pesquisa foca as décadas de 1990 e 2000, ou seja, os últimos dez anos do século passado e os dez primeiros anos deste novo século, exatamente no meio desta transição de séculos está o marco que a historiografia define como referência para o início de uma nova era mundial, ou seja, o 11 de setembro de 2001. Homem, sociedade e ciência, diz Melo²⁷⁹, rompem paradigmas, reveem conceitos e reestruturam a distribuição econômica do planeta a partir dos atentados terroristas que atingiram os Estados Unidos no início da década passada.

Na historiografia, Hobsbawm publicava, duas décadas atrás atrás, um de seus clássicos, *A Era dos Extremos*, referindo-se ao século XX como sendo breve. Segundo o teórico, o século passado começara com a Primeira Grande Guerra, em 1914, e terminara em 1991, com a desintegração do império russo e o consequente cessar da Guerra Fria. Foram 77 anos, suficientes para revolucionar e superar, em violentos conflitos bélicos, todo o período de existência da humanidade. Em 2007, ou seja, uma década depois, o autor publica *Globalização, Democracia e Terrorismo* (Companhia das Letras), em que revê a extensão do breve século XX. Há, pois, uma nova subdivi-

²⁷⁹ MELO, Marcelo Paula de. Uma resenha de um mestre: Hobsbawm e a globalização, democracia e terrorismo. **Sociedade e Estado**. Brasília, 2008, vol.23, n.2, pp. 477-484.

são, com o século passado terminando em vez de precocemente, tardiamente em 2001.

A característica que marca esta revisão, diz Hobsbawm, está centrada no fato de que a globalização, resultado do fim da divisão bilateral do planeta entre as potências russa e norte-americana, consolida hegemonicamente aquela segunda nação que, ileso, manteve-se assim até 10 de setembro de 2001, à estrita previsão de Marx de solidez e longevidade. Não, porém, como se vê no início do novo século, sem passar pelo ensaio do caos. A este contexto o autor refere-se ao que descreve como

(...) preocupações internacionais específicas desse período, que foi dominado pela decisão tomada pelo governo dos Estados Unidos em 2001 de afirmar uma hegemonia unilateral sobre o mundo, condenando convenções internacionais até então aceitas, reservando-se o direito de fazer guerras de agressão ou outras operações militares sempre que o desejasse e levando-as à prática.²⁸⁰

Passados dez anos dos eventos do 11 de setembro de 2001 ainda não há estudos conclusivos sobre o impacto daqueles acontecimentos na primeira década nesta que está sendo considerada a era mundial da insegurança, da vigilância. Segundo Soros²⁸¹, o principal obstáculo para uma ordem mundial estável e justa são os Estados Unidos, fruto de uma agenda errada, nacionalista. O autor entende que essa agenda norte americana “ênfatiza o uso da força e ignora os problemas globais cuja solução exige a cooperação internacional”²⁸². O resto do mundo, diz Soros, “dança conforme a música tocada pelos Estados Unidos, e se isso continuar por muito tempo, corremos o risco de destruir nossa civilização”²⁸³.

²⁸⁰ HOBBSAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p.13.

²⁸¹ SOROS, George. **A era da insegurança: As consequências da guerra contra o terrorismo**. São Paulo: Campus, 2007.

²⁸² Idem, p. 17.

²⁸³ Ibidem.

O modo de pensar cientificamente esta sociedade da insegurança²⁸⁴, contudo, coincidência ou não com as alterações implicadas da exposição dos Estados Unidos e suas fragilidades, é outro em comparação com os anos iniciais de abordagem desta pesquisa. A globalização a que refere Hobsbawm faz acelerar o domínio das tecnologias sobre o homem, alterando, nestes vinte anos decorridos, a composição do processo de ensino/aprendizagem. Soros define essa sociedade global como nada relacionada a governos globais, por políticas públicas. Diz o autor que governos, por sua natureza, interferem na liberdade mundial²⁸⁵, alterando as configurações de linguagem.

Os modelos de ensino anteriores à presença da educação mediada pela tecnologia passam a ser chamados de tradicionais. Nesse ínterim a pedagogia experimental, no Brasil, o decurso da década da educação²⁸⁶, cujos resultados colocam em xeque as políticas públicas implicadas do vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final daquela década. Na comunicação, discussões brasileiras acerca de marcos regulatórios de conteúdos produzidos pelos meios massivos de comunicação, a queda da necessidade legal de diploma para exercício da profissão de jornalista e a desintegração curricular dos cursos de Comunicação Social nas instituições superiores de ensino.

Tecnologia torna-se aliada da educação. Surge, por exemplo, o AVA²⁸⁷. O computador, neste caso, substitui o aparelho de TV e o videocassete ou aparelho de DVD. Roupagem nova, como diz Gaia²⁸⁸, a uma forma de aprendizagem autônoma que nestes últimos anos ganhou o nome de ensino a distância. Há, pois, um conjunto de elementos novos, em uma sociedade em constante transformação, circunstância

²⁸⁴ Reconheço e faço a ponderação, aqui, de que George Soros, milionário norte-americano, produz suas críticas ao país a partir de interesses políticos, o que não deixa contudo, de ser uma proveitosa análise das manifestações das sociedades pós-11/09/2001.

²⁸⁵ Idem, p. 15.

²⁸⁶ Período previsto na lei 9.394/96, que estabelecia, no artigo 87: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

²⁸⁷ Sigla que significa ambiente virtual de aprendizagem.

²⁸⁸ GAIA, Rosana. Educação mediada por interface: a mensagem pedagógica da hipermídia. In NUNES, Pedro. **Mídias digitais & interativas**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2009.

que a autora define como “necessidades que na realidade são desafios existentes e persistentes, que indicam mais questões e problemas do que propriamente respostas”²⁸⁹.

O potencial de aprendizagem, as alterações nos processos cognitivos e o papel que se atribui aos suportes no processo de ensinar têm dividido a opinião de quem pesquisa principalmente a educação. Mercado²⁹⁰, por exemplo, afirma que ao mesmo tempo em que as novas tecnologias requerem um aluno preparado para tomar decisões e escolher seu caminho de aprendizagem, o professor precisa incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem²⁹¹. Em contraposição, Setton entende essa condição de maneira diferente. Segundo a autora, que reconhece e valoriza o amparo da memória tecnológica a serviço dos educadores e concorda que seja necessário estabelecer novos paradigmas de aquisição de conhecimentos e de constituição de saberes, o preparo e a adesão do professor ao domínio de tais tecnologias independe, pois ele se torna, nesse contexto, um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão em seu encargo. Sua atividade, pois, será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens; do incitamento à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem. A proposta é de um aprendizado contínuo²⁹².

Minha intenção é salientar a necessidade de adequar a análise dos contextos sócio-históricos em que a Educomunicação foi sendo constituída enquanto conhecimento, saindo da junção de microcosmos para a formação de um único macrocosmo. Tenho, de início, a pesquisa capitaneada por Soares, que em 1997/1998 mostrava uma realidade da mediação tecnológica do conhecimento em processos cognitivos de ensino/aprendizagem, seja no Brasil ou na América Latina, uma vez que os agentes envolvidos estavam submetidos a circunstâncias que hoje a própria pedagogia chama de clássicas ou tradicionais.

²⁸⁹ Idem, p. 256.

²⁹⁰ MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió, AL: Edufal, 1999.

²⁹¹ Idem, p.14.

²⁹² SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 103.

A esse respeito Saviani²⁹³ comenta sobre o que chama de escola tradicional , que centralizava as competências na figura do professor. “A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos”²⁹⁴.

O método da escola tradicional tem início, no Brasil, com a Escola Nova²⁹⁵. Ou seja, data de 1932, quando um grupo de intelectuais, professores e artistas assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Monarcha²⁹⁶, nos anos de 1930 a sociedade intelectual entendia estar havendo uma ruptura com os métodos tradicionais²⁹⁷. O autor critica o manifesto, considerando-o estabelecedor hegemônico pela cultura. E reconhece a ruptura social implicada pelo movimento denominado Nova Escola, condenando, porém, as circunstâncias em que transcorreu. Do lado oposto a esse contexto estavam, de acordo com Ghiraldelli²⁹⁸, os católicos, defensores da pedagogia tradicional em afronta aos liberais²⁹⁹.

Nos dez anos finais daquele século o cenário é outro, com a grande tela dos televisores tendo seu impacto persuasivo substituído e/ou compatibilizado pela competente penetração social das pequenas telas dos *iPads* e dos aparelhos celulares. A isso Orozco³⁰⁰, como poderá ser visto adiante, configura como realidade das novas telas e, por consequência, novas educações. O diferencial é que a transformação permanente desta atualidade faz com que todos tenham de aprender. Inclusive quem ensina.

²⁹³ SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

²⁹⁴ Idem, p.4.

²⁹⁵ Proposta de renovação do ensino clássico que emergiu na Europa no final do século XIX.

²⁹⁶ MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Unesp, 2009.

²⁹⁷ Idem, p. 14.

²⁹⁸ GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

²⁹⁹ Segundo Ghiraldelli, liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas “coloriram o debate político e educacional dos anos 30. Em suma, todos desejavam a construção de um novo Brasil, diferente da República oligárquica que a Revolução de 30 veio a colocar de lado”.

³⁰⁰ OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos de las audiencias. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2009, 18p.

5.1 A Educomunicação de Ismar de Oliveira Soares

É Soares quem inaugura formalmente o emprego do termo Educomunicação enquanto conceito científico no Brasil e, por conseguinte, na América Latina. Há uma vida de pesquisa na busca por um ideal, qual seja, a legitimação de um novo campo, autônomo, da ciência, o macrocosmo da Educomunicação. Da coleta de dados feita em 1997/1998 à criação da licenciatura em Educomunicação, na ECA/USP, em 2009, a Educomunicação preconizada pelo teórico brasileiro demandou inúmeras publicações. Uma das mais recentes delas, *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, teve mil exemplares vendidos em 40 dias, esgotando a primeira edição e ratificando o interesse público por um objeto que deixa de ser neologismo e expande-se enquanto campo legitimado antes mesmo de formar os primeiros egressos.

Desde artigo de sua autoria publicado na revista *Contato*³⁰¹, em 1999, Soares estabelece cientificamente três elementos básicos para a constituição conceitual da Educomunicação. O autor entende que precisam estar cristalizadas, na práxis, (i) a natureza da inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação, (ii) as várias áreas de atividades resultantes desta inter-relação e (iii) o perfil dos trabalhadores nela envolvidos³⁰². Muito mais do que olhar delimitada e minimamente as tensões envolvidas nos campos da comunicação e da educação, o autor partia, à época, da premissa de que

(...) transformações profundas vêm ocorrendo no campo de constituição das ciências, em especial as humanas, levando à eliminação de fronteiras, de limites, de autonomia e de especificações. (...) um novo campo do saber mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si

³⁰¹ SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In **Contato**, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

³⁰² Idem, p. 20.

mesmo, produzindo uma metalinguagem, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento³⁰³.

Quando faz esta publicação do resultado de sua pesquisa na América Latina Soares não emprega o termo Educomunicação no título de seus primeiros artigos. No caso específico da revista *Contato*, na ocasião da definição do objeto a partir de uma hipótese central o autor se refere ao *campo da inter-relação Comunicação/Educação*. É este, pois, o nome que predomina, à época, para a nova área na ECA/USP³⁰⁴, instituição onde autores que igualmente destacaram-se nos estudos da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação, como Maria Aparecida Baccega, rejeitam³⁰⁵ a publicação do étimo Educomunicação e empregam em suas produções científicas a junção comunicação/educação³⁰⁶. Soares, consoante a este movimento, adere etimologicamente ao campo da comunicação/educação, mas somente até a página 27 de seu artigo. Nesse trecho o autor registra que, considerando as duas outras hipóteses de pesquisa³⁰⁷, principalmente o terceiro elemento hipotético elencaria a justificativa de existência materializada do novo campo, tendo-se as áreas de (a) educação para a comunicação, (b) mediação tecnológica na educação, (c) gestão comunicativa e (d) reflexão epistemológica. Por conseguinte, afirmava, estas quatro classificações da práxis educacional conduziriam a uma realidade em que

(...) cada uma destas áreas tem sido tradicionalmente assumida como espaços vinculados ao domínio, quer da Educação, quer da Comuni-

³⁰³ Ibidem.

³⁰⁴ Muitos pesquisadores adotam e/ou preferem esta nomenclatura em substituição e/ou rejeição ao termo Educomunicação.

³⁰⁵ A autora declarou verbalmente, durante o II Simpósio Brasileiro de Educomunicação, na ECA/USP, em 2 de agosto de 2010, preferir empregar o conceito Comunicação/Educação.

³⁰⁶ O registro formal de emprego do termo Educomunicação em um texto de autoria de Baccega está em adaptação feita pelos autores Citelli & Costa (org.) no livro *Educomunicação : construindo uma nova área do conhecimento* (Paulinas, 2011). Na página 31, abrindo o artigo *Comunicação/educação e a construção de uma nova variável histórica*, Baccega tem adaptada a denominação que comumente emprega, comunicação/educação, que recebe dos autores organizadores da obra, com grafia entre parênteses, a definição conceitual de *Educomunicação*.

³⁰⁷ A segunda hipótese era a de que o novo campo, por sua natureza relacional, estruturava-se de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social.

cação. O que advogamos é que cada uma delas seja pensada e promovida a partir da perspectiva da Educomunicação.³⁰⁸

Há diferença entre o conceito que parte das observações de Kaplún³⁰⁹ e a ação empiricamente contextualizada nas investigações de Soares para definir a práxis do educador. O autor argentino tensiona que exista uma ação comunicativa reflexiva em um contexto de educação na comunicação, com hipótese sobre uma eventual teoria educativa para a comunicação mediada³¹⁰. Já Soares vê aplicação, por um novo agente do ecossistema comunicativo, de intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da informação³¹¹.

Na revista *Comunicação & Educação*³¹², em 2007, Soares avança sua análise sobre as transformações tecnológicas da mídia, focando ferramentas virtuais da internet, como as redes sociais e as plataformas de conversa instantânea *online*, exemplos, respectivamente, de Orkut e MSN Messenger. É um esboço para a atualização conceitual. Desta maneira, o autor busca mirar tais inovações do ponto de vista da Educomunicação. Salienta que

(...) a educomunicação vê com simpatia a nova postura. Conforme a perspectiva da educomunicação, o ambiente educacional tem sido extremamente favorecido pela criação de comunidades virtuais, uma vez que a busca de informações e os contatos interpessoais propiciados pela rede mundial de computadores auxiliam a cooperação, um dos princípios básicos das mais atualizadas teorias da educação. Importa saber se o que se está constituindo são comunidades conscientes (*conscious communities*), entendidas como comunidades que valorizam as necessidades pessoais de crescimento e transformação de seus

³⁰⁸ Idem, p. 27.

³⁰⁹ KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madri: Ediciones DeLatorre, 1998.

³¹⁰ A isso o autor denominou pedagogia para a comunicação.

³¹¹ Idem, p. 41.

³¹² SOARES, Ismar de Oliveira. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/7070/6375>. Acessado em 15 ago. 2011.

membros, assim como as necessidades básicas do próprio corpo social. Para tanto, é de fundamental importância a valorização desse modelo pelo sistema educativo (ou educ comunicativo), posicionando-se o professor como mediador das relações entre seus alunos e a máquina.³¹³

Neste artigo, denominado *A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educ comunicativa*, Soares reconhece a transição, àquele momento, entre a sociedade, seus valores e suas demandas desde a modernidade até a pós-modernidade. Replicando Hall³¹⁴, o autor afirma que a razão iluminista, própria da modernidade e responsável pela forma como se estruturou o ensino no mundo ocidental, encontra dificuldades em oferecer paradigmas adequados para a construção de um projeto educativo que sirva às necessidades de definir e reafirmar as relações entre as representações e a realidade objetiva. Trata-se, continua o teórico, de “uma razão instrumental e pragmática desafiada pelas dúvidas e incertezas do novo sujeito social. Deparamo-nos, então, com as demandas da pós-modernidade para as práticas educativas tradicionais”³¹⁵.

A conclusão de Soares para esta publicação, que poderia ser o ensaio para uma transformação no modo de olhar não apenas os agentes envolvidos no ecossistema comunicativo mas a nova constituição de domínio e uso das tecnologias digitais, portáteis, não altera o bojo. O autor encerra o artigo ressaltando o comum, mas, demonstra estar atento a um movimento de transformação que nos dias atuais exige uma reconfiguração nos modos de ensinar e aprender reconhecendo a complexidade recorrente das TDIC:

(...) podemos concluir que a tecnologia eletrônica garante leveza e criatividade ao ambiente educacional, sempre que a apropriação de seus recursos e processos dê-se a partir do reconhecimento da poten-

³¹³ Idem, p. 39.

³¹⁴ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

³¹⁵ SOARES, Ismar de Oliveira. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educ comunicativa. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 12, n. 1, jan./abr., 2007, p. 31-40.

cialidade da comunicação em favorecer a construção permanente de novas alternativas de busca de conhecimento e de convivência. A isto a educomunicação denomina *mediação tecnológica nos espaços educativos* (grifo do autor).³¹⁶

No primeiro semestre de 2009 Soares conhece o texto *Prácticas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado*, de Emanuel Gall, autor vinculado à Agência Conosur³¹⁷, da Argentina. O brasileiro, então, acrescenta o ingrediente chamado *utopia* ao modo de focar a Educomunicação enquanto elemento constituinte das políticas públicas. Esta forma de encarar o processo a partir de uma descrição imaginativa de sociedade ideal, por hipótese fundamentada em leis tidas como justas e instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar coletivo, vem de vivências do teórico em convocatórias para discutir políticas públicas relacionadas à Educação.

A experiência da cidade de São Paulo com uma lei municipal específica sobre a Educomunicação abre para a possibilidade de o objeto tornar-se parte do conjunto de elementos legais, formais, advindos do Estado, integrando-a ao mesmo conjunto de ações políticas cuja insuficiência gestora, degradada pela fálica relação teoria/prática da tríade projeto/lei/execução prevalente na pedagogia nacional. É este o ponto central da crítica que a Educomunicação, enquanto elemento constituinte das políticas públicas e agora formalizada em curso superior de formação deste campo, recebe, por exemplo, do terceiro setor, em especial de organizações não-governamentais que assumiram nominalmente a Educomunicação enquanto método alternativo de comunicação popular e participação, como é o caso da Rede CEP³¹⁸. São manifestações de preocupação com relação ao sentido apolítico, advindo do sentido grego *apolitikós*,

³¹⁶ Idem, p. 40.

³¹⁷ No início desta pesquisa os conteúdos da Agência Conosur podiam ser acessados, na internet, no endereço www.proyectoconosur.com.ar. No entanto, em acesso em 01/06/2011, às 11h08, este link já não estava mais disponível. Busca feita no serviço Google não mostrou resultados.

³¹⁸ Rede de Comunicação, Educação e Participação, fundada em 2004 reunindo 10 organizações não-governamentais com práxis educacionais.

ou seja, de algo “inadequado para os negócios públicos”³¹⁹, que a práxis do educador assim constituiria.

Soares define a utopia de uma Educomunicação como direito de todos alcançado mediante as políticas públicas³²⁰. O autor, neste íterim, resgata as utopias, os elementos constituintes de seu pensamento que contribuíram para a construção de sentidos atribuídos historicamente ao conceito. A esse contexto reafirma sua concepção de

a Educomunicação como o conjunto das ações de caráter multidisciplinar inerentes a planejamento, execução e evolução de processos destinados a criação e desenvolvimento – em determinado contexto educativo – de ecossistemas comunicativos abertos e dialógicos, favorecedores de uma aprendizagem colaborativa a partir do exercício da liberdade de expressão, mediante ao acesso e a inserção crítica e autônoma de seus sujeitos e suas comunidades na sociedade da comunicação, tendo como meta a prática cidadã em todos os campos de intervenção humana na realidade social³²¹.

Tem-se, por conseguinte, uma ratificação do conceito central de Educomunicação. A este íterim Rosseti³²² já expressava o pensamento da Rede CEP, apontando o fático modelo das políticas públicas vigentes da Educação. Segundo o autor, as escolas não conseguem, ao mesmo tempo, ser moldáveis às reformas educacionais desencadeadas pelos gestores públicos e impermeáveis a mudanças significativas em seu *modus operandi*³²³. E isso tudo porque

³¹⁹ HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

³²⁰ SOARES, Ismar de oliveira. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. **Nómadas**. [online]. jan./jun. 2009, no.30 [citado 12 Agosto 2011], p.194-207. Disponível em http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502009000100015&lng=es&nrm=iso

³²¹ Idem, p. 196.

³²² ROSSETI, Fernando. **Mídia e escola: perspectivas para políticas públicas**. São Paulo: Unicef/Central de Projetos, 2005.

³²³ Idem, p. 45.

(...) a estrutura do sistema educacional brasileiro incorpora um grau acentuado de concentração de poder nas instâncias superiores de gestão, notadamente, nas secretarias estaduais e municipais e no Ministério da Educação. As escolas têm pouco ou nenhum poder de fato para determinar seu funcionamento. (...) Muito do que é realmente importante para o cotidiano escolar é decidido fora e acima da escola³²⁴.

Rosseti é protagonista na fundação da Rede CEP e divide texto com Soares na publicação *Educomunicar: comunicação, educação e participação para uma educação pública de qualidade*, marco de difusão e início das atividades da instituição. No discurso deste autor fica transparente a opção de práxis alternativa do educador, às margens daquilo proposto porém não executado pelas políticas públicas. Constituição, portanto, das utopias de uma Educomunicação que não é tão somente comunicação, nem tão somente educação.

Neste sentido, as práticas da Educomunicação estariam centradas no terceiro setor, uma vez que, neste contexto, em primeira estância viria o investimento público para fins públicos da educação e, numa segunda esfera, o investimento privado para fins privados no mesmo setor. Buscar-se-ia, na proposta da Rede CEP, investimento da sociedade civil em educação, fora das políticas públicas e acima dos interesses privados.

Estes pontos primordiais de reflexão acerca das utopias da Educomunicação partem de ponderações feitas por Gall³²⁵. Segundo o autor argentino,

(...) Lejos está nuestra intención de pretender que este acotado conjunto de señales que se desprenden de nuestras prácticas representen la totalidad de problemas y llamados a la reflexión. Tiene más que ver con la voluntad de arribar nuestra mirada al plano en que se enfren-

³²⁴ Idem, p. 46.

³²⁵ GALL, Emanuel, 2005. **Prácticas educacionales: miradas sobre lo inacabado**. Disponível em <http://blog.aprendaki.net/2009/05/06/praticas-educomunicativas-um-olhar-sobre-o-inacabado-por-ismar-de-oliveira-soares/>, replicado a partir de <http://www.aprendaki.com.br/art_not.osp?codigo=158>. Acesso em 12/08/2011.

tan nuestro decir y nuestro hacer. Lo que creemos que hacemos cuando hacemos y también lo que hacemos diciendo lo que decimos, ni teoría acabada ni práctica consolidada. Un retazo de ambas para ponerlas en acción también en sus encuentros, con la idea utópica de que las acciones transformadoras se dan también cuando decidimos descansar y pensar en lo que hicimos (...).^{326, 327}

Nesta mesma variável reflexiva de Gall e citando Buber³²⁸, Soares ressalta o quarto dos cinco elementos que em sua conceituação original constituem os eixos da práxis da Educomunicação. De acordo com o autor, a utopia da Educomunicação como gestão democrática da comunicação em espaços educativos possibilita “a autenticidade do diálogo profundo e emancipador, condição para o êxito das ações macroculturais, a partir do momento em que se reconhece como inábil no âmbito das escolas públicas”³²⁹. Essa reflexão é consoante ao excerto anterior, de Rosseti, por sua vez uma adesão ao discurso premente de um terceiro setor descrente quanto à instantaneidade de mudanças cujos impactos diretos incidam na escola ideal.

O mais recente livro de Soares é, também, a obra inaugural do teórico empregando, no mercado editorial, o termo Educomunicação. Em *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*, o autor, em produção conjunta com pesquisadores vinculados ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, emprega o subtítulo *Contribuições para a reforma do ensino médio* e traz na contracapa o enunciado, feito pela editora, de tratar-se de uma obra que “encontra-se em sintonia com o Programa Mais Educação, do MEC, que escolheu a Educomunicação como um dos macrocampos do projeto Ensino Médio inovador, discutindo caminhos para tornar a educação uma experiência significativa para as novas gerações”.

Na obra, Soares situa-se acerca do saber científico existente na constituição do conceito, separando-o do senso comum. É ratificado tratar-se essencialmente de uma

³²⁶ Optei por não traduzir este excerto do texto, de modo a evitar equívocos de interpretação e manter a originalidade das intenções do autor.

³²⁷ Idem, p. 8.

³²⁸ BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

³²⁹ Idem, p. 204.

práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade³³⁰. O autor adverte que a Educomunicação não pode ser reduzida a um capítulo da didática, o que a levaria a ser confundida com a mera aplicação das tecnologias da informação e da comunicação no ensino. “Nem mesmo ser identificada com alguma coisa das áreas de atuação do próprio campo, como a educação para e com a comunicação (mídia e educação)³³¹”. O novo campo tem, segundo Soares, lógica própria, daí sua condição de campo de intervenção social.

5.2 Educomunicação de Guillermo Orozco Gómez

Os estudos latino-americanos sobre o impacto dos meios massivos de comunicação na formação cognitiva e cognoscitiva do alunato abarcam o peso da televisão nos processos de ensino/aprendizagem centrados na educação formal. O mexicano Guillermo Orozco Gómez é um desses estudiosos que identificaram o poder persuasivo da mídia televisiva na constituição do conhecimento acumulado por crianças e jovens. Por outro lado, defendeu a absorção da mesma enquanto elemento somatório nos desafios da escola de adequar seus conteúdos à contemporaneidade.

Nos espaços de pesquisa da ECA/USP Orozco teve participação efetiva nas discussões relacionadas à inter-relação comunicação/educação. Separo três momentos em que as teses do pesquisador mexicano convergem para a divisão conceitual, com rompimentos de paradigmas, existente entre a última década do século XX e a primeira década do século XXI em se tratando de tecnologias mediadoras de informação, comunicação e conhecimento.

³³⁰ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulus, 2011, p.

³³¹ Idem, p. 14.

Na primeira abordagem, Orozco³³² publica artigo intitulado *Professores e meios de comunicação*, na revista *Comunicação & Educação*, editada pela ECA. Aquele, vale ressaltar, era o primeiro ano de preparação da pesquisa que, envolvendo entrevistados do Brasil e outros países da América Latina, seria tabulada no Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP e, publicada, caracterizaria o campo de atuação dos educadores, passo principal para a formalização, em congresso nacional da Intercom, da emergência do campo da Educomunicação. O pesquisador mexicano, em seu texto, já destacava a resistência, na educação, ao reconhecimento do papel formador da televisão, cuja penetrabilidade na família e na formação cognitiva do alunato exigia desafios de revisão de papeis. Dizia o autor que

(...) a escola e a família, enquanto instituições especificamente encarregadas da educação das crianças e jovens, são talvez as mais desafiadas pela presença dos modernos meios e tecnologias da informação. Fala-se com certa familiaridade que os MCM e em particular a televisão, são uma “escola paralela”. Uma escola sem licença para ensinar nas sociedades contemporâneas, de maneira definitiva, e que ameaça as funções e objetivos de outros agentes e instituições já legitimados³³³.

Orozco salienta para o lado perigoso implicado tanto do que chama de informalidade escolar da televisão e demais meios massivos, quanto da omissão em relação ao potencial persuasivo desta tecnologia. A este respeito o autor já advertia para a necessidade de a sociedade civil alertar-se para questões mais complexas envolvidas nesta invasão midiática ao espaço da família e da individualidade. Afinal, diz, televisão e demais meios fazem, sim, circular informações, mas também **criam** uma série de informações, disseminando-as editadas das mais variadas maneiras³³⁴. Neste aspecto acrescento que Orozco preocupa-se, em 1997, com o que os meios massivos de co-

³³² OROZCO GOMEZ, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. In **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 3, n. 10, set./dez., 1997, p. 57-68.

³³³ Idem, p. 58.

³³⁴ Ibidem.

municação produzem em conteúdos informáticos com suas conseqüentes conotações e ideologias. Isso pode ser percebido quando o autor afirma que

(...) a “guerra” do significado e do sentido que atualmente todas as culturas experimentam não pode ser entendida desvinculada da circulação informativa e dos significados e sentidos gerados e divulgados pelos MCM e propostos a todos nós enquanto membros de uma ampla e crescente audiência.³³⁵

A escola, salientava Orozco naquele final de século XX, perdia quantitativa e qualitativamente se colocada em embate com o potencial formador da televisão. Àquela época, continua o autor, no México as crianças passavam 5 horas por dia na escola, enquanto em suas casas a família favorecia a permanência, delas, durante 3 a 5 horas diárias no decorrer da semana, chegando a 8 horas/dia aos finais de semana. Em uma análise qualitativa, o pesquisador relatava que a criança aprendia mais rapidamente assistindo TV, em comparação com as metodologias de ensino/aprendizagem presentes na escola.

(...) em termos de eficácia, ou efetividade de aprendizagem, a situação que se observa também põe a escola em desvantagem. Há já suficiente pesquisa a partir da qual se pode afirmar que as crianças aprendem mais e mais rapidamente dos diversos meios de comunicação, e em especial da TV, que do professor na escola. Até as toadas dos comerciais pegam – comentava comigo uma professora, surpreendida porque seus alunos sabiam melhor as melodias e vinhetas dos anúncios da TV do que as estrofes do Hino Nacional.³³⁶

Os desafios lançados por Orozco à escola, à sociedade e ao Estado são praticamente os mesmos em outra publicação de 4 anos mais tarde. Em julho de 2001 o autor publica *Televisión, audiencia y educación*³³⁷, obra em que estende suas propos-

³³⁵ Ibidem.

³³⁶ Idem, p. 60.

³³⁷ Grupo Editorial Norma, Argentina.

tas de apropriação, pela escola, da comunicação mediada pelas tecnologias. Muito mais que reconhecer o potencial de penetrabilidade dos conteúdos carregados de construção de sentidos da TV e demais meios, tem-se de conquistar um aliado. Se há essa façanha, que se a explore, afirma o teórico a partir de uma realidade em que aparelhos de TV, videocassetes e DVD *players* já figuram como material de auxílio didáticos tanto em escolas mexicanas quanto em brasileiras e demais países da América Latina.

Meses antes dos eventos do 11 de Setembro de 2001 e pouco mais de um ano depois de Soares & Salvatierra apresentarem, na Intercom, ou seja, à comunidade das Ciências da Comunicação, o conceito fundamentalmente científico de Educomunicação, Orozco faz igual emprego etimológico do termo. Na página 81 de sua obra o autor denomina *educomunicaciones* a prática de se adotarem estratégias pedagógicas na absorção das vantagens implicadas da presença física da televisão e demais meios de comunicação no espaço da escola. Educomunicação, pois, não é entendida enquanto área de intervenção, mas como um processo que, envolto nas atividades somativas do processo de ensino/aprendizagem, conduzem mais a um reconhecimento midiático do que necessariamente a uma consciência ideológica, condição que, entendemos, também situa seu objeto externamente ao pensamento de Kaplún. A este respeito o autor acrescenta, com criticidade, que

(...) casi toda la atención se ha enfocado en los contenidos y se han soslayado las formas y con ello los formatos, los lenguajes y las gramáticas propias de la televisión. Si bien se ha buscado la “institucionalización” de la educación para los medios, sólo en ciertos países como Chile, Uruguay y Argentina, y solo en ciertos momentos, se ha podido incorporar este esfuerzo en los sistemas educativos vigentes. Cuando se ha hecho, se ha concretado como proyecto piloto o experimental, siempre sujeto a suspicacias de todos y siempre bajo la lupa de las autoridades educativas que nunca han estado cabalmente convencidas de sus bondades³³⁸

³³⁸ OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Televisión, audiencias y educación. In **Encicloedia latino-americana de sociocultural y comunicación**. Buenos Aires: Editorial Norma, 2001, p. 82.

Orozco, pois, enfatiza que o que denomina educação para as audiências se realiza em cenários complexos, incertos, sempre ocupados plenamente por desconfianças. Considera indiscutível, contudo, que a incerteza maior enfrentada por este tipo de educação provém das múltiplas trocas técnicas, perceptivas e mercadológicas advindas da relação entre o ecossistema comunicativo e a televisão ou demais meios massivos. Ou seja, mesmo quem ensina está aprendendo, em outros contextos.

O pesquisador mexicano retoma sua reflexão decorridos oito anos, desta vez vindo em uma de muitas de suas passagens pelo Brasil. No congresso nacional da Intercom em Curitiba, em setembro de 2009, Orozco apresenta, na mesa-redonda *Comunicação, Educação e Tecnologia*, o artigo *Entre pantallas. Nuevos roles comunicativos de las audiências*³³⁹. Na discussão é trazido um ingrediente novo no debate acerca da práxis dos educomunicadores: a utopia, concomitante com o que, exatamente no mesmo período, Soares refletia e já foi exposto anteriormente neste trabalho. E isso, implicado de um otimismo tecnológico em que a acessibilidade, na condição de realidade cada vez mais próxima, é integrada ao discurso de que a revolução tecnológica pode vir a ser agregadora de avanços educacionais.

Naquele mesmo mês, em outro retorno ao Brasil, Orozco reaplica a temática das novas telas em curso público, concentrado, com duração de uma semana, oferecido a pesquisadores vinculados a universidades públicas e privadas, na ECA/USP. Seu discurso científico perpassa pela condição comunicacional contemporânea, caracterizada, segundo o teórico, por uma nova constituição de audiência a partir da convergência tecnológica que incide em múltiplas combinações de formatos, linguagens e estéticas.

Orozco³⁴⁰, pois, foca um usuário da tecnologia que não se satisfaz mais com o tradicional formato do processo comunicativo, o que entendo como avanço de percepção teórica em relação ao contexto sócio-histórico aqui salientado. Em fase de de-

³³⁹ OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos de las audiencias. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2009, 18p.

³⁴⁰ Idem.

envolvimento cognitivo, logo, a criança e/ou jovem busca/am uma comunicação que seja interativa, de modo a participar do processo de produção de um sistema de informação não finito. A esse contexto o autor acrescenta que

(...) se van volviendo usuarios, productoras y emisoras, ya que la interactividad que permiten las audiencias, en tanto que se cumplan otras condiciones de accesibilidad y cultura digital, como posibles creadoras de sus propios referentes, no sólo como re-creadoras simbólicas de significados o interpretaciones de los referentes producidos y emitidos por otros desde esas pantallas.³⁴¹

O ato comunicativo, por conseguinte, continua o mesmo que teóricos da Escola Latinoamericana contextualizaram, no terceiro quarto do século passado, como se configurado por um receptor ativo, capaz de ressignificar conteúdos mediados e identificar as circunstâncias em que esta produção mediada acontece. O que Orozco acrescenta é que este cenário de tamanhas e quão rápidas transformações tecnológicas faz gerar, necessariamente, novas educações. Segundo o autor, ambas as partes do processo podem não estar adequadamente preparadas para esta nova cultura de consumo imposta pela tecnologia, seja, neste caso, quem domina a produção técnica, seja quem consome, seja quem observa esta dualidade como potencialmente pedagógica. Se não forem ponderadas estas conjecturas, diz Orozco, corre-se o risco de continuar observando criticamente os processos comunicativos sem a devida atualização conjuntural, pois

(...) el esfuerzo educativo em general tiene que asumir este ámbito educativo hasta cierto punto nuevo, que no és sólo para elevar el nivel crítico de las audiências, como tradicionalmente se há postulado em ciertos esfuerzos de “recepción o lectura crítica” de los médios, sino más que nada, para elevar la capacidade productiva, creativa y de calidad de los produtos que se intercambian alrededor de las pantallas entre diversos sectores de sus audiencias y usuários. Aquí és necessário enfatizar que a partir de las posibilidades de la convergência tec-

³⁴¹ Idem, p. 3.

nológica, desde la educación, hay um campo de oportunidad incaculable para reforzar, ampliar, orientar o profundizar la producción cultural, ya no sólo la recepción o consumo informativos³⁴².

Olhando sob prisma do conceito de ecossistema comunicativo Orozco agrega que ser audiência e, sobretudo, usuário requer possibilidades e demandas antes menos sacrificantes e/ou árduas, em aquisição, quando se tratavam de meios massivos de comunicação mais acessíveis do ponto de vista de quem ensinava e de quem aprendia. O autor salienta que não se nasce audiência. “A audiência vai se conformando em grande parte devido à própria atividade que a constitui e, agora, com a interatividade com as novas telas”³⁴³. A isto o mexicano supõe processos, aquisições de destrezas, desenvolvimento de competências e criatividade. Afinal, continua o teórico, se supõem também renúncias e explorações diversas. “Se renuncia a rotinas e expectativas de outros tipos de interações e outras formas de estar e ser audiência para poder constituir este novo status de usuário na produção cultural atual”³⁴⁴.

Diferente do contexto em que os estudos de recepção, na América Latina, focaram os meios massivos de comunicação como instrumentos, também, de alienação em nome da sustentação de governos ditatoriais e a contribuição, certo modo, hegemônica para os interesses capitalistas, agora, no entender de Orozco, as Ciências da Comunicação veem-se direcionadas em outro sentido. O autor salienta que cada vez mais a cultura das telas está determinada pelo mercado. Não se vende, por conseguinte, pelo que se diz; se vende pelo que se proporciona. Nesta circunstância, o interlocutor tem de fazer parte do processo, ajudar a decidi-lo no desfecho, pois,

(...)para ele, construir uma história não é suficiente. Tem de haver um espetáculo dessa história, para que seja consumida por mais audiências. Para que consiga provocar emoções e sensações. Estas são as

³⁴² Idem, p. 8.

³⁴³ Idem, p. 13.

³⁴⁴ Ibidem.

condições mercantis que dominam a troca e a produção cultural atual envolvendo as novas telas.³⁴⁵

O interessante, nesta observação, é que para ser e fazer audiência no contexto exposto por Orozco o interlocutor faz uso de práticas de produção midiática que, pelos pressupostos da práxis educ comunicativa conceituada por Soares, remetem à Educomunicação. Isso é capital para a separação entre os dois modos de entender o mesmo objeto, qual seja, a Educomunicação. Orozco, de um lado, está atento ao movimento pelo qual o que denomina como novas telas - mas também pode ser chamado de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – é adquirido, inserido, assumido no ecossistema comunicativo, podendo ser somado enquanto elemento agregador de construção de sentidos, conhecimento, nos processos de ensino/aprendizagem, dependendo, para tal, de consonância de domínios técnicos entre os agentes envolvidos. Soares, em outra vertente, determina uma coerência que, epistemológica, resulta da harmonia entre teoria e prática na constituição de tal práxis, com o educ comunicador, na condição de gestor de processos, sendo o mediador de ações envolvendo políticas públicas vigentes e o desafiador ajuste entre o que se quer aprender e o que, mediante tecnologias, se pode somar em ensino.

5.3 Educomunicação em Pier Césare Rivoltella

O objeto em foco continua sendo a origem etimológica de um neologismo resultante da junção entre dois substantivos, quais sejam, educação+comunicação=Educomunicação. Na Europa, especificamente na Itália, em vez

³⁴⁵ Idem, p. 14.

de *Educomunicazione*³⁴⁶ esta inter-relação foi denominada a partir do inglês, ou seja, *Media Education*. Na tradução literal para o português, Mídia Educação.

A simplicidade da constituição etimológica de tais práticas não revela a complexidade com que os estudos quanto ao impacto da comunicação tecnologicamente mediada em espaços educativos são abordados na América e na Europa. Se aqui prevalecem os estudos de Soares, Orozco e outros autores acerca da Educomunicação ou da inter-relação entre os campos da comunicação e da educação, no velho continente destacam-se pesquisas como as de Pier Césare Rivoltella³⁴⁷. Este autor tem duas obras de destaque no mercado editorial, denominadas *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare* e *Le professioni della media education*, ambas lançadas, respectivamente, em maio e setembro de 2001³⁴⁸ e classificadas pela editora como pertencentes ao gênero educação.

Um trabalho publicado em 2010, também na Itália, de autoria da pesquisa Isabelle Bruni, faz interessante abordagem acerca dos conceitos de Educomunicação e Media Education³⁴⁹. A dissertação de mestrado³⁵⁰ da italiana, cujo título é *L'Educomunicazione brasiliana sulle onde della radio: analisi di caso*, defendida na Facoltà Di Scienze Della Comunicazione, em La Sapienza Università Di Roma, cruza os modos brasileiro e italiano de conceber a inter-relação comunicação/educação. Bruni veio observar a rotina do projeto *Nas Ondas do Rádio*, do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. No primeiro semestre de 2009 ela cursou, na condição de aluna especial, a disciplina *Educomunicação: pressupostos, conceitos e reflexões*, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP, tendo oportunidade de interagir com um dos teóricos de seu objeto de pesquisa, o professor Ismar de Oliveira Soares.

³⁴⁶ Tradução de Educomunicação, em português, para o italiano.

³⁴⁷ Professor vinculado à Faculdade de Ciência da Formação da Universidade Católica de Milão, na Itália.

³⁴⁸ Carocci Editore, Roma.

³⁴⁹ Tive a oportunidade de conviver e compartilhar discussões com Isabelle Bruni na ocasião em que esta, durante coleta de dados de sua pesquisa de mestrado, passou seis meses na cidade de São Paulo, analisando projetos vinculados ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

³⁵⁰ BRUNI, Isabelle. **L'Educomunicazione brasiliana sulle onde della radio: analisi di caso**. 2009, 280 p. Dissertação (Mestrado em Organização e Gestão em Media Education). Facoltà Di Scienze Della Comunicazione e Ricerca Applicata, La Sapienza Università di Roma, Roma, 2009.

Bruni separa conceitualmente os objetos teorizados por Soares e Rivoltella. Segundo a pesquisadora italiana, *Media Education* e *Educomunicação* têm como elementos comuns somente a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação. A autora afirma que

na Itália, a escolha da adoção de terminologia inglesa educação para os Media foi sempre colocar uma palavra de significados diferentes, que, em seguida, são explicados pela tradução tripla em educação para os media, com a mídia e pela mídia. Para alterar a preposição é, obviamente, uma diferença de perspectiva: a primeira diz respeito os programas de alfabetização e leitura crítica, a segunda a introdução de tecnologias em educação, enquanto a educação para os media está ligada à produção, ambas com relação ao mundo profissional³⁵¹.

Media Education, pois, na definição de Bruni, reflete uma tradução tripla de construção de sentidos, abarcando (i) educação para os meios, (ii) educação com os meios e (iii) educação pelos meios. A pesquisadora afirma, então, que, respectivamente, estes processos podem ser entendidos como (a) programas de alfabetização e leitura crítica dos meios, (b) introdução de tecnologias na educação e (c) e produção vinculada tanto à expressividade quanto à práxis dos comunicadores. As atribuições conceituais de Bruni à Educomunicação de Soares correspondem àquilo que já relacionei, aqui, nesta dissertação, centradas na *Súmula da Pesquisa do NCE sobre a relação Comunicação/Educação e o perfil de seus profissionais*.

Separar os objetos *Media Education* e *Educomunicação* da forma acima é importante por tratar-se de um olhar externo ao nosso, sobre iguais objetos. Bruni, destaca, é uma italiana que estuda a mesma inter-relação comunicação/educação; vivencia, na condição de investigadora científica, igual práxis lá denominada *media education*, e opta por estudar *in loco*, no Brasil, em outro continente, um projeto também encontrado naquele país europeu. O interesse, diz ela em sua dissertação, deve-se ao fato de

³⁵¹ Idem, p. 28.

por um lado termos o conceito de representação, por outro lado, a caixa de diálogo. Media Education nos parece uma perspectiva limitada, limitada à leitura sociedade contemporânea, uma tomada de consciência dos mecanismos de representação para a inclusão, de cidadania digital. E isso torna óbvio que na Educomunicação a mídia não são nada mais do que um estímulo para uma discussão que já começou dentro do movimento popular, e que fala do povo e dos seus direitos, mas também de seus sonhos, então imagine não só um novo comunicação e uma nova pedagogia, mas uma alternativa corporativa, com base em um modelo diferente de desenvolvimento e gerenciamento democrática³⁵².

É analisando a práxis do agente que pratica a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação, contudo, que as conclusões de Bruni se distinguem daquelas que, resultantes de iguais pesquisas desenvolvidas por Soares no Brasil e na América Latina, estão presentes nos estudos de Rivoltella. O teórico italiano tem visitado frequentemente o Brasil nos últimos dez anos³⁵³, especialmente nos estados do Sul, e, em algumas ocasiões, manteve diálogos presenciais com Soares³⁵⁴. Por aqui, os adeptos traduzem literalmente o conceito para Mídia-Educação, cuja práxis, a partir da flexão do termo, levaria ao mídia-educador, às ações mídia-educativas, assim por diante. Há entendimento da parte de discípulos de Rivoltella, como Fantin³⁵⁵, de que Mídia-Educação e Educomunicação são objetos distintos.

Rivoltella mostra o contrário. Em entrevista publicada pela revista Nova Escola³⁵⁶ e disponibilizada, em acesso livre, na internet o autor italiano dá sua definição às atribuições do mídia-educador:

³⁵² Idem, p. 31.

³⁵³ Em 23 e 24 de setembro de 2010 o teórico participou, na condição de convidado, do 3º Seminário de Pesquisas em Mídia-Educação, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina.

³⁵⁴ Ambos, inclusive, participaram, juntos, da publicação de obras tratando de temas condizentes à inter-relação Comunicação/Educação.

³⁵⁵ FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil/Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

³⁵⁶ Editora Abril.

(...) ele [o mídia-educador] é um especialista no tema. Tem competências nas áreas de Comunicação e Pedagogia e, na escola, ajuda a formar os professores das outras disciplinas e atua em conjunto com eles no aprofundamento do trabalho educativo com os meios de comunicação. Na Europa, os mídia-educadores vêm da Comunicação e da Pedagogia – ou se formam em cursos como o de Mídia e Educação, que dirijo desde 1999. Eles já atuam em algumas escolas públicas italianas, embora o Ministério da Educação não tenha posição oficial sobre a questão. Muitos são consultores de escolas, sobretudo nas que têm autonomia financeira³⁵⁷.

Abaixo, um demonstrativo em que são cruzadas as práxis de quem atua na inter-relação comunicação/educação, sob as óticas de Soares e Rivoltella. O que se tem é uma tendência que aponta a reflexão epistemológica comum. No livro *Le professioni della media education*, que Rivoltella publica em conjunto com Chiara Marazzi³⁵⁸, os autores fazem a distribuição editorial, por capítulos, em consonância com a divisão de pesquisa que, capitaneada por Soares no NCE/ECA/USP, apontou as competências e o perfil de quem praticava, na América Latina, no final dos anos 1990, a Educomunicação. Por tópicos, o foco de Rivoltella & Marazzi sobre este profissional incide sobre:

I – Identidade profissional

II – Competências

III – Áreas de intervenção: escola

IV – Áreas de intervenção: terceiro setor

V – Áreas de intervenção: organização de resultados

³⁵⁷ Conteúdo disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/pier-cesare-rivoltella-falta-cultura-digital-sala-aula-609981.shtml>, acessado em 18/04/2011, às 16h22.

³⁵⁸ RIVOLTELLA, Pier César & MARAZZI, Chiara. **Le professioni della mediam education**. Roma: Carocci, 2001.

Neste aspecto, lembrando, a pesquisa de Soares, é mostrado um profissional que:

I – Insere-se em um momento pluricultural, pleno de negociações de sentidos

II – Conhece os mecanismos que regem a recepção e o consumo de matérias e bens simbólicos

III – Tem capacidade de expressar saberes prévios e mobiliza-se em negociações com novos saberes

IV – Adota a dialogicidade e a escuta do outro como atitude política básica

V – Mantém-se disponível para a construção de um novo espaço público

Afora essas ora peculiaridades, ora similaridades, ora, também, disparidades conceituais, a *media education* preconizada por Rivoltella resulta de uma primeira publicação teórica datada de maio de 2001³⁵⁹. Nela, *Media Education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*, o italiano apossa-se dos conceitos do artigo-chave que Soares publicara um ano antes, em 2000, no *Journal of Media Literacy*. O texto do brasileiro, intitulado *Educommunication: Na emerging New Field*, já continha, tabulados, todos os resultados da pesquisa cujos elementos, acima, coincidem semanticamente com o que, *a posteriori*, passou a constituir teoricamente o conceito de *media education*³⁶⁰. Ao que, portanto, concluo que media education e/ou mídia-educação são meras flexões e/ou desdobramentos de um eixo inicial da Educomunicação preconizada por Soares.

³⁵⁹ RIVOLTELLA, Pier César. **Media education**: Modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci, 2001.

³⁶⁰ Curiosamente, a outra publicação de Rivoltella, com Marazzi, *Le professioni della media education*, que entrou no mercado editorial apenas quatro meses após a primeira obra, *Media Education*, não faz menção a Soares nem a autores latino-americanos, focando apenas autores europeus. Cita, sim, os estudos da Unesco, que historicamente intermediou pesquisas e eventos relacionados ao impacto dos *class media* na formação cognitiva dos latinoamericanos.

6 Políticas públicas

A criação, em 1996, do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP não foi primordial apenas para pesquisas como a que em 1997/1998 identificou, por Soares, o perfil do profissional que conduziria à constituição do conceito de Educomunicação enquanto campo científico emergente. As atividades de estudantes de graduação e de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes foram verdadeiros laboratórios para a confirmação da práxis deste novo agente de intervenção social. Foi ali, no início dos anos 2000, que ficaram fincadas as primeiras iniciativas que envolviam ações educomunicativas formalizadas por políticas públicas.

Dois anos depois de sua criação o NCE experimentara o primeiro contato com o governo do Estado de São Paulo. À época, 1998, um total de 900 professores da rede oficial de ensino paulista, designados pelas respectivas diretorias regionais de ensino, participaram de curso sobre as novas tecnologias da comunicação aplicadas ao ensino. Nos registros formais do NCE é apontado que aquela parceria envolvia a circunstância inédita de a Secretaria da Educação do Estado atribuir a uma Faculdade de Comunicação a formação continuada ao magistério.

De 1999 a 2004 o NCE registrou o ápice de suas produções e pesquisa. A atividade de extensão denominada Educom, dividida nos gêneros TV e rádio, consolidou a parceria e a relação de confiança para com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, agregando como novidade a participação da Secretaria Municipal da Educação da capital paulista. A coordenação interina, no período de 1999 a 2002, ficou a cargo da professora Maria Cristina Castilho Costa, uma vez que o coordenador ge-

ral, professor Ismar de Oliveira Soares, precisou afastar-se para, nos Estados Unidos, fazer o pós-doutorado.

O projeto Educom contou com a participação do corpo docente da ECA e de pesquisadores vinculados principalmente à pós-graduação. Parte integrante do programa principal, o *Educom.rádio: Educomunicação nas ondas do rádio*³⁶¹ foi um curso com 100 horas de duração, reunindo o número de 10 mil professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo nos anos de 2001 a 2004. Igualmente de impressionar é o número de agentes envolvidos na formação de tamanho número de educadores: 450 especialistas, em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

As experiências do Educom.rádio, que chegou a somar, em amparo, a experiência de profissionais da comunicação, como radialistas e radiojornalistas, avançaram para a mídia televisiva. O Educom.TV foi denominado pelo NCE como *Aperfeiçoamento sobre a Linguagem Audiovisual na Escola – Uma Ação Educomunicativa*³⁶². Desta vez, em 2002, 2.240 professores na condição de público-alvo e 1024 escolas designadas pela Secretaria da Educação do Estado. Quatro docentes da ECA/USP ficaram à frente da iniciativa: Adílson Citelli, Maria Cristina Franco, Maria Cristina Castilho Costa e Ismar de Oliveira Soares. Eles coordenaram os trabalhos de 35 tutores e uma equipe operacional formada por 10 pesquisadores do NCE.

A experiência paulista, na capital, deu projeção nacional ao NCE, principalmente com a publicação científica de artigos em congressos das Ciências da Comunicação e da educação a partir de resultados observados na implantação e no desenvolvimento dos programas do projeto Educom. Em 2004, a iniciativa chegou à região Centro-Oeste do país. O Projeto Educom.Centro-oeste começou com um curso semi-presencial de aperfeiçoamento sobre a Educomunicação através da linguagem radiofônica, desenvolvido em escolas com oferta de ensino médio. As atividades ocorreram

³⁶¹ NCE/ECA/USP. **Educom.rádio: Educomunicação nas ondas do rádio.** Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2004, 136 p. (relatório técnico)

³⁶² NCE/ECA/USP. **Aperfeiçoamento da linguagem audiovisual na escola: uma ação educomunicativa.** São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2002, 21 p. (relatório técnico)

no período de março a outubro de 2004, formando 160 professores da rede oficial de ensino dos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Ao todo foram envolvidas 70 escolas de ensino médio. A novidade era a parceria com o Ministério da Educação. No NCE, a ação mobilizou a mesma equipe docente de coordenação e mais 20 pesquisadores de mestrado e doutorado do programa de pós-graduação. A prática do conteúdo teórico oferecido contemplou 2.100 estudantes³⁶³.

6.1 Leis sobre Educomunicação

A movimentação de produção envolvendo o Projeto Educom não passou despercebida aos olhos do Estado, da opinião pública e do conhecimento científico. Com dotação orçamentária tanto nos cofres do município de São Paulo quanto nos governos dos Estados envolvidos nas regiões Sudeste e Centro-oeste, os investimentos viabilizaram a estruturação tecnológica tanto das unidades escolares que receberam o Educom.rádio, o Educom.TV e outras versões do projeto, quanto o próprio NCE, de onde partiam as produções de conteúdo que abasteceriam os cursos de formação e capacitação. A documentação, em forma de relatórios e arquivo de registro de atividades e/ou conteúdos oferecidos, é disponibilizada, atualmente, em arquivo sistematizado no próprio Núcleo. São, conforme levantamento feito nesta pesquisa de mestrado, 238 caixas contendo o equivalente a 1,7 toneladas de documentos. No conteúdo estão registros como, por exemplo, diários feitos em forma de anotações e relatórios, por docentes que ministravam os cursos, além de relatos de professores que, participantes na condição de discentes, formalizavam por escrito a apropriação da nova metodologia para aplicação posterior em sala de aula e atividades desenvolvidas pelos alunos das escolas públicas envolvidas, dando caráter empírico ao que, nesta nossa pesquisa, é classificado como construção epistemológica do conceito de Educomunicação.

³⁶³ SOARES, Ismar de Oliveira. **Memorial**: Caminhos de um educador, 2009. Concurso para titular. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

Tamanha exposição pública do Projeto Educom, cujos resultados eram estampados em páginas de jornais³⁶⁴ e reportagens de emissoras de rádio e TV das capitais envolvidas na ação, levaram a Educomunicação ao patamar de discussão das políticas públicas. A ponto de em 28 de dezembro de 2004 a Câmara Municipal de São Paulo aprovar projeto de autoria do vereador Carlos Neder³⁶⁵. Tratava-se da Lei Municipal N.º 13.941, regulamentada em 16 de agosto de 2005 pelo Decreto N.º 46.211. A íntegra da lei diz:

MARTA SUPPLY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 16 de dezembro de 2004, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no âmbito da Administração Municipal.

§ 1º Para os fins da presente lei, entende-se por educomunicação o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

§ 2º Visa o Programa instituído por esta lei ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno.

§ 3º O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania.

Art. 2º Os objetivos do Programa são:

³⁶⁴ Em parceria com o diário Jornal da Tarde foi produzido, no período de _ a _, o suplemento Educom JT, que além de reunir material para a prática dos cursos do Projeto Educom ainda era referencial metodológico a quem se interessasse por repetir a iniciativa.

³⁶⁵ Formado em Medicina pela USP e mestre em Saúde Pública pela UNICAMP. Exerce, atualmente, o quarto mandato como vereador na Câmara Municipal de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores. Se diz atuante em movimentos populares desde os anos 70. Foi secretário municipal de Saúde na gestão da ex-prefeita Luiza Erundina, na Prefeitura de São Paulo (1990-1992). Foi deputado estadual por dois períodos, entre 2005 e 2009, e entre 2010 e 2011 (informações disponibilizadas no site www.carlosneder.com.br, acessado em 21/04/2011, às 23h36).

I - desenvolver e articular práticas de educomunicação, incluindo a radiodifusão restrita, a radiodifusão comunitária, bem como toda forma de veiculação midiática, de acordo com a legislação vigente, no âmbito da administração municipal;

II - incentivar atividades de rádio e televisão comunitária em equipamentos públicos, nos termos da legislação vigente;

III - capacitar, em atividades de educomunicação, os dirigentes e coordenadores de escolas e equipamentos de cultura do Município, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos, assim como professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar;

IV - incentivar atividades de educomunicação relacionadas à introdução dos recursos da comunicação e da informação nos espaços públicos e privados voltados à educação e à cultura;

V - capacitar os servidores públicos municipais em atividades de educomunicação;

VI - incorporar, na prática pedagógica, a relação da comunicação com os eixos temáticos previstos nos parâmetros curriculares;

VII - apoiar a prática da educomunicação nas ações intersetoriais, em especial nas áreas de educação, cultura, saúde, esporte e meio ambiente, no âmbito das diversas Secretarias e órgãos municipais, bem como das Subprefeituras;

VIII - desenvolver ações de cidadania no campo da educomunicação dirigidas a crianças e adolescentes;

IX - aumentar o vínculo estabelecido entre os equipamentos públicos e a comunidade, nas ações de prevenção de violência e de promoção da paz, através do uso de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

Art. 3º Para implementar o Programa instituído por esta lei, caberá ao Poder Executivo a constituição de um Comitê Gestor, cuja composição e competências específicas serão definidas em decreto.

§ 1º Fica assegurada a participação no Comitê Gestor das diversas Secretarias afetas ao programa, de representantes de universidades que desenvolvam pesquisas e práticas de educomunicação, de grêmios estudantis das escolas municipais e demais entidades representativas da comunidade escolar, do Sindicato dos Jornalistas, do Sindicato dos Radialistas e de entidades voltadas ao desenvolvimento da prática da comunicação educativa.

§ 2º A composição do Comitê Gestor deverá observar a paridade entre a representação da sociedade civil com relação aos demais segmentos.

Art. 4º Fica autorizado o aporte de recursos de instituições públicas ou privadas, interessadas em financiar o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio.

Art. 5º As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 6º Esta lei será regulamentada no prazo de 60 (sessenta) dias, contados de sua publicação.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 28 de dezembro de 2004, 451º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPPLY, PREFEITA

LUIZ TARCÍSIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

LUÍS CARLOS FERNANDES AFONSO, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação

CELSO FRATESCHI, Secretário Municipal de Cultura

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 28 de dezembro de 2004.

Igual iniciativa foi adotada pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso, em 2007, estabelecendo referencial teórico e metodológico para as áreas da educação, cultura, saúde, meio ambiente e esportes. O legislativo mato-grossense aprovou projeto de autoria do então deputado estadual Alexandre César e o governo do Estado sancionou, em 10 de junho de 2008, a Lei Estadual 8.889, formalizando o Projeto Rádio Escola Independente, extensível a toda a rede oficial de ensino daquele Estado. A íntegra da lei diz:

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO, tendo em vista o que dispõe o Art. 42 da Constituição Estadual, decreta e o Governador do Estado sanciona a seguinte lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo, através da Secretaria de Estado de Educação, autorizado a implantar nas escolas estaduais o Programa Rádio Escola.

Art. 2º O Programa de que trata o artigo anterior, abordará aspectos culturais e educacionais e será política pública estadual permanente, visando, dentre outros:

I - desenvolver a criatividade e responsabilidade dos alunos da rede pública de ensino;

II - explorar potencialidades pedagógicas da rádio para difusão de conteúdos escolares;

III - promover a educação ambiental na escola de forma interdisciplinar;

IV - contribuir para a formação do jovem e o estimular o exercício da cidadania;

V - combater a violência e favorecer uma cultura de paz no ambiente escolar.

Art. 3º Para o fiel cumprimento desta lei, a Secretaria de Estado de Educação funcionará de forma integrada com a Direção das Escolas, Grêmios Estudantis e entidades interessadas, adotando ações conjuntas.

Parágrafo único As ações conjuntas previstas neste artigo serão desenvolvidas através de um planejamento adequado, de acordo com as prioridades e estratégias de cada Escola Estadual.

Art. 4º A matéria deverá ser regulamentada pelo Poder Executivo, que traçará os objetivos desta lei e a sua divulgação.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos e metas do Programa ora instituído, o Estado de Mato Grosso poderá celebrar parcerias com municípios, organizações não-governamentais e empresas privadas, mediante instrumentos específicos previstos na legislação vigente.

Art. 6º As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta de dotações financeiras próprias, consignadas no orçamento vigente e suplementadas, se necessário, devendo as previsões futuras destinar recursos específicos ao seu fiel cumprimento.

Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 10 de junho de 2008.

as) BLAIRO BORGES MAGGI

Governador do Estado

No caso específico da região Centro-Oeste, até os dias atuais há projetos cujos autores e gestores atribuem suas atividades como desdobramento do Educom, que vigorou entre 2003 e 2005, resultado de parceria com a Secretaria de Ensino a Distância e o Ministério da Educação. É desta ação conjunta que surgiu o Programa de Formação Continuada *Mídias na Educação*, que reuniu, além da Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de Pernambuco e outras 31 universidades públicas em todos os Estados da Nação.

Segundo definição do Ministério da Educação, o *Mídias na Educação* é um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação

e da comunicação, como TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica. Há três níveis de certificação, que constituem ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. O programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância, a Seed, em parceria com secretarias de educação e universidades públicas – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores. Também de acordo com o Ministério, entre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Secretaria de Ensino a Distância, como TV Escola, Proinfo, Rádio Escola e Rived, das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias³⁶⁶.

6.2 Educomunicação na pauta de Executivo e Legislativo

Em 2010, no período de 23 a 27 de abril, o Ministério da Educação realizou, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação, que abordou o tema *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. No documento oficial de apresentação do conjunto de reformas que incidirão sobre os ensinos básico, fundamental, médio e superior no país, a médio prazo, há evidências de que a Educomunicação, em vias, até lá, de formar os primeiros egressos em curso superior específico, tende a ser formalizada na condição de elemento constituinte de política pública da Educação. Diálogos neste sentido

³⁶⁶ Conteúdo e definições presentes no site http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article, acessado em 22/04/2011, à 0h55.

foram mantidos com a ECA/USP nos anos de 2009 e 2010³⁶⁷, partindo do Ministério da Educação, e assim vêm sendo constituídos regularmente.

Um exemplo desta evidência da adesão à Educomunicação é presença de pressupostos constitutivos do conceito, como ocorre no item 59 do Eixo II, *Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação*, do documento-referência³⁶⁸, que traz:

(...) a construção da qualidade social, da gestão democrática e de um amplo processo de avaliação articula-se ao projeto pedagógico ou de desenvolvimento institucional, por meio de uma visão ampla de educação e de sociedade, buscando a consolidação da democracia, por meio da participação social, assentada na: descentralização do poder; elaboração de projetos institucionais, visando à garantia da educação pública de qualidade social; reestruturação e/ou ampliação da rede física de todas as instituições educativas, adequando-as aos novos projetos; garantia de espaço para a atuação estudantil; garantia de formação inicial e continuada ao profissional da educação; garantia de condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação³⁶⁹.

Com ênfase em pontos de propostas para reforma do Ensino Médio, que deixaria de ser identificado em dualidade com os ensinos profissionalizante e técnico, o Ministério da Educação prevê, no mesmo documento, expansão da carga horária nesta etapa de formação, consonante ao que estabelece o decreto 6.094/2007³⁷⁰, que estendeu a obrigatória responsabilidade do Estado sobre a oferta de ensino público nos três anos subsequentes ao término do ensino fundamental. Neste ínterim, a Conferência Nacional de Educação aprovou que

(...) a garantia de uso qualificado das tecnologias e conteúdos midiáticos na educação implica ressaltar o importante papel da escola

³⁶⁷ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 41.

³⁶⁸ MEC. **Conferência Nacional de Educação: Documento final**, CONAE, Brasília, 2010, 165 p. (relatório final).

³⁶⁹ Idem, p. 25.

³⁷⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 18/04/2011, às 17h20.

como ambiente de inclusão digital, custeada pelo poder público, na formação, manutenção e funcionamento de laboratórios de informática, bem como na qualificação dos profissionais, numa sociedade ancorada na circulação democrática de informações, conhecimentos e saberes, por meio de tecnologias de comunicação e informação, disseminando o seu uso para todos os atores envolvidos no processo educativo, com ênfase nos professores e alunos, sendo necessária uma política de formação continuada para o uso das tecnologias pelos educadores (...);

(...) o estímulo e apoio à formação de leitores e de mediadores, na educação básica, como sistemáticas a serem implementadas e desenvolvidas pelos sistemas de ensino e escolas, realizando a renovação, manutenção das bibliotecas com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, como condição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos atores envolvidos (...);

(...) o reconhecimento das práticas culturais e sociais dos estudantes e da comunidade local, entendendo-as como dimensões formadoras, que se articulam com a educação e que deverão ser consideradas na elaboração dos projetos político-pedagógicos/PDI, na organização e gestão dos currículos, nas instâncias de participação das escolas e na produção cotidiana do trabalho escolar.³⁷¹

De um documento com 124 páginas contendo propostas chegou-se a um relatório final de 165 páginas, reunindo todas as propostas discutidas e aprovadas durante a Conferência Nacional de Educação. Elas estão reunidas nas dez diretrizes objetivas e vinte metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020. O projeto de lei que trata do objeto foi enviado ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. A apresentação formal aconteceu no dia 20 do mesmo mês, com o projeto recebendo o número 8.035/2010³⁷². Como último registro na Câmara dos Deputados, até o fechamento do texto desta dissertação, foi feita aprovado requerimento do deputado Chico Lopes, que pediu, em 15 de junho de 2011, realização de audiência pública para decidir itens como o impacto na qualidade da educação com a aprovação de 1/3 da jornada de trabalho dos professores para atividades extra-sala³⁷³.

³⁷¹ Idem, p. 55.

³⁷² O monitoramento *online* do trajeto do projeto pode ser feito através do endereço http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116.

³⁷³ Foram feitas, até o dia 7 de junho de 2010, 2.059 propostas de emendas pelos deputados federais,

II IRROMPENDO O OBJETO

1 A exegese da Educomunicação

Entro, nesta parte do trabalho, nas diversas produções cujos autores apossaram-se do termo *Educomunicação* para definir seus objetos de pesquisa na grande área das Ciências da Comunicação. Meu ponto de partida, vale ratificar, é o pensamento prevalente na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a ECA/USP, onde, conforme já detalhado nesta dissertação, surge e é desenvolvida pesquisa, no final dos anos 1990, sobre a práxis do educador na América Latina. Uma passagem temporal anterior, contudo, a produções relacionadas ao tema, se faz necessário, uma vez que é encontrado o emprego do termo em datas que antecedem a constituição epistemológica do conceito.

Identifico inicialmente que com o surgimento do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP começaram a ser desdobradas pesquisas, em nível de pós-graduação, incluindo dissertações e teses acerca do objeto científico denominado Educomunicação. Levanto agora este tipo de produção no sistema Rebeca³⁷⁴, que reúne dissertações de mestrado e teses de doutorado e pós-doutorado defendidas por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação.

³⁷⁴ Sistema que, estabelecido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, até 2009 reunia teses e dissertações do programa de pós-graduação da instituição. A partir de 2010 a USP adotou a unificação dos bancos de dados dos programas de pós-graduação de todas as suas unidades. Até o fechamento desta dissertação as informações vinculadas à ECA estavam disponibilizadas somente a partir do ano acadêmico de 2006.

Minha busca no sistema Rebeca incluiu as palavras chaves *educação* e *Educomunicação* e coletou os dados disponíveis a partir de 1978, ano da primeira defesa de trabalho inter-relacionando os campos da comunicação e da educação na ECA. É desta base de dados, na ECA/USP, que surge parte considerável do referencial teórico empregado por pesquisadores das Ciências da Comunicação que, instalados nas mais diversas regiões do país, apresentaram trabalhos nos congressos nacionais da Intercom. Essa constatação faz avançar para outra etapa da coleta de dados, ocasião em que é observado o período de publicação de *papers* apresentados nos Congressos Nacionais da Intercom de 1999 a 2009.

Foram focados títulos, conteúdos de resumos e palavras-chaves empregadas pelos autores dos trabalhos completos registrados nos anais dos eventos promovidos pela Intercom. Igual procedimento foi feito no sistema de dados de outra instituição representativa, a ANPed³⁷⁵, em uma análise, neste caso específico, quali-quantitativa. A intenção, aqui, é cruzar as produções científicas das Ciências da Comunicação com as da educação

Por fim, em uma análise qualitativa, é aplicado questionário a pesquisadores vinculados à Intercom e com apresentação de trabalho na edição do congresso nacional da instituição em 2010, mais precisamente no Grupo de Pesquisa *Comunicação e Educação*. A inclusão de trabalhos na amostragem da pesquisa contemplou os *papers* de todos os autores inscritos no GT, incluindo tanto os pesquisadores com histórico de produção relacionada à Educomunicação quanto os que se mantinham fora desse círculo. Uma das intenções foi verificar, concomitantemente à criação de cursos de nível superior em Educomunicação (respectivamente, na Universidade Federal de Campina Grande/PB e na USP, o sentido que vinha sendo dado ao conceito empregado pelo público relacionado ao mundo acadêmico.

³⁷⁵ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, com sede no Rio de Janeiro e fundada em 1976.

1.1 O sistema Rebeca

Consulta ao sistema de buscas *on-line* Rebeca, em abril de 2009, identificou duas categorias de publicações de teses e dissertações envolvendo o étimo *Educomunicação*. A primeira condiz exatamente com a denominação *educomunicação*, enquanto a outra refere-se à *educação*. O objetivo, neste levantamento, era identificar a partir de quando o assunto educação passou a ser pauta de pesquisadores vinculados ao programa de pós-graduação da ECA e cruzar estes resultados com os dados referentes à produção docente, responsável pela constituição formal (i) do conceito de Educomunicação na USP e, dez anos depois, (ii) do projeto de criação da licenciatura em Educomunicação, na mesma instituição.

O levantamento inicial, no sistema Rebeca, a partir da palavra-chave “educação”, selecionou 204 pesquisas defendidas no programa de Pós-graduação em Comunicação Social da ECA, entre 1976 e 2009, enquanto a partir da palavra-chave “Educomunicação” foi constatada a existência, especificamente entre 1999 e 2009, de 65 dissertações e teses.

Como já visto nesta dissertação, o emprego etimológico da Educomunicação como conceito ressemantizado para designar um campo específico de atividade humana e de pesquisa acadêmica na interface comunicação/educação ocorre na ECA, de maneira formal, com a conclusão da pesquisa do NCE, de 1997 a 1999, sendo reafirmada, no mesmo ano de 1999, em *paper* relacionado a essa mesma pesquisa no Congresso Nacional da Intercom. É importante lembrar que o estudo do NCE, que envolveu uma equipe de 15 pesquisadores, liderados por Ismar de Oliveira Soares, não se encontra registrada no sistema Rebeca por tratar-se de um trabalho desenvolvido por um núcleo de pesquisa e não por um mestrando ou doutorando dos programas de pós-graduação da USP.

Quanto às pesquisas relacionadas aos programas de Pós-Graduação (mestrados e doutorados), a palavra “educomunicação” foi circunstancialmente usada como palavra-chave, em sete trabalhos, significando, ora o “uso das tecnologias educativas”

ora a necessidade de se promover a “leitura crítica da comunicação”. Os sete trabalhos foram defendidos em áreas como Relações Públicas (em 1979, 1991 e 1992), Jornalismo (em 1981, 1986 e 1987) e Comunicações e Artes (1993), conforme mostra a **tabela 1**³⁷⁶.

É interessante lembrar que os sentidos dados ao termo “educomunicação” na pesquisa da ECA pré-1998, se adequavam aos usos da palavra presentes em relatórios da Unesco ao longo dos anos de 1970 a 1990, designando expressamente “educação para a comunicação”, um das práticas incluídas pelo NCE, a partir do final dos anos de 1990 como área do campo da Educomunicação. É com esse mesmo sentido que Mario Kaplún empregava o termo “educador”, nas décadas de 1980 e inícios de 1990, para identificar quem promovia a educação para a comunicação nas comunidades populares da América Latina.

Vê-se, no quadro a seguir, o volume das pesquisas da ECA em que o conceito “Educomunicação” aparece como palavra-chave e como assunto ou tema no corpo das pesquisas. Adiantamos que os projetos dividem-se em duas fases a Pré-1998 e a Pós-1998, tomando como referência o fato de que a primeira tese defendida na ECA que assume o conceito de Educomunicação, tendo como base as pesquisas do NCE, foi defendida justamente neste ano por Liana Gottlieb.

³⁷⁶ Na sistematização disponibilizada pelo Rebeca apareciam: localização da obra, autor, título, ano, total de páginas, gênero (dissertação ou tese), data da defesa, orientador, notas e assuntos. É no campo “assuntos” que a Educomunicação aparece nas pesquisas feitas por nós junto ao sistema, representando, nas teses e dissertações, as palavras-chaves definidas pelos autores. No caso específico desta coleta de dados nossa consulta foi feita, junto ao Rebeca, às 12h42 do dia 24 de abril de 2009, no tocante à Educomunicação, e às 19h34 do mesmo dia para o assunto Educação.

Educomunicação em “palavras-chave” no Rebeca

(Orientadores responsáveis, por ano)

Ano	Nº de objetos	Mestrado	Doutorado
1979	1	FARINA, Modesto	-
1980	-	-	-
1981	1	MELO, José Marques de	-
1982	-	-	-
1983	-	-	-
1984	-	-	-
1985	-	-	-
1986	1	MELO, José Marques de	
1987	1	-	SILVA, Carlos Eduardo Lins da
1988	-	-	-
1989	-	-	-
1990	-	-	-
1991	1	FERNANDES, Francisco Assis Martins	-
1992	1	FERREIRA, Walter	-
1993	2	LITTO, Fredric Michael	BARCO, Luiz
1994	-	-	-
1995	-	-	-
1996	-	-	-
1997	-	-	-
1998	1	-	SOARES, Ismar de Oliveira
1999	3	COELHO SOBRINHO, José MORÁN COSTAS, José Manuel	SOARES, Ismar de Oliveira
2000	4	PACHECO, Elza Dias BARCO, Luiz	SOARES, Ismar de Oliveira CAMARGO, Nelly de
2001	4	MOTTER, Maria Lourdes FERREIRA, Maria Nazareth COSTA, Maria Cristina Castilho SANGIORGI, Osvaldo	-
2002	15	BACCEGA, Maria Aparecida (1) PACHECO, Elza Dias (1) CITELLI, Adílson Odair (1) PACHECO, Elza Dias (2) SOARES, Ismar de Oliveira (1) SOARES, Ismar de Oliveira (2) SANGIORGI, Osvaldo SOARES, Ismar de Oliveira (3) CITELLI, Adílson Odair BACCEGA, Maria Aparecida (2)	PROENÇA, José Luiz BORIN, Jair SOARES, Ismar de Oliveira

		CITELLI, Adilson Odair (2) PACHECO, Elza Dias (3)	
2003	5	CORRÊA, Elizabeth Nicolau Saad KUNSCH, Margarida Maria Krohling	FRANCO, Marília da Silva SOARES, Ismar de Oliveira BARCO, Luiz
2004	3	PIOVESAN NETO, Ângelo Pedro BARCO, Luiz	SOARES, Ismar de Oliveira
2005	5	CITELLI, Adilson Odair PERROTTI, Edmir	CITELLI, Adilson Odair (1) COSTA, Maria Cristina Castilho CITELLI, Adilson Odair (2)
2006	2	CITELLI, Adilson Odair	CITELLI, Adilson Odair
2007	5	SOARES, Ismar de Oliveira (1) CITELLI, Adilson Odair SOARES, Ismar de Oliveira (2) PASSARELLI, Brasilina	SOARES, Ismar de Oliveira
2008	3	PASSARELLI, Brasilina SOARES, Ismar de Oliveira	SOARES, Ismar de Oliveira

Tabela 1 - Amostragem de orientadores de teses e dissertações no período de 1999 a 2008

Focando, inicialmente, a fase Pré-1998, é identificado que a primeira dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da ECA em que aparece o termo “educomunicação” tem como autora Marie Ariga. A pesquisa é em nível de mestrado, com 159 páginas, tendo sido orientada pelo professor Modesto Farina, sob o título *Comunicação e educação: reflexão e justificativas para novos rumos no estudo do processo ensino-aprendizagem através de situações de comunicação em sala de aula*. A defesa ocorreu em 16 de abril de 1979 junto ao Departamento de Relações Públicas. No caso, o termo foi empregado para significar *métodos de ensino*, sem qualquer conotação que relacione a palavra com o conceito que será defendido pelo NCE, na mesma ECA/USP, 20 anos depois.

O termo volta a ser empregado, em 1981, por Marisete Pires Antunes Morel na dissertação *Ensino por correspondência: uma alternativa para os excluídos da escola*, de 242 páginas, defendida em 27 de maio de 1981, sob orientação do professor José Marques de Melo, no Departamento de Jornalismo e Editoração. O mesmo ocorrendo cinco anos depois, em 1986, com Patrícia Monsão Mollo que defendeu, no mesmo

departamento e sob o mesmo orientador, a dissertação *Jornal escolar: uma nova proposta*, de 159 páginas.

Em 1987, quem usou a palavra foi José Manuel Moran Costas, para designar o conceito de “educação para a comunicação”. A tese de doutorado, já citada no capítulo 2 deste trabalho, foi igualmente defendida junto ao mesmo Departamento de Jornalismo, sob a orientação do professor Carlos Eduardo Lins da Silva, sob o título *Educar para a comunicação: análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação*³⁷⁷, com 322 páginas. Dois anos depois, em 1989, Luiz Barco voltava a usar o termo, agora para designar o uso das tecnologias no ensino. Foi em sua tese de livre-docência *Escola: um bem ou um mal?*, de 127 páginas, defendida junto ao Departamento de Comunicações e Artes.

Passando à fase Pós-1998, já na condição de elemento de construção de sentidos em títulos de trabalhos sistematizados no sistema Rebeca, a Educomunicação aparece pela primeira vez em 1998, na tese de doutorado de autoria de Liana Gottlieb intitulada *Como ajustar a sintonia da comunicação em mão dupla na sala de aula: as percepções anamorfóticas na comunicação professor-alunos no ensino superior através da práxis de um educador: um estudo de caso*. O trabalho, de 451 páginas, foi defendido em 21 de dezembro de 1998, com orientação do professor Ismar de Oliveira Soares, simultaneamente, ao fechamento da pesquisa³⁷⁸, sob a coordenação deste, que traçou o perfil do educador na América Latina.

Nas duas décadas de produção observadas nesta parte da pesquisa, ou seja, de 1979 a 2008, o emprego exato ou variável³⁷⁹ do substantivo feminino *Educomunicação* em títulos de dissertações e teses disponibilizados no sistema Rebeca ocorreu em 12 dos 65 objetos levantados. O ápice de produção foi constatado nos anos de

³⁷⁷ É desta tese de doutoramento que sai a base para a publicação do livro *Leituras dos Meios de Comunicação*, conteúdo basilar, como visto nesta dissertação, no avanço para, a partir da leitura crítica dos meios massivos de comunicação, chegar ao conceito de Educomunicação.

³⁷⁸ SOARES, Ismar de Oliveira. **A relação comunicação/educação e o perfil de seus profissionais**. Núcleo de Comunicação e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999, 16 p. (súmula de pesquisa).

³⁷⁹ Além do emprego exato de Educomunicação as dissertações e teses apresentam flexões como “educativo (a)”, “educador (a)” e “educando (a)”.

2002 e 2007, com três trabalhos defendidos em cada um dos períodos, conforme mostra a **tabela 2**.

O primeiro emprego de título relacionado à *Educomunicação*, na tese de doutorado *Como ajustar a sintonia da comunicação em mão dupla na sala de aula: as percepções anamorfóticas na comunicação professor-alunos no ensino superior através da práxis de um educador*, de 1998, registra o adjetivo *educador*, que modifica, em variável à Mario Kaplún, o substantivo feminino principal. Depois, em 2000, com a súmula da pesquisa *A relação Comunicação/Educação e o perfil de seus profissionais* já formalmente concluída (1999), aparece o segundo emprego de título relacionado ao substantivo *Educomunicação* em pesquisa defendida na ECA. *O processo educacional: a mídia na escola*, de autoria de Claudemir Edson Viana, foi orientado pela professora Elza Dias Pacheco e defendido, em nível de mestrado, em 1º de dezembro 2000, totalizando 198 páginas. Somente dois anos depois, em 16 de maio de 2002, há o emprego direto do termo em um título. *Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa "Cala-boca já morreu"*, de Grácia Maria Lopes de Lima teve orientação, em nível de mestrado, do professor Ismar de Oliveira Soares.

O primeiro emprego de título relacionado à *Educomunicação*, na tese de doutorado *Como ajustar a sintonia da comunicação em mão dupla na sala de aula: as percepções anamorfóticas na comunicação professor-alunos no ensino superior através da práxis de um educador*, de 1998, registra o adjetivo *educador*, que modifica, em variável à Mario Kaplún, o substantivo feminino principal. Depois, em 2000, com a súmula da pesquisa *A relação Comunicação/Educação e o perfil de seus profissionais* já formalmente concluída (1999), aparece o segundo emprego de título relacionado ao substantivo *Educomunicação* em pesquisa defendida na ECA. *O processo educacional: a mídia na escola*, de autoria de Claudemir Edson Viana, foi orientado pela professora Elza Dias Pacheco e defendido, em nível de mestrado, em 1º de dezembro 2000, totalizando 198 páginas. Somente dois anos depois, em 16 de maio de 2002, há o emprego direto do termo em um título. *Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa "Cala-boca já morreu"*,

de Grácia Maria Lopes de Lima teve orientação, em nível de mestrado, do professor Ismar de Oliveira Soares.

“Educomunicação” em títulos de dissertações e teses na ECA

Ano de defesa	Mestrado	Doutorado	Orientador	Total
1998	-	1	SOARES, Ismar de O.	1
2000	1	-	PACHECO, Elza Dias	1
2002	3	-	SOARES, Ismar de O.	3
2003	-	1	SOARES, Ismar de O.	1
2004	1	1	NETO, Ângelo Pedro P. SOARES, Ismar de O.	2
2007	2	1	SOARES, Ismar de O.	3
2008	1	-	SOARES, Ismar de O.	1
Totais	8	4		12

Tabela 2 - Incidência da Educomunicação enquanto assunto em títulos de dissertações e teses na ECA

A produção com títulos relacionados à Educomunicação aumenta, gradativamente, a partir de 2002. Ao todo, são 12 registros de *Educomunicação*, três de *Comunicação/Educação* e sete de *Comunicação e Educação*. Em todos os casos, o assunto-chave definido pelos autores contém o termo em questão. Minha ênfase é justificada pelo fato, como já exposto nesta dissertação, de haver, na própria ECA, apropriação de outras formas de denominação da inter-relação comunicação e educação. Em suma, se Soares conceitua a Educomunicação, Baccega³⁸⁰ o faz como Comunicação/Educação (tabela 3).

³⁸⁰ BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In CITELLI, A. O. & COSTA, M. C. C. (orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2001, 31-41.

“Comunicação/Educação” em títulos de dissertações e teses na ECA

Ano de defesa	Mestrado	Doutorado	Orientador	Total
2001	1	-	FERREIRA, Maria Nazareth	1
2002	1	-	BACCEGA, Maria Aparecida	1
2005	1	-	CITELLI, Adílson Odair	1
Totais	3			3

Tabela 3 - Incidência de “Comunicação/Educação” em teses e dissertações

Outra nomenclatura empregada em títulos de trabalhos de mestrado e doutorado defendidos no programa de pós-graduação da ECA, no período de 1979 a 2008, é *Comunicação e Educação*. Este objeto está presente em sete defesas, sendo 4 dissertações e 3 teses, mostradas na **tabela 4**:

“Comunicação e Educação” em títulos de dissertações e teses na ECA

Ano de defesa	Mestrado	Doutorado	Orientador	Total
1979	1	-	FARINA, Modesto	1
1999	-	1	SOARES, Ismar de O.	1
2000	1	1	CAMARGO, Nelly de SOARES, Ismar de O.	2
2002	1	-	PACHECO, Elza Dias	1
2003	-	1	FRANCO, Marília da Silva	1
2004	1	-	BARCO, Luiz	1
Totais	4	3		7

Tabela 4 - Dissertações e teses com “Comunicação e Educação” nos títulos

Outra forma de identificar estudos que, partindo das Ciências da Comunicação, na ECA, focaram a educação é justamente empregar o assunto “educação”. Defesas de mestrado e doutorado disponibilizados no sistema Rebeca totalizavam, até 2008, 204 objetos com palavras-chave associadas a práticas educativas. Essa estatística é observada na **tabela 5**.

O assunto “Educação” em teses e dissertações no sistema Rebeca

(Orientadores responsáveis, por ano)

Ano	Nº de objetos	Mestrado	Doutorado
1978	1	PINTO, Virgílio Benjamin Noya	-
1979	-	-	-
1980	-	-	-
1981	-	-	-
1982	1	MAGALDI, Sábato A.	-
1983	2	ZANINI, Walter (1) ZANINI, Walter (2)	-
1984	5	GUINSBURG, Jacó MAGALDI, Sábato A. WEHBI, Timochenko SANGIORGI, Osvaldo PEÑUELA CAÑIZAL, Eduardo	-
1985	5	GARCIA, Clóvis CAVALLI, Francesca SANTOS, Yolanda L.	SCHADEN, Egon FREITAG, Léa Vinocur
1986	3	MELO, José Marques FARINA, Modesto	REGO, Francisco Gaudêncio Torquato
1987	5	GARCIA, Clóvis	FARKAS, Thomaz J. PIOVESAN NETO, Angelo Pedro GUINSBURG, Jacó GARCIA, Clóvis
1988	4	BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (1) BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (2) BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (3)	BARBOSA, Anna Mae Tavares B.
1989	7	BARBOSA, Anna Mae Tavares B.	BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (1) VENDRAMINI, José Eduardo SANTOS, Yolanda Lhullier dos BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (2) FERREIRA, Jerusa Pires de Carvalho BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (3)
1990	4	SANTOS, Yolanda L.	DA VIÁ, Sarah Chucid PACHECO, Elza Dias (1) PACHECO, Elza Dias (2)
1991	5	GARCIA, Clóvis (1) GARCIA, Clóvis (2) GARCIA, Clóvis (3) PACHECO, Elza Dias SILVA, Dilma de Melo	-
1992	10	KOUDELA, Ingrid Dormien GONÇALVES, Lisbeth Rebollo	MEDINA, Cremilda Celeste de A. (1) GARCIA, Clóvis BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (1) MEDINA, Cremilda Celeste de A. (2) SILVA, Dilma de Melo BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (2) BARCO, Luiz BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (3)

1993	6	KOUDELA, Ingrid Dormien (1) KOUDELA, Ingrid Dormien (2) MORÁN COSTAS, José Manuel SILVA, Dilma de Melo MARTINS, Maria Helena Pires	BARBOSA, Anna Mae Tavares B.
1994	7	SILVA, Dilma de Melo KOUDELA, Ingrid Dormien MORÁN COSTAS, José Manuel	BUENO, Wilson da Costa BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos MILANESI, Luiz Augusto SOARES, Ismar de Oliveira
1995	3	KOUDELA, Ingrid Dormien	PIOVESAN NETO, Angelo Pedro FRANCO, Marília da Silva
1996	1	-	KOUDELA, Ingrid Dormien
1997	2	LEAL FILHO, Laurindo	GARCIA, Clóvis
1998	2	MARTINS, José Eduardo Gandra da	MACEDO, Neusa Dias de
1999	15	PERROTTI, Edmir (1) PERROTTI, Edmir (2) COELHO SOBRINHO, José COELHO NETTO, José Teixeira FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo PUPO, Maria Lúcia de S. Barros (1) BARCO, Luiz	BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (1) KOUDELA, Ingrid Dormien MORÁN COSTAS, José Manuel GARCIA, Clóvis KOUDELA, Ingrid Dormien FERRAZ, Maria Heloisa C. Toledo (1) BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (2) FERRAZ, Maria Heloisa C. Toledo (2)
2000	13	PIOVESAN NETO, Angelo Pedro PUPO, Maria Lúcia de S. Barros (2) MACHADO, Regina S. Barcellos (1) MACHADO, Regina S. Barcellos (2) FRANCO, Marília da Silva KOUDELA, Ingrid Dormien BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos PACHECO, Elza Dias MACHADO, Regina S. Barcelos (3) MACHADO, Regina S. Barcelos (4)	CAMARGO, Nelly de VERGUEIRO, Waldomiro de C. S. SILVA, Dilma de Melo
2001	10	FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto TASSARA, Marcello Giovanni CITELLI, Adilson Odair FRANCO, Marília da Silva SILVA, Dilma de Melo COSTA, Maria Cristina Castilho FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros	SILVA, Dilma de Melo SANGIORGI, Osvaldo
2002	18	BACCEGA, Maria Aparecida CITELLI, Adilson Odair PACHECO, Elza Dias (1) PACHECO, Elza Dias (2) SOARES, Ismar de Oliveira (1) SOARES, Ismar de Oliveira (2) BACCEGA, Maria Aparecida MACHADO, Regina Stela (1) LOPES, Dirceu Fernandes MORÁN COSTAS, José Manuel PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros KOUDELA, Ingrid Dormien FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo KOUDELA, Ingrid Dormien SOARES, Ismar de Oliveira (3) MACHADO, Regina S. Barcelos (2)	BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos BORIN, Jair
2003	8	MACHADO, Regina S. Barcelos (1) SANTORO, Luiz Fernando MACHADO, Regina S. Barcelos (2) ALVES, Luiz Roberto FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto	SOARES, Ismar de Oliveira

		KUNSCH, Margarida Maria Krohling FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo	
2004	14	PIOVESAN NETO, Ângelo Pedro KOUDELA, Ingrid Dormien PUPO, Maria Lúcia de S. Barros (1) VERGUEIRO, Waldomiro de C. S. BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (1) BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (2) FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo PERROTTI, Edmir BELLOTTO, Manoel Lelo PUPO, Maria Lúcia de S. Barros (2)	KOUDELA, Ingrid Dormien FREITAS, Sidinéia Gomes PERROTTI, Edmir MOREIRA, Daniel Augusto
2005	16	POBLACIÓN, Dinah Aguiar PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros LOPES, Maria Immacolata V. de LITTO, Fredric Michael PERROTTI, Edmir MACHADO, Regina S. Barcelos (1) MACHADO, Regina S. Barcelos 2)	BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (1) BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (2) BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (3) CITELLI, Adilson Odair BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (4) PALLOTTINI, Renata BARBOSA, Anna Mae Tavares B. (5) COSTA, Maria Cristina Castilho GUINSBURG, Jacó
2006	11	RAMADAN, Nancy Nuyen Ali COSTA, Maria Cristina Castilho KOUDELA, Ingrid Dormien PUPO, Maria Lúcia de Souza CITELLI, Adilson Odair	BARCO, Luiz FREITAS, Jeanne Marie Machado de LITTO, Fredric Michael SILVA, Dilma de Melo CITELLI, Adilson Odair VERGUEIRO, Waldomiro de C. S.
2007	7	SOARES, Ismar de Oliveira (1) CITELLI, Adilson Odair MACHADO, Regina Stela Barcelos SOARES, Ismar de Oliveira (2) DEL NERO, Cyro	SOARES, Ismar de Oliveira PACHECO, Elza Dias
2008	10	CINTRA, Anna Maria Marques MACHADO, Regina S. Barcelos (1) JANUZELLI, Antonio Luiz Dias KOUDELA, Ingrid Dormien SOARES, Ismar de Oliveira MACHADO, Regina S. Barcelos (2) KOUDELA, Ingrid Dormien MOREIRA, Roberto Franco	VERGUEIRO, Waldomiro de C. Santos LITTO, Fredric Michael

Tabela 5 - As pesquisas, na ECA, com assunto “educação” foram iniciadas em 1978

Cruzando a produção de dissertações e teses com emprego, no campo “assunto”, dos termos *Educomunicação* e *Educação* tem-se um quadro que mostra a trajetória sobre a partir de quando³⁸¹ as Ciências da Comunicação passaram, na Universida-

³⁸¹ Este referencial condiz ao período a partir do qual o Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo passou a disponibilizar, para acesso público, o acervo de teses e dissertações defendidas.

de de São Paulo, a estudar as relações de ensino-aprendizagem sob a ótica da Comunicação. São, ao todo, exatas três décadas de estudos sobre o tema, com ênfase em demanda a partir de 1985, no assunto *Educação*, e 1999, em *Educomunicação*. A partir de 2002, com a conceituação da Educomunicação por teóricos e pesquisadores vinculados ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, há um aumento considerável de trabalhos atribuindo assunto à Educação, enquanto o emprego do assunto Educomunicação mantém-se numericamente estável. Estas situações podem ser observadas no **gráfico 1**:

Educação e Educomunicação em 'assuntos' de dissertações e teses

(Em número de publicações por ano, no sistema Rebeca)

Gráfico Educação e Educomunicação assuntos/CorelDraw X5/Cláudio Messias, 18/05/2011, 12:08

Gráfico 1 - O ano de 2002 foi o auge de defesas relacionadas a Educomunicação

1.2 Os congressos nacionais da Intercom

A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação foi fundada em 1977 e ajuda a formar, segundo Marques de Melo³⁸², "uma constelação de 14 sociedades científicas e associações educacionais distribuídas em 3 grupos: entidades disciplinares, entidades interdisciplinares e entidades monodisciplinares"³⁸³. No plano internacional ela está filiada, regionalmente³⁸⁴, à Lusocom³⁸⁵, à Alaic³⁸⁶, à Felafacs³⁸⁷ e à Eptic³⁸⁸, e, internacionalmente, à Iamcr³⁸⁹ e à IFCA³⁹⁰.

A Intercom compõe, juntamente com a Compós³⁹¹, o grupo das duas instituições representativas de maiores importância e tradição no campo das Ciências da Comunicação no Brasil, segundo Romancini³⁹². Ambas são antecedidas historicamente pela Abepec³⁹³, fundada em 1972 e extinta em 1985. Em 2006 a Intercom tinha 1.500 pesquisadores associados³⁹⁴. Atualmente a entidade conta com 18 núcleos de pesquisa, distribuídos por:

- ✓ Fotografia: comunicação e cultura
- ✓ Comunicação audiovisual
- ✓ Ficção seriada

³⁸² MELO, José Marques de. **O campo da comunicação no Brasil**. Vozes, 2008.

³⁸³ Idem, p. 18.

³⁸⁴ Marques de Melo considera a América Latina e suas fronteiras como vizinhas, ou seja, pertencentes a uma mesma região do continente.

³⁸⁵ Federação Lusófona de Ciências da Comunicação, criada em 1998.

³⁸⁶ Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, fundada em 1978.

³⁸⁷ Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación, criada em 1985.

³⁸⁸ Red Latina de Economía Política de la Información e la Comunicación, fundada em 2000.

³⁸⁹ International Association for Media and Communication Research, fundada em 1975.

³⁹⁰ International Federation of Communication Association, criada em 1991.

³⁹¹ Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação, fundada em 1991.

³⁹² ROMANCINI, Richard. **O campo científico da comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico**. 2006, 528 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

³⁹³ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Comunicação.

³⁹⁴ Idem, p. 166.

- ✓ Jornalismo
- ✓ Produção editorial
- ✓ Políticas e estratégias da comunicação
- ✓ Tecnologias da informação e da comunicação
- ✓ Teorias da comunicação
- ✓ Semiótica da comunicação
- ✓ Comunicação e culturas urbanas
- ✓ Folkcomunicação
- ✓ Comunicação científica
- ✓ Comunicação e educação
- ✓ Comunicação para a cidadania
- ✓ Comunicação, turismo e hospitalidade
- ✓ Publicidade e propaganda
- ✓ Rádio e mídia sonora
- ✓ Relações públicas e comunicação organizacional

Minha opção de acesso aos conteúdos de *papers* apresentados nos congressos nacionais anuais da Intercom no período de 1999 a 2009 deve-se ao fato de ser este o período compreendido pela pesquisa de Soares, na ECA/USP. Nas investigações, pois, identifico que o emprego etimológico da *Educomunicação* por pesquisadores vinculados ao Núcleo de Pesquisa Comunicação e Educação é uma de muitas formas pelas quais a inter-relação entre os dois campos é registrada como palavra-chave de trabalhos científicos inscritos nos congressos anuais da Intercom. Identificado isso, busquei localizar a origem, por região geopolítica, de projetos e seus autores, bem como de que maneira estes conceituam a Educomunicação.

Os congressos nacionais da Intercom são promovidos anualmente, precedidos por edições regionais. Ou seja, antes do evento de abrangência nacional, geralmente realizado no segundo semestre, cada uma das coordenações da instituição presentes

nas cinco regiões geográficas do país³⁹⁵ promove, no primeiro semestre, uma edição local, dando oportunidade de reflexão e participação aos pesquisadores das Ciências da Comunicação que por motivos diversos não têm oportunidade e/ou condições de inscreverem-se para a edição nacional. Essas fases regionais têm igual distribuição de Grupos de Pesquisa do congresso nacional. Um deles é o de Comunicação e Educação, que no ano de conclusão deste mestrado, em 2011, era coordenado pela professora doutora Ademilde Sartori, docente vinculada ao Departamento de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Se a maneira como pesquisadores vinculados à Intercom denominam a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação varia, igual alternância etimológica ocorre, historicamente, no nome do grupo de trabalho em que são feitas anualmente as discussões nacionais. Por exemplo, no período compreendido por esta pesquisa, qual seja, 1999-2009, o grupo de pesquisa do Intercom Nacional a que me refiro teve duas denominações. Até 2008 era identificado como *NP³⁹⁶ Comunicação Educativa*. Em 2009, em edição realizada na cidade de Curitiba, estado do Paraná, passou a chamar-se *GP Comunicação e Educação*.

A nomenclatura do *GP Comunicação e Educação* não é nova. Regressando através dos arquivos mais antigos da Intercom encontrei o Grupo de Trabalho Comunicação e Educação existindo até 2000, ano em que decide-se por denominá-lo *Comunicação Educativa*, condição que vigorou até 2008.

Uma vez que minha proposta é buscar explicações para as formas diversas de nomenclaturas envolvendo a inter-relação comunicação e educação, também o fiz com relação ao GP da Intercom. Para isso, mantive contato via correio eletrônico com os professores responsáveis por tais grupos no período de 1999 a 2009. Parte das explicações, soube, estaria no conteúdo de relatórios de atividades dos GPs/GTs do período, documentos estes encaminhados à coordenação geral da Intercom. Desta maneira, principalmente os coordenadores que ocuparam a função nos anos finais da

³⁹⁵ Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

³⁹⁶ Núcleo de Pesquisa.

década de 1990 e iniciais de 2000 não puderam atender à solicitação devido ao fato de terem feito o registro em mídias antigas como disquete ou, então, em textos datilografados à máquina, cujas matrizes foram encaminhadas à Intercom e cópias, à base de papel carbono, perderam-se nos próprios pertences.

Aproveitei o contato com o coordenador do *GP Comunicação e Educação* cujo mandato expirava justamente no ano desta coleta de dados, qual seja, 2009. O professor Belarmino César Guimarães da Costa, docente vinculado à Universidade Metodista de Piracicaba, SP, participou de processo durante o qual o GP mudou de *Comunicação Educativa* para *Comunicação e Educação*. O pesquisador, por correio eletrônico, quando indagado sobre os trâmites que levaram à alteração:

Em 2008, a Direção da Intercom promoveu uma consulta sobre a estrutura dos grupos e núcleos de pesquisa, sendo que, até então, o nome do NP era "Comunicação Educativa". A partir de consulta aos pesquisadores nucleados, já que tínhamos que redefinir a ementa, nomenclatura e justificativa para a permanência do grupo, foi se afirmando o nome "Comunicação e Educação". A justificativa estava focada na ideia de interfaces entre as áreas que, mesmo dialogando entre si, preservam especificidades de campo, metodologia, linguagem. A designação "Comunicação Educativa" tende a positivar o sentido de que toda educação tem consequência formativa.

Em se tratando de ementário, portanto, o Grupo de Pesquisa *Comunicação e Educação* da Intercom emprega, formalmente, enunciado relacionado a um dos elementos que formam a episteme do conceito científico da Educomunicação, qual seja, um interfaceamento entre comunicação e educação capaz de fazer surgir um novo macrocosmo. Na afirmação do ex-coordenador do GP, ao justificar as mutações relacionadas à estrutura de funcionamento do grupo, o foco está "na ideia de interfaces entre as áreas que, mesmo dialogando entre si, preservam especificidades de campo, metodologia, linguagem". A esse respeito Soares afirma que os olhares dos campos secularmente estabelecidos da educação e da comunicação se entrecruzam com certa

frequência³⁹⁷. De acordo com o autor, “ainda que estes campos sejam entendidos como fenômenos distintos, a interconexão entre eles é requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade”³⁹⁸.

Soares e Costa estão se referindo a uma definição comumente presente na justificativa de pesquisadores que definem formalmente, em *papers* ou trabalhos científicos, suas práticas como sendo educacionais, qual seja, de que o novo campo seja definido como “uso em comum das interfaces da comunicação e da educação”. A esse exposto Soares salienta que

a Educomunicação, ao reconhecer e codividir com preocupações, da educação, relacionadas a produção midiática, situa-se a partir de seu lugar específico, que é a interface. Reconhece, em primeiro lugar, o direito universal à expressão, tanto da mídia quanto de seu público. No caso, mais especificamente o direito do público, levando em conta que o sistema vigente desconsidera esta hipótese. Em decorrência, fará todo esforço necessário para ampliar o potencial comunicativo dos membros da comunidade educativa e – no contexto de seu espaço privilegiado, que é a escola – de todos os membros desta comunidade, sejam docentes e discentes, ou, ainda, a comunidade do entorno.³⁹⁹

Tais parâmetros de conceituação da inter-relação comunicação/educação, bem como da Educomunicação, são capitais quando da inscrição de trabalhos nos congressos da Intercom. Isso porque a ementa do GP serve de norte para que os pesquisadores elaborem seus títulos, resumos, palavras-chave e trabalho completo inscritos nos eventos anuais. Daí, portanto, a prevalência de emprego, afora a Educomunicação, de comunicação e educação e/ou comunicação educativa em textos cujos autores definem tais práticas de pesquisa como de uso das interfaces em comum entre os dois campos envolvidos.

³⁹⁷ SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

³⁹⁸ Idem, p. 18.

³⁹⁹ Ibidem.

No sítio da Intercom na internet⁴⁰⁰ a ementa disponibilizada em 20 de maio de 2011, às 10h43, ainda mantinha, por exemplo, a identificação de Núcleo de Pesquisa *Comunicação Educativa*, cuja ementa diz:

O Núcleo de **Comunicação Educativa** (grifo meu) foi criado em decorrência das crescentes demandas para se estudar e interferir nas ações educativas e formadoras que, hoje, se encontram profundamente marcadas pelos mais variados sistemas e processos comunicacionais. Tal movimento é compreensível, pois a presença das videotecnologias, da inserção de aparatos informatizados, híbridos e que convergem linguagens e funcionalidades vem provocando impactos: quer com relação aos modos de ver e sentir e pensar dos grupos humanos quer influenciando diferentes práticas sociais. É um dos espaços onde essa presença aparece com evidência é na educação, em suas dimensões institucionalizadas e não-formais. Um dos objetivos centrais do Núcleo é o de identificar referências teóricas e metodológicas que possibilitem avançar a reflexão deste novo campo, considerando que ele possui singularidades que compreendem, mas não se reduzem, ao já praticado na pesquisa levada a termo nos âmbitos da comunicação e da educação⁴⁰¹.

Atualmente, o Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação está inserido, na Intercom, na Divisão Temática 6 *Interfaces Comunicacionais*, cuja ementa enuncia outra maneira de conceber a interconexão entre o campo da comunicação e os demais campos científicos. O texto define este eixo de investigações como sendo

(...) estudo dos processos e das práticas comunicacionais em sua interconexão com outras áreas de estudos e/ou de conhecimento, em suas dimensões teóricas e metodológicas. As chamadas interfaces comunicacionais englobam tanto reflexões da chamada "comunicação especializada", como os processos mais constitutivos da comunicação

⁴⁰⁰ Os procedimentos de inscrição de trabalhos nos congressos regionais ou nacional da Intercom são totalmente eletrônicos, ou seja, feitos em plataforma *online*.

⁴⁰¹ Disponível em http://www.portalintercom.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=358%3Adt6-comunicacao-e-educacao&catid=100&Itemid=75

em sua relação com a ciência, com a educação, com a política, com a religião, entre diversas outras possibilidades de interconexão.⁴⁰²

Isso significa dizer que existe uma tensão interna entre a posição assumida por autores pesquisadores e o *paper* que produzem e apresentam nos congressos nacionais da Intercom. Essa produção acaba sendo confrontada em torno do significado construído a partir da própria prática da inter-relação da comunicação com a educação e os inúmeros significados atribuídos ao mesmo fenômeno a partir de estudos já estabelecidos no GP.

1.2.1 Análise de *papers*

No período de 1999 a 2009 o emprego do substantivo *Educomunicação* por autores de trabalhos inscritos nos congressos nacionais da Intercom acompanhou o volume de publicações feitas a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. É desta universidade paulista que saem os primeiros autores cujos referenciais teóricos seriam empregados, posteriormente, nas demais edições dos congressos anuais da Intercom.

Houve um crescimento gradativo e simultâneo no volume tanto de trabalhos aprovados para apresentação quanto de *papers* cujos autores empregaram a *Educomunicação* enquanto título, palavra-chave e/ou corpo de texto em resumos e artigos nos congressos anuais. Em dez anos, esta média saltou de um trabalho ao ano, nos anos iniciais, para 61 objetos, nos anos finais. Tal estatística correspondente, respectivamente, a 1999 e 2009, conforme mostra o **gráfico 2**:

⁴⁰² Disponível em http://www.portalintercom.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=775%3Adt6--interfaces-comunicacionais&catid=100&Itemid=75, acesso em 20/05/2011, às 10h47.

Trabalhos aprovados no GP/NP Comunicação e Educação

(Números de *papers* nos Congressos Nacionais da Intercom, por edição do evento)

Papers Comunicação e Educação Intercom/CorelDraw X5/Cláudio Messias, 21/05/2011, 22:18

Gráfico 2- O congresso nacional de 2009 bateu recorde de trabalhos aprovados

O volume de *papers* inscritos com emprego etimológico da Educomunicação teve oscilações principalmente nas edições iniciais do período em que o conceito foi formalmente publicado nos congressos nacionais da Intercom. De 1999 a 2002 o conceito apareceu em um trabalho a cada congresso, ainda assim ficando o ano de 2001 sem aparecer em títulos, palavras-chave, resumos ou textos completos. O **gráfico 3** demonstra estatística de instabilidade se comparada a situação estável de crescimento no volume de trabalhos submetidos anualmente a análise no GP/NP Comunicação e Educação.

Educomunicação nos Congressos Nacionais da Intercom

(Números de *papers* que empregaram o étimo, por edição do evento)

Educomunicação na Intercom/CorelDraw X5/Cláudio Messias, 20/05/2011, 22:25

Gráfico 3 - O volume de papers sobre Educomunicação cresceu a partir de 2003

No ano inaugural do período que observo nesta coleta de dados, em 1999, durante o congresso realizado na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, RJ, o principal teórico a conceituar a Educomunicação, professor Ismar de Oliveira Soares, publica, juntamente com sua orientanda de mestrado e pesquisadora do NCE/ECA/USP, Eliany Salvatierra, o trabalho *Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação*. Naquele ano, o Grupo de Trabalho Comunicação e Educação era coordenado pelo professor doutor Adílson Odair Citelli, docente na ECA/USP. Foram inscritos, naquela edição, 12 trabalhos relacionados à inter-relação Comunicação e Educação. Uma autora com produção comum nesta edição da Intercom e no banco de dados do sistema Rebeca é Liana Gottlieb, que, como já informado nesta dissertação, havia obtido o título de doutorado, na ECA/USP, em 1998. Na Intercom, contudo, a pesquisadora apresenta o trabalho *O potencial psicodramático dos meios de comunicação*, sem fazer qualquer tipo de alusão à Educomunicação.

Ismar de Oliveira Soares voltou a apresentar trabalho no congresso nacional da Intercom de 2000, realizado em Manaus, AM. Na ocasião, o teórico da ECA/USP pu-

blicou o trabalho *A educação para os meios nos Estados Unidos 1970-2000*, uma síntese da pesquisa de pós-doutorado que o autor havia feito junto à Marquette University, naquele país norte-americano. Trata-se da única publicação, entre 14 trabalhos inscritos, que empregava o Educomunicação. Entre as demais publicações, naquela edição do congresso, destaca-se o trabalho da pesquisadora Ângela Schaün, intitulado *A inter-relação Comunicação/Educação: questões sobre o discurso formativo da mídia numa abordagem crítica*. Nossa ênfase a esta autora deve-se ao fato de a mesma, no período de 1997/1998, ter integrado a pesquisa *A relação Comunicação/Educação e o perfil de seus profissionais*, capitaneada por Ismar de Oliveira Soares na ECA/USP, em parceria com a Unifacs/BA, ajudando a constituir epistemologicamente o conceito de Educomunicação. A autora, contudo, não faz menção à Educomunicação em qualquer dos elementos analisados nesta coleta de dados, ou seja, títulos, resumos, palavras-chave e texto completo. O tema, contudo, permaneceria nos planos de Angela Schaun, que, em 2002, publicaria dois livros empregando variáveis do conceito *Educomunicação* em seus títulos: *Educomunicação: reflexão e princípios*⁴⁰³ e *Práticas educacionais: grupos afrodescendentes – Salvador/Bahia*⁴⁰⁴.

Em 2001 o congresso nacional da Intercom foi realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, MS, e teve 24 trabalhos inscritos no GT a partir de então denominado *Comunicação Educativa*. A coordenação continuava com o professor Adílson Citelli. Nenhum dos objetos inscritos empregou direta ou indiretamente a Educomunicação em títulos, resumos, palavras-chaves ou textos completos. Uma demonstração desconhecimento do conceito por parte dos pesquisadores, bem como da possível influência do próprio nome do GT Comunicação Educativa como norte para a elaboração de títulos e/ou palavras-chave nos trabalhos ocorre, neste congresso, identifiquei, com o texto *Comunicação comunitária e novas tecnologias – por uma formação profissional em busca da cidadania*, de autoria de Giusepa Spinillo, discente vinculada ao programa de pós-graduação da UFRPE. A autora utiliza, como palavras-chave, *comunicação educativa; novas tecnologias; cidadania*. Também

⁴⁰³ Editora Mauad, Rio de Janeiro, 128 páginas.

⁴⁰⁴ Editora Mauad, Rio de Janeiro, 168 páginas.

naquela edição do evento foi inscrito, no mesmo GT, o trabalho *Comunicação e educação: da escola como espaço de reprodução à escola multicultural*, de autoria da pesquisadora Patrícia Alves Horta, vinculada ao NCE/ECA/USP e que defendeu, um ano mais tarde, em 2002, dissertação de mestrado intitulada *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP*, de 123 páginas, com orientação do professor doutor Ismar de Oliveira Soares. Na Intercom, em 2001, a autora não fez emprego do termo Educomunicação em título, resumo, palavras-chave e/ou texto completo.

O Grupo de Trabalho Comunicação Educativa teve, no congresso nacional da Intercom de 2002, realizado em Salvador, BA, 16 trabalhos aprovados para apresentação. O termo Educomunicação é empregado no texto de autoria de R. V. Gaia⁴⁰⁵ *Notícias na escola: possibilidades de leitura crítica* e aparece pela primeira vez como palavra-chave. No corpo do resumo apresentado à Intercom a autora refere-se à Educomunicação quando afirma:

Este paper é parte da pesquisa "O uso do jornal impresso na escola: possíveis caminhos para a cidadania", defendida em janeiro de 2001 no mestrado em Educação da UFPB. Suas idéias estão desenvolvidas também no livro *Educomunicação & mídias*. Nosso objetivo foi refletir sobre as possibilidades pedagógicas do uso das notícias no cotidiano escolar e pensar sobre a atuação do jornalista na educação. A leitura crítica da comunicação pode contribuir na formação de cidadãos participativos, mas é preciso que o educador não perca de vista que o foco é o ser humano e não a tecnologia⁴⁰⁶.

Completando a análise dos trabalhos apresentados no congresso nacional da Intercom em 2002 nos referimos, novamente, ao emprego do termo *Comunicação educativa*, que coincide com o nome do GT assim denominado há então duas edições

⁴⁰⁵ No sistema de consulta do banco de dados da Intercom constam, naquela edição do evento, somente as iniciais de prenome e nome dos autores, expondo somente o sobrenome dos mesmos.

⁴⁰⁶ A publicação a que a autora se refere no resumo, qual seja, *Educomunicação & Mídia*, não consta, contudo, na bibliografia de seu artigo completo. É fato, contudo, que a pesquisadora refere-se ao conceito, uma vez que no próprio resumo é feita alusão à práxis do educador.

do evento. *Comunicação Educativa* é palavra-chave no trabalho *Um aporte multimidiático para uma pedagogia emancipatória: uma leitura entre Gardner e Habermas*, de autoria de G. C. Vasconcelos, da Universidade Federal da Paraíba.

O crescimento no volume de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Comunicação Educativa é confirmado no congresso nacional da Intercom de 2003, cuja sede foi a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte, MG. Um total de vinte e um *papers* é aprovado para apresentação. Este aumento na demanda coincide com a quantidade de trabalhos que empregam o conceito de Educomunicação. Quatro pesquisadores apossam-se do conceito, todos eles empregando o étimo nos títulos. No trabalho *A prática da Educomunicação na Fundação Casa Grande* o (a) pesquisador (ra) S. Acioli, da Universidade Federal do Ceará, emprega o termo em título, resumo, palavra-chave e texto principal. O mesmo acontece com o texto de M.V.R. Azevedo, da Universidade de São Paulo, que publica *Telejornalismo e educação para a cidadania: uma experiência de Educomunicação*, e A.P. Santos e M. P. Caprino, da Universidade Metodista de São Paulo, que em texto conjunto publicam *Projeto Repórter na Escola: uma experiência de Educomunicação*. O quarto trabalho é *Ética e Educomunicação pelo fortalecimento do quinto poder*, de autoria de A.P.M. Teixeira, pesquisador vinculado ao Centro Universitário de Votuporanga, SP, que emprega o étimo em título e palavras-chave.

Dezenove trabalhos foram aprovados para apresentação no congresso nacional da Intercom de 2004, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS. Dois deles empregam, em títulos, variáveis do substantivo feminino Educomunicação. O emprego direto do termo aparece como palavra-chave em um trabalho, de autoria de Maria Inês Amarante, da Universidade Metodista de São Paulo, cujo título é *Rádio comunitária na escola: protagonismo adolescente na comunicação educativa*. Em títulos as variáveis são empregadas em *A gestão de sistemas educacionais, o caso do Escolas em Comunicação com o Meio Ambiente*, de autoria de Sandra Kelly de Araújo, pesquisadora da Universidade de Rondônia, RR; e *Possibilidades de gestão em processos educacionais: o contexto da rádio comunitária*, de autoria de Ana Paula Moraes Teixeira, da Universidade Federal de Viçosa. Neste ano, houve 4 registros de trabalhos com o termo *Comunicação educativa*.

No congresso nacional da Intercom de 2005, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, foram submetidos a apresentação 34 trabalhos, com cinco referências diretas à Educomunicação. Destas, quatro estavam em forma de palavras-chave e uma em corpo de texto. Não houve emprego direto ou indireto do étimo em títulos. Em texto a Educomunicação é empregada enquanto conceito no trabalho *Capacitação de professores do ensino fundamental para utilização de recursos da tecnológicos de comunicação digital interativa em Sala de Aula: "construindo conhecimento através de atividade prática"*, de autoria de Sérgio Ferreira do Amaral e Karla Isabel de Souza, pesquisadores vinculados à Universidade Estadual de Campinas, SP. O substantivo aparece enquanto palavra-chave nos trabalhos *As proposta de jornal na educação e suas implicações com a formação da cidadania*, de Ana Paula Moraes Teixeira, do Centro Universitário de Votuporanga, SP; *As mensagens da mídia na sala de aula: um olhar na escola Brigadeiro Fontenelle*, com autoria de Lylian Caroline Maciel Rodrigues, da Unisinos, RS; *O cinema e a construção do imaginário: as invenções da história*, de Rodrigo Alberto Toledo, do Centro Universitário Central Paulista, de São Carlos, SP; e *Projeto Transfronteira: possibilidades da mídia na educação*, de autoria de Maria de Fátima Albuquerque Caracristi, da Universidade Federal do Tocantins, TO. O termo *Comunicação educativa* aparece em quatro trabalhos apresentados.

Realizado na Universidade de Brasília, DF, o congresso nacional da Intercom de 2005 aprovou vinte e sete trabalhos no Grupo de Pesquisa Comunicação Educativa. Destes, quatro autores empregaram etimologicamente a Educomunicação, sendo três trabalhos com palavras-chave relacionadas ao termo e uma inclusão em corpo de texto. Este último corresponde ao *paper* intitulado *Implantação de um centro de produção escolar de conteúdo, utilizando-se da linguagem do vídeo digital para um incentivo ao protagonismo juvenil a ser veiculado na TV comunitário a cabo de Campinas*, cujos autores são Sérgio Ferreira do Amaral e Karla Isabel de Souza, da Universidade Estadual de Campinas, SP. Os trabalhos que tiveram palavras-chave *Educomunicação* são *Educomradio.Centro-Oeste, uma política pública, rumo à autonomia*, de autoria de Eliany Salvatierra Machado, da Universidade Cásper Líbero, de São Paulo, e Patrícia Alves Horta, do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP; *Estudo de caso das oficinas de comunicação e expressão do projeto História Ambiental da Bacia do Rio Aricanduva e Córrego Itaquera*, cujos autores eram Mônica Martinez, da

Faculdades Integradas Alcântara Machado, de São Paulo, e Alex Criado, pesquisador da ECA/USP. Não houve emprego do termo *Comunicação Educativa* nos trabalhos.

O congresso nacional da Intercom realizado na Unisantos, em Santos, SP, em 2007, teve um total de 22 trabalhos aprovados no GP Comunicação Educativa. Cinco deles tiveram emprego, por seus autores, do étimo Educomunicação. Destes, todos os *papers* continham o termo em palavras-chave. A produção, pois, ficou assim distribuída: *A educação para a cidadania a caminho da TV brasileira*, de autoria de Sílvio Henrique Vieira Barbosa, docente da Faculdade Cásper Líbero, de São Paulo, SP; *Educomunicação em comunidades de aprendizagem: aproximação entre comunicação popular e educação*, de autoria de Ademilde Silveira Sartori, docente da Universidade do Estado de Santa Catarina; *Texto midiático que não vai à escola não se torna cidadão*, de autoria de Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, pesquisadora da Universidade do Sagrado Coração, de Bauru, SP; *Educação tecnológica: o uso de vídeo digital em projetos pedagógicos: educadores e novas competências na educação e comunicação*, de autoria de Karla Isabel de Souza, Sérgio Ferreira do Amaral e Cristiane Degrecci Turrine, ambos pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas, SP; *Gênese teórica e prática da Educomunicação*, de autoria de Patrícia Alves Horta, do NCE/ECA/USP; *A importância da comunicação e do exercício da cidadania para mudar a realidade de uma escola pública. Caso do colégio estadual do Jardim Independência, Sarandi/PR*, de autoria de Luzia Mitsue Yamashita Deliberador, docente da Universidade Estadual de Londrina, PR. O termo *Comunicação Educativa* foi adotado por três autores em seus trabalhos aprovados.

Em 2008 o congresso nacional da Intercom foi realizado na Universidade Federal de Natal, RN, e teve 24 trabalhos aprovados no Grupo de Pesquisa Comunicação Educativa, três deles com títulos, palavras-chave e resumo contendo o emprego direto do substantivo feminino Educomunicação. O primeiro deles, de autoria de Laura Alves Martirani, pesquisadora vinculada à USP/Piracicaba, SP, era intitulado *Comunicação, Educação e sustentabilidade: o novo campo da Educomunicação Sócioambiental*. Na sequência de trabalhos estava *Inter-relações entre Comunicação e Educação: a Educomunicação nas práticas sociais e na educação a distância*, de autoria de Ademilde Silveira Sartori e Rafael Gué Martini, ambos vinculados à Universidade do Estado de

Santa Catarina, SC; e *Sobre a Educomunicação*, de autoria de Eliany Salvatierra Machado, pesquisadora do NCE/ECA/USP. Há 5 registros de empregos do termo *Comunicação Educativa* nesta edição do evento.

Esta análise a partir do banco de dados da Intercom é encerrada com foco no congresso nacional da entidade de 2009, realizado na Universidade Positivo em Curitiba, PR, cuja tema principal envolvia a relação entre os campos da Comunicação e da Educação: *Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital*. Naquele ano foi batido recorde histórico de envio de propostas de trabalho, totalizando 61 aprovações. É de se ressaltar que naquela edição do evento a denominação da sessão temática passou de Grupo de Pesquisa *Comunicação Educativa* para Núcleo de Pesquisa *Comunicação e Educação*. Ainda assim houve quatro registros do termo *Comunicação Educativa* em trabalhos. E, no caso do étimo *Educomunicação*, este conceito foi empregado, diretamente, em nove trabalhos.

Os trabalhos cujos autores empregaram o étimo principal desta análise foram: *A Educomunicação como disciplina de Publicidade e Propaganda da Unicentro/PR: a experiência vivida e contextualizada com acadêmico do 4º ano*, de autoria de Jamile Santilello, docente da Unicentro; *A Educomunicação como resposta possível às inter-relações entre Comunicação e Educação: promoção de ecossistemas comunicativos*, de autoria de Ademilde Silveira Sartori, docente da Universidade do Estado de Santa Catarina, SC; *Educomunicação e pedagogia de projetos: abordagens e convergências*, de autoria de Richard Romancini e Lilian Bhruna Pinho de Andrade, pesquisadores da ECA/USP; *Educomunicação em rádio: uma contribuição para os alunos da escola estadual Geraldo Costa Alves na produção e recepção da informação*, de autoria de Gilda Soares Miranda, Rodrigues Fernando de Sousa e Yasmin Dimanche Vilhena, pesquisadores do Centro Universitário Vila Velha, RO; *Educomunicação socioambiental: reflexões metodológicas acerca de uma experiência em desenvolvimento*, de autoria de Laura Alves Martirani, pesquisadora da USP/Piracicaba, SP; *Educomunicação, étimo e interfaces: muitos olhares, um só campo*, de autoria de Cláudio Messias, pesquisador da ECA/USP; *Programa Mediação: experiência de ensino, pesquisa e extensão em Educomunicação no Sul do Brasil*, de autoria de Caroline Casali e Fabiane Aparecida Paza, pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Maria, RS. O étimo

Educomunicação foi empregado somente enquanto palavra-chave no trabalho *A TV multimídia nas escolas estaduais do Paraná: do plano político a novas possibilidades pedagógicas*, de autoria de Elizandra Jackiw, Luis Otávio Dias e Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná; Em referência indireta, o substantivo aparece variável em *Avaliação de jogos educativos de matemática segundo a filosofia da caixa preta de Villém Flusser: um processo educacional*, de autoria de Eliany Salvatierra Machado, docente da Fundação Cásper Líbero, de São Paulo.

O avanço, pois, do emprego etimológico da Educomunicação, por autores participantes dos congressos nacionais da Intercom, acompanhou uma tendência geral de crescimento na adesão, em trabalhos submetidos a análise, ao Grupo de Pesquisa *Comunicação e Educação*, outrora chamado de *Comunicação Educativa*. O salto é igualmente significativo, se comparadas as edições do evento de 1999 e 2009, conforme já mostrado no **gráfico 3**.

1.3 Os congressos anuais da ANPed

Se na ECA/USP o campo da educação foi objeto de pesquisa, a partir de 1978, quando relacionado com as Ciências da Comunicação, igual olhar científico vinha sendo lançado sobre a comunicação e suas tecnologias por pesquisadores das teorias da educação, da pedagogia, tanto no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP quanto em outros centros de pesquisa, como atestam publicações com tradição de seriedade como a *Revista de Tecnologia Educacional*, com sede no Rio de Janeiro⁴⁰⁷. No caso de minha pesquisa, interessa-me o que foi apre-

⁴⁰⁷ Nos anos de 1993, o coordenador do NCE/USP publicou uma série de artigos nesta revista, na edição que corresponde ao ano XXII, nº. 112, maio/junho 1993, a saber: SOARES, Ismar de Oliveira. “A nova LDB integra a comunicação ao sistema Nacional de Ensino”, p. 36-40; SOARES, Ismar de Oliveira. “A Era da Informação – Tecnologias da comunicação criam novas relações culturais e desafiam antigos modernos educadores”, p.11-19. Destaque especial merece o artigo que lançou, pela primeira vez, no Brasil, a proposta de um ba-

sentado nos encontros anuais do GT sobre Educação e Comunicação da ANPed – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação pesquisadores em educação, ocorridos no período de 2000 a 2009. Utilizando igual metodologia de análise verifiquei, então, a produção científica de tais autores, levada a publicação nos congressos anuais da área. O período observado é quase o mesmo daquele focado na Intercom, à exceção do ano de 1999, não disponibilizado para consultas pela ANPed⁴⁰⁸.

Optei por observar período similar ao que dediquei aos *papers* defendidos na Intercom, à exceção do ano de 1999, levando em conta que os trabalhos do GT da ANPed deste ano não foram disponibilizado para consultas. Por ocasião da coleta de dados desta dissertação, em 2009, o GT em Educação e Comunicação era coordenado pela professora doutora Rita Maria Ribes Pereira, docente na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Em 2011, ano em que finalizei o trabalho de pesquisa, a coordenação havia passado para as mãos da professora doutora Guaracira Gouvea de Sousa, docente na UniRio, no Rio de Janeiro.

A divisão temática do GT Educação e Comunicação, na ANPed, não disponibiliza ementa ou qualquer outro tipo de apresentação dos trabalhos aprovados e apresentados em seus encontros no endereço eletrônico⁴⁰⁹ através do qual pesquisadores filiam-se à instituição ou inscrevem-se para os congressos anuais. Por esta razão, meu diálogo de pesquisa, alternativo, foi mantido com a professora doutora Maria da Graça Jacintho Setton, docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora do GT *Sociologia da Educação* da mesma entidade.

Na base de dados da ANPed analisei 166 *papers* aprovados para apresentação em 10 edições dos congressos anuais⁴¹⁰. Somente em um caso, em 2003, verifico

charelado que atendesse as necessidades de mão de obra qualificada para a interface comunicação/educação: SOARES, Ismar de Oliveira. “O 'Bacherado em Gestão de Processos Comunicacionais': por uma nova opção profissional na relação Comunicação/Movimento Popular/Sociedade”, p. 42-48.

⁴⁰⁸ Apesar de manter contato via correio eletrônico com a coordenação do GT, bem como com a secretaria da entidade, não obtive resposta para as solicitações de acesso.

⁴⁰⁹ <http://www.anped.org.br/internas/ver/documentos-gt-16?m=16>, acessado em 20/05/2011, às 11h15.

⁴¹⁰ A ANPed não disponibiliza acesso online aos conteúdos dos eventos realizados no período de 1976 –

a ocorrência do emprego do termo Educomunicação, em trabalho apresentado por Ilda Basso e Susana de Jesus Fadel, pesquisadoras vinculadas à PUC-Campinas, SP. O título era “*Educomunicação: formação ou informação? “Vale tudo?”*”. Nos referenciais teóricos não houve emprego de autores vinculados à ECA/USP, muito menos menção à constituição do conceito nessa instituição.

Observo, por outro lado, que nas discussões anuais da ANPed o conceito em voga para identificar os trabalhos que relacionavam educação e comunicação é *Mídia Educação*, grafada também como “Mídia-educação”. Trata-se de uma tradução literal da expressão inglesa “Media Education”, em uso na Europa, Austrália e Canadá, desde os anos de 1970, para designar os esforços de educação para a recepção crítica das mensagens midiáticas. No Brasil, a expressão “Mídia e Educação” ganhou reforço com a consultoria que pesquisadores como David Buckingham, da Inglaterra, e Pier Césare Rivoltella, da Itália, passaram a oferecer a pesquisadores da área da educação, especialmente em universidades do Rio de Janeiro e de Florianópolis.

É interessante acompanhar a paulatina introdução do termo “Mídia Educação” no GT Educação e Comunicação fazendo um segmento das intervenções Mônica Fantin, em 2003, 2004, 2005 e 2006.

Na primeira delas, no congresso de 2003, Fantin elabora o trabalho intitulado “*Produção cultural para crianças e o cinema na escola*”, trabalhando com referenciais desenvolvidos por Belloni⁴¹¹, cujos estudos conduzem a reflexões acerca da inter-relação comunicação/educação no Brasil, e por Soares⁴¹², nos estudos que contextualizam o perfil dos profissionais da Educomunicação.

Na segunda participação em congresso anual da ANPed, ocorrida em 2004, Fantin apresenta trabalho intitulado “*Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a*

ano de sua fundação – a 1999. Portanto, no comparativo com os congressos da Intercom não estão disponibilizados os dados referentes, na ANPed, ao congresso de 1999.

⁴¹¹ BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

⁴¹² SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In **Contato**, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

inversão do olhar”, ocasião em que já não faz menção aos autores que utilizou enquanto referencial teórico no ano anterior, quais sejam: Belloni e Soares.

Na terceira participação, em 2005, a docente da Universidade Federal de Santa Catarina opta pelo conceito empregado pelo italiano Pier Césare Rivoltella, da Universidade Católica de Milão, Itália, consultor de vários encontros realizados em Florianópolis nos meados da década de 2000, e passa a falar em *Mídia e Educação*, expressão que a mesma autora passa a utilizar em trabalhos para o GT da Intercom. Seu texto, nesta ocasião, tem justamente como título *“Novo olhar sobre a Mídia Educação”*, apontando para a existência de um profissional denominado *Mídia-educador*, numa apropriação da expressão *“Media Educator”*, que, mesmo sendo inglesa, é usada correntemente na Itália para designar o profissional voltado para esta área de atividades⁴¹³. Afirma textualmente a autora, integrando referenciais de Soares e Rivoltella:

(...) o campo da educação-comunicação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil para pensar a interface entre a educação e a comunicação. É no contexto deste campo que aparece a Mídia-Educação⁴¹⁴

É interessante observar que este excerto trata justamente dos elementos básicos que constituem as discussões iniciais sobre o emergir do campo da inter-relação comunicação/educação. Nasce, pois, mais uma nomenclatura ao processo, agora em estudos centrados na região Sul do Brasil. No caso, Fantin concentra as discussões somente em Rivoltella, a partir de pesquisa de campo que desenvolve, em nível de doutoramento. Nesse contexto, no evento de 2006, a autora apresenta o paper *“Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos*

⁴¹³ Ver sobre este fato o site da MED – *Associazione Italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione*: <www.mediaeducationmed.it>

⁴¹⁴ FANTIN, Mônica. Novo olhar sobre a mídia-educação. In Reunião Anual da ANPedCongresso, 24, 2005, **Anais**, Caxambu, MG, 2005, 16 p. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em 25/05/2001, às 10:11.

formativos”, objeto em que conduz as discussões sobre duas das formas de contextualizar a inter-relação comunicação e educação, também presentes nesta pesquisa de mestrado, ou seja, educação **para as** mídias e educação **com as** mídias. Tal reflexão é parte do discurso da autora quando esta afirma que:

Rivoltella destaca a relevância educativa do cinema a partir das validades: *alfabética ou instrumental* (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem da imagem audiovisual ou cinematográfica, tanto no sentido do consumo quanto no da produção); *cultural* (reconhecer o cinema como expressão cultural própria do nosso tempo, junto com a arte e a literatura e seus juízos estéticos e críticos); e *cognitiva* (descobrir o cinema como espaço de pesquisa histórica voltada para a realidade política e social contemporânea).⁴¹⁵

Examinando o conjunto dos trabalhos apresentados na ANPed, ao longo do período estudado (2000 a 2009), verifico que as discussões sobre a inter-relação entre os campos científicos da educação e da comunicação, acompanhando o que igualmente ocorreu nos eventos da Intercom, representaram volume gradativa e anualmente maior de objetos submetidos a análise dos responsáveis pela sessão temática condizente ao assunto. O auge desses debates ocorre em 2005, com 28 trabalhos aprovados, quase o dobro se comparado ao congresso anual de 2000, quando foram apresentados 15 *papers*, conforme mostrado no **gráfico 4**. No total, em dez anos de eventos analisados nesta pesquisa, foram apresentados 188 trabalhos, com uma média de 18,8 trabalhos por congresso. O exame deste objetos detectou que para a área da pesquisa em educação, o conceito da Educomunicação permanece despercebido.

Algumas hipóteses podem explicar o ocorrido. A principal é o fato de a educação já dispor de larga tradição na prática de analisar impacto da mídia sobre o público infantil-juvenil e de promover atividades voltadas a reduzir os malefícios que os

⁴¹⁵ FANTIN, Mônica. Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos. In Reunião Anual da ANPedCongresso, 29, 2005, **Anais**, Caxambu, MG, 2006, 16 p. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-1760--Int.pdf>, acesso em 16/08/2011, às 11h05.

meios de comunicação porventura estejam causando às crianças e adolescentes⁴¹⁶; por outro lado, a didática já incluiu as tecnologias da comunicação entre os recursos disponíveis para a performance dos docentes. Em ambos os casos, não se faz necessário buscar suportes teóricos ou metodológicos fora do campo constituído da própria educação. Uma segunda hipótese: a educação – da mais tradicional à mais questionadora – tem dificuldade em aceitar o fato de que algo novo possa estar emergindo na interface entre a comunicação e a educação. Em consequência, o pensamento educacional representaria, para muitos, uma espécie de “invasão de praia” por parte de forças estranhas ao meio. O uso da expressão “*Mídia e Educação*” garante a ortodoxia do campo, uma vez que mantém o foco na análise ou no uso dos recursos tecnológicos, sem possibilidades de estrapolar os limites próprios do âmbito da educação.

Trabalhos aprovados no GT Educação e Comunicação

(Números de *papers* nos Congressos Nacionais da ANPed, por edição do evento)

Papers Educação e Comunicação ANPed/CorelDraw X5/Cláudio Messias, 23/05/2011, 19:44

Gráfico 4 - O congresso anual da ANPed de 2005 foi o que mais teve trabalhos aprovados nos 10 anos observados

⁴¹⁶ É o que a Europa denomina *Media Education* e os Estados Unidos, como *Media Literacy*.

1.4 Cruzando bancos de dados e campos científicos

Em termos quantitativos, se na ANPed a média anual de apresentação de trabalhos no GT Educação e Comunicação foi de 18,8 por cada congresso nacional, na Intercom os congressos anuais tiveram, no igual período de uma década, 24,9 *papers* aprovados em cada edição no GP/NP Comunicação e Educação. O destaque, nas duas instituições, é o ano de 2005, que na Intercom teve 34 aprovados e na ANPed, 28. No caso da Intercom, em 2009, com o principal evento nacional explorando *Comunicação, Educação e Juventude* como tema central, houve o registro de 61 trabalhos aprovados, o que pode ser considerado uma exceção.

A tendência de crescimento no volume de trabalhos e/ou pesquisas científicas com tema focando a inter-relação Comunicação e Educação converte-se em fato comprovado para o período de compreendido entre 1999 e 2005. O **gráfico 5** comprova isso, mostrando, mediante consulta ao sistema Rebeca, que a produção de teses e dissertações na ECA/USP registrou, em 2005, o segundo maior número de defesas de objetos cujos autores abordaram, a partir das Ciências da Comunicação, a relação com o campo da Educação. Foram, naquele ano, 16 defesas com este assunto. No mesmo ano, a Educomunicação esteve presente em 5 teses e/ou dissertações.

Comparativo de produção ANPed/Intercom

(por volume de *papers* apresentados por edição do evento)

Gráfico 5 - O volume de papers apresentados na ANPed acompanhou a tendência da Intercom

2 Alvedrio ao conceito

A apropriação, por pesquisadores, da Educomunicação enquanto conceito científico no Brasil demandou uma década. Desde a publicação, em 1999, da *Súmula de Pesquisa do NCE sobre a Relação Comunicação/Educação e o Perfil de seus Profissionais*, num trabalho financiado pela Fapesp, foram muitas as adesões que se somaram a um movimento chamado de emergência de um novo campo. Das certezas cotidianas, resultantes de vivências por parte de educadores e/ou comunicadores no espaço da educação formal e da não-formal, chegou-se a um saber científico, empírico, sob uma concepção, segundo Chauí⁴¹⁷, hipotético-indutiva que apresenta suposições, realiza observações e experimentos e chega à definição dos fatos, de suas leis, suas propriedades, seus efeitos posteriores e a previsões.

Tal saber é representado pela produção acadêmica em torno do novo campo que aponta para a hipótese de que estaria havendo uma ruptura epistemológica em trânsito.

Duas maneiras, na verdade, poderiam permear o entendimento desta ruptura epistemológica. Se focarmos o tema a partir de Foucault⁴¹⁸ e Kuhn⁴¹⁹ teremos a Educomunicação como um novo solo epistemológico e um novo paradigma. A partir de

⁴¹⁷ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002, p. 221.

⁴¹⁸ Foucault, Michel. Sobre a arqueologia das ciências, resposta ao círculo de epistemologia. In M. B. Motta (org.) **Foucault: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

⁴¹⁹ KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

Bachelard, poderíamos falar de uma ruptura como descontinuidade entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, materializada como diferença fundamental entre as representações do saber vulgar e as representações matemáticas do conhecimento nas ciências contemporâneas⁴²⁰.

Considerando tais pressupostos parti para a última etapa da pesquisa, buscando saber qual era o imaginário dos pesquisadores sobre o objeto constituído pelo conceito da educomunicação. Para tanto, em novembro de 2010 convidei os membros do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da Intercom, para responder a um questionário⁴²¹ intitulado *A Educomunicação e sua conceituação no Brasil*. Foram encaminhados a eles um total de 20 perguntas, com a solicitação de que respondessem no prazo de 12 dias.

O questionário foi lançado na plataforma de serviços denominada Google Docs, na internet. Por intermédio da coordenadora do GP Comunicação e Educação, Ademilde Sartori, os pesquisadores receberam, via correio eletrônico, endereço para livre acesso ao questionário. Cada participante da pesquisa, por controle da plataforma eletrônica do Google, só conseguiria votar uma vez. Das 23h23 do dia 12 de novembro de 2010 às 8h58 do dia 24 de novembro de 2010, 42 pesquisadores responderam ao questionário, de um total de 72 destinatários eletrônicos, como mostra o **gráfico 6**. A intenção, com estes dados, foi completar o panorama sobre (I) onde se encontram os pesquisadores que se identificam com o conceito da Educomunicação e (II) de que maneira se apropriaram do conceito.

⁴²⁰ BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência**: a filosofia de Bachelard. Rio de Janeiro: Autor Independente, 2006, p. 16. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/objbachelard.pdf>, acessom em 16/08/2011, às 12h03.

⁴²¹ Acessado, no período, no endereço eletrônico https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AnYjNwNuJLh-dEdZUFRNa1hGd2hSMmIQSXpkLUNnSIE&hl=pt_BR#gid=0

Número de respostas diárias⁴²²

Gráfico 6 - O questionário entrou no ar dia 11 de novembro e foi fechado no dia 24 seguinte

2.1 Onde estão e quem são os pesquisados

A questão 17 da pesquisa teve por objetivo identificar o domicílio do pesquisador que atua na inter-relação comunicação/educação no Brasil. Um total de 42 pesquisadores formou a amostragem da pesquisa. Destes, 21 estão no Sudeste, região que concentra 50% dos pesquisadores. A segunda região com mais pesquisadores é a do Sul, totalizando 12, ou 29% do total. O Nordeste teve 5 pesquisadores respondendo ao questionário, ou 12% da amostra. Já a região Centro-Oeste contribuiu com 4 entrevistados, o que corresponde a 10% do total. A região Norte não teve pesquisadores participando da amostragem. Nenhum dos entrevistados atuava fora do Brasil. Estes dados correspondem ao **gráfico 7**:

⁴²² Os 43 pesquisadores que responderam ao questionários tiveram as respostas processadas automaticamente pelo Google Docs, que lançou as planilhas expostas em **figuras** nesta dissertação. Eventuais desvios de normas nestas figuras e/ou gráficos, portanto, fogem ao controle deste pesquisador.

Questão 17. Em que região do Brasil você atua?

Gráfico 7 - A região Sudeste concentra 50% de todos os pesquisados

O enunciado de questionamento era complementado por alternativas que iam da opção de formação da iniciação científica até a ocupação de cargo de professor titular. A maioria dos colaboradores desta pesquisa encontrava-se, em novembro de 2010, concluindo o mestrado, tendo passado, inclusive, pelo exame de qualificação e/ou banca de defesa. Dez dos 42 pesquisados, ou 24% do total, estavam nessa condição no momento em que responderam ao questionário. Nosso enunciado de questionamento era complementado por alternativas que iam da opção de formação da iniciação científica até a ocupação de cargo de professor titular. O segundo maior volume de profissionais formados detinha o título de pós-doutores, totalizando 8 pesquisadores nessas condições, ou 19% do total. O perfil completo dos entrevistados pode ser visto no **gráfico 8** e na **tabela 6**, abaixo:

Questão 16 - Em que nível de pesquisa você, na condição de orientando, encontra-se atualmente?

Gráfico 8 - A maioria dos pesquisadores estava na fase final do mestrado

Nível de formação	Nº	Porc.
Iniciação científica	0	0%
Graduação, sem iniciação científica	0	0%
Especialização (lato sensu)	0	0%
Mestrado sem qualificação	0	0%
Mestrado com qualificação	10	24%
Doutorado sem qualificação	6	14%
Doutorado com qualificação	5	12%
Pós-doutorado	8	19%
Livre-docência	2	5%
Professor titular	3	7%
Outro	8	19%

Tabela 6- Os pós-doutores corresponderam a 19% dos pesquisadores

A maioria dos pesquisados respondeu como já tendo atuado na condição de educador. Esta assinalação corresponde a 25 pesquisadores, ou 60% do total, como mostra o **gráfico 9**:

Questão 18 – Você já atuou como educador?

Gráfico 9 - A maioria dos pesquisadores afirmou ter atuado como educador

Dos 42 pesquisados, 23 disseram ter formação na área da Comunicação Social, correspondendo a 55% do total. Seis afirmaram ser formados na educação e os demais 13, em outras áreas do conhecimento.

Vinte e sete destes pesquisadores avaliaram o questionário como sendo *bom*. Nas duas extremidades da avaliação foram 6 assinalações para *ótimo* e nenhuma para *péssimo*. Um pesquisador considerou o questionário como sendo *ruim*.

2.2 A aceitação ao termo

O questionário foi aberto com indagação direta quanto à concordância, ou não, quanto ao étimo *Educomunicação*. Dos 42 entrevistados, 25 disseram concordar com a palavra, o que totaliza 60% de aprovação. A não-concordância foi assumida por 11 pesquisadores, totalizando 26%. Seis colaboradores da pesquisa responderam ser indiferentes ao emprego ou não do conceito de Educomunicação, totalizando 14%, como mostra a **figura 20**:

Questão 1. Você concorda com o étimo (denominação pela palavra) "Educomunicação"?

Gráfico 10 - Onze pesquisados afirmaram não concordar com o étimo

2.3 Significações pelos pesquisados

A questão número 2 foi elaborada de maneira a submeter os entrevistados a uma circunstância em que os mesmos pudessem (i) aderir a uma das formas com que os próprios pesquisadores vinculados à Intercom definiram a Educomunicação ao longo de dez anos de trabalhos aprovados e apresentados no GP/NP comunicação e educação durante os congressos anuais de 1999 a 2009, e (ii) dar a significação particular ao conceito. Ou seja, ao questionar *de que maneira você definiria a Educomunicação*, ofereci como alternativas as quatro formas mais comuns de significação do novo campo presentes em *papers*, quais sejam: inter-relação comunicação e educação; inter-relação educação e comunicação; uso das interfaces em comum entre os campos, e área de intervenção. Foram disponibilizados, também, os campos alternativos relativos a (1) *aplicar as quatro definições acima*, (2) *nenhuma definição* ou (3) *outra definição*.

Dos 42 entrevistados, 15 fizeram a opção pela alternativa *aplicaria as 4 definições*, ou seja, entendem a Educomunicação como área de intervenção, inter-relação entre Comunicação e Educação, inter-relação entre Educação e Comunicação e uso das interfaces em comum entre os campos, totalizando 36%. Não houve adesão à

alternativa *nenhuma definição*. Dois pesquisadores, totalizando 5%, dariam outra definição que não as 5 elencadas nesta questão, mostra o **gráfico 11**.

2. De que maneira você definiria a Educomunicação?

Gráfico 11 - A maioria das respostas condiz à soma das quatro maneiras mais comuns

Como desdobramento a esta questão aprofundei, na interrogação número 3, diretamente aos pesquisadores que assinalaram a alternativa *outra definição*, sobre a especificação que dariam à Educomunicação, considerando que as opções elencadas não corresponderiam à sua própria definição sobre Educomunicação. Os dois entrevistados que assinalaram a alternativa responderam ao que segue:

Resposta 1.a - Educomunicação: leitura crítica dos meios de comunicação

Resposta 1.b - Pedagogia para os meios de comunicação

Resposta 2.a - Trabalho com a ideia de tessitura de conhecimento (incluindo-se aí os valores) em rede, a partir de vivências em contextos cotidianos; uso a noção de redes de saberes; fazeres e relações

Resposta 2.b - OBS: trata-se de UMA das inter-relações possíveis entre comunicação e educação

2.4 Posição na ciência

Minha intenção com este questionário era, também, saber dos entrevistados se os mesmos concordam que a Educomunicação seja um campo científico emergente, se entendem que o mesmo já esteja legitimado ou, ainda, se simplesmente a concebem como não sendo conhecimento científico. Dos 42 entrevistados, 23 entendem a Educomunicação como campo emergente, o que corresponde a 55% das respostas; 10 entrevistados, ou 24%, a veem como campo legitimado, enquanto outros 9 pesquisadores afirmam que não seja campo científico, como mostra o **gráfico 12**:

Questão 4 – Enquanto conhecimento científico, a Educomunicação é:

Gráfico 12 - A Educomunicação é campo emergente, segundo a maioria dos pesquisados

2.5 Apropriação do termo

Nas questões 5 e 6 a intencionalidade era entender a maneira como os pesquisadores vinculados ao GP Comunicação e Educação, da Intercom, apropriaram-se da Educomunicação. Dos 42 entrevistados, 30 afirmaram, na pergunta 5, já ter empregado a palavra em trabalhos, projetos, pesquisas, aulas ou outras atividades acadêmicas. Isso corresponde a 71% do total, como mostra o **gráfico 13**:

Questão 5 – Você já empregou a palavra Educomunicação em algum de seus trabalhos:

Gráfico 13 - O emprego do conceito Educomunicação prevalece entre os pesquisados

Adiante, na pergunta 6, um total de 11 pesquisadores admitiram ter feito o emprego da palavra Educomunicação em algum tipo de trabalho e, depois, mudado a nomenclatura do conceito. Eles correspondem a 74% do total, como mostrado no gráfico 14:

Questão 6 - Você já empregou a palavra Educomunicação em seu trabalho e depois mudou a nomenclatura do conceito?

Gráfico 14 - Onze pesquisados admitiram ter adotado a Educomunicação e depois alterado o conceito

Fiz o desdobramentos das indagações relacionadas à questão 6, buscando, desta vez, relacionar o conceito de Educomunicação a outras nomenclaturas comumente encontradas em *papers* cujos autores trabalham a inter-relação comunicação/educação. Assim, os 11 pesquisadores que admitiam ter mudado a nomenclatura do conceito responderam, especificamente na questão 7, sobre a denominação alternativa adotada. As respostas foram as seguintes:

Resposta 1 - *"Mídia e formação social"*

Resposta 2 - *"A palavra educomunicação remete à educação como diapasão. Os estudos de educação sempre foram e ainda são bastante conservadores. Logo, dar a esses estudos prioridade neste campo é condená-lo a um certo maniqueísmo com relação à mídia que vige no campo da educação"*

Resposta 3 - *"Educação para mídia. Mídia educação. Educação para os meios"*

Resposta 4 - *"Interface Comunicação e Educação"*

Resposta 5 - *"Retorno ao emprego dos termos Educação e Comunicação"*

Resposta 6 - *"Não usei mais o termo porque ele trazia para as discussões uma noção da comunicação à serviço da educação, como se a área fosse apenas uma discussão para "uma leitura crítica da comunicação" que, sem dúvida, é importante, mas não é o todo. Penso que as inter-relações entre comunicação e educação são muito mais amplas, híbridas e profícuas. Sem falar no fato de que, quando uma disciplina vem à frente do nome da outra, parece que a última está sempre a reboque"*

Resposta 7 - *"Adotei Comunicação e Educação, para alunos de Pedagogia, então, adotei, também, Pedagogia para os meios de comunicação"*

2.6 Aproximações e distanciamentos

Finalizando os questionamentos acerca da apropriação do conceito de Educomunicação objetivei saber dos pesquisados sobre as semelhanças e dessemelhanças deste novo campo para com outras denominações empregadas para designar os fenômenos próprios da interface entre a comunicação e a educação. Para tanto, na questão 8, listei as onze variações de nomenclatura que encontrei em *papers* apresen-

tados no GP Comunicação e Educação da Intercom, no período de 1999 a 2009. Dei, ainda, a opção de os colaboradores assinalarem *nenhum outro* conceito, além de permitir, na plataforma Google Docs, durante o processo de resposta, que mais de uma alternativa fosse assinalada.

Dos 42 sócio-nucleados da Intercom que responderam ao questionário, 23 assinalaram que Educomunicação aproxima-se, conceitualmente, de *Educação e Comunicação*. Em seguida, com 22 assinalações cada, ficaram as variáveis *Comunicação e Educação* e *Comunicação/Educação*. A denominação de *Mídia e Educação* foi assinalada 20 vezes, à frente de *Comunicação/Educação*, que teve 19 assinalações. *Comunicação Educativa*, denominação que chegou a identificar o GP da Intercom sobre o tema da inter-relação entre os dois campos, teve 13 assinalações.

As variáveis e suas assinalações podem ser conferidas no **gráfico 15** e na **tabela 7**:

Questão 8 - O conceito de Educomunicação, a seu ver, aproxima-se de que outros conceitos abaixo? (Você pode assinalar uma ou mais alternativas)

Gráfico 15 - Formas de relação comunicação/educação que mais se aproximam da Educomunicação, segundo os pesquisados

Denominação do termo	Nº de respostas	Porc.*
Comunicação/Educação	22	52%
Educomídia	12	29%
Mídia Educação	20	48%
Educação/Comunicação	19	45%
Comunicação e Educação	22	52%
Educação e Comunicação	23	55%
Mídia e Educação	15	36%
Mídia Educativa	6	14%
Educação para a Comunicação	19	45%
Comunicação Educativa	13	31%
Educação Midiática	16	38%
Nenhum outro conceito	1	2%

**Os pesquisados podiam marcar mais de uma caixa de seleção. Então, a soma das porcentagens pode, no gráfico, ultrapassar 100%.*

Tabela 7 - Número de respostas por relação ao conceito de Educomunicação, com as respectivas porcentagens

2.7 Os teóricos de referência

Os pesquisadores que, vinculados à Intercom, têm práxis atribuída à inter-relação entre os campos científicos da comunicação e da educação identificaram a preferência por autores quando da constituição de reflexões teóricas acerca do tema. Liste, pois, na questão 9, os nove teóricos que mais estiveram presentes nas bibliografias dos *papers*, abrindo, ainda, uma décima alternativa para que os pesquisados citassem nominalmente outros autores empregados.

O autor com maior número de assinalações entre os pesquisados é Paulo Freire, totalizando 33 de 42 respostas, ou o equivalente a 79% do total. Da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a ECA/USP, saem três teóricos entre os cinco mais assinalados: Ismar de Oliveira Soares, com 29 assinalações; Adíl-

son Citelli, com 25, e Maria Aparecida Baccega, com 24. O pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez teve 27 assinalações e o italiano Pier Césare Rivoltella, 6. Os totais de assinalações podem ser vistos no **gráfico 16**:

Questão 9 - De qual (quais) autor (es) abaixo você já utilizou obra (s) como referencial teórico para conceituar a relação entre os campos da Comunicação e da Educação?

Gráfico 16 - Lista, em ordem alfabética, dos autores mais citados em papers nos congressos nacionais da Intercom

A distribuição dos teóricos mais citados aparece na **tabela 8**:

Autores	Nº	Porc.
Paulo Freire	33	79%
Ismar de Oliveira Soares	29	69%
Guillermo Orozco Gómez	27	64%
Adílson Citelli	25	60%
Maria Aparecida Baccega	24	57%
Cicília Maria Khroling Peruzzo	12	29%
José Luiz Braga	12	29%
Outro (s) autor (es)	11	26%
Angela Schaun	8	19%
Pier Césare Rivoltella	6	14%

Tabela 8 - Autores citados pelos pesquisados, com as respectivas incidência e porcentagem

Desdobrando a questão 9, solicitei aos pesquisados cuja resposta foi condizente à alternativa *outro(os) autor(res)* para que especificassem nominalmente os teóricos que, empregados na conceituação teórica da inter-relação comunicação/educação, não estavam na lista por mim apresentada. Assim, na questão 10, surgiram as seguintes respostas:

Resposta 1 – *“Barbero e Fuenzalida”*

Resposta 2 – *“Outros varios (sem tempo)”*

Resposta 3 – *“David Buckinham; David Lusted; Sonia Livingstone; AGUADED-GÓMEZ, José Ignacio; BAZALGETTE, Cary; FEDOROV, Alexander. FERRES, Joan. FRAU-MEIGS, D.; GARCÍA-LEGUIZAMÓN, Fernando; MARTÍN-BARBERO, Jesús; MORAN, José Manuel; MORDUCHOWICZ, Roxana; OROFINO, Maria Isabel; PFROMM NETTO, Samuel. ZANCHETTA JR, Juvenal; SIQUEIRA, Alexandra Bujokas”.*

Resposta 4 – *“Há muitos outros autores. Diria que, de maneira geral, os autores das colaborações da revista Comunicação & Educação formam este elenco.”*

Resposta 5 – *“Mario Kaplún”*

Resposta 6 – *“Mario Kaplún”*

Resposta 7 – *“Maria Luiza Belloni; Monica Fantin; Armand Mattelart”*

Resposta 8 – *“Sandra Pereira Tosta; José Marques de Melo; Martin Barbero”*

Resposta 9 – *“Nelson Pretto, Maria Helena Bonilla”*

Resposta 10 – *“Heloisa Dupas Penteado”*

Resposta 11 – *“Jesus-Barbero; Michel de Certeau; Omar Rincón; Muniz Sodré; Nilda Alves; Félix Guattari; etc”*

2.8 Cursos de nível superior

As discussões acerca da formalização da Educomunicação enquanto parte das políticas públicas e a consequente criação do bacharelado (UFCG) e da licenciatura (USP) especificamente voltadas para o campo também foram abordadas, mediante perguntas diretas. Nos resultados obtidos, é percebida uma inconsistência entre as opiniões daqueles que, compondo uma maioria, ora concordam, ora demonstram

discordar da implantação de um curso de nível superior em Educomunicação. A inconsistência está presente nos resultados das questões 11 e 13. Na resposta à primeira questão, um total de 55% dos consultados assinalou concordar com a transformação da Educomunicação em curso de nível superior. Quando solicitado, na questão 13, posicionamento sobre em qual área do conhecimento este novo curso deveria estar inserido, 29% optaram pela alternativa *nenhum*. Neste último quesito, ressaltou-se, 12 pesquisadores responderam *nenhum*, 9 assinalaram *Educação* e 18 apontaram *Comunicação Social* como área da Educomunicação. Comparadas, pois, as alternativas da questão 11 e da questão 13 tem-se, na primeira, 23 assinalações favoráveis à implantação de cursos de Educomunicação e 12 contrárias, e, na outra, 27 assinalações cujos pesquisadores responsáveis apontam a área do conhecimento em que este novo curso deva ser instalado. Ou seja, de uma formulação de questionamento a outra os mesmos 42 pesquisados oscilam na resposta para um mesmo tipo de questionamento, mudando-se apenas a forma do enunciado das questões, conforme mostram os **gráficos 17 e 18**:

Questão 11 - Você concorda que a Educomunicação seja transformada em curso de nível superior?

Gráfico 17 - A maioria dos pesquisados concorda que a Educomunicação seja transformada em curso

Questão 13 - Este curso superior, novo, teria de ser implantado em qual área do conhecimento?

Gráfico 18 - A maioria entende que o curso de Educomunicação esteja na Comunicação

Quando questiono, na pergunta 12, sobre o gênero de formação de um curso superior relacionando os campos da Comunicação e da Educação, elimino, propositalmente, a denominação *Educomunicação* do enunciado de indagação. A intenção era verificar se uma eventual rejeição à criação do curso de Educomunicação estaria centrada no étimo ou na proposta, separando, ou não, aqueles que não aceitam o conceito e os contrários à formalização da prática às políticas públicas. Entendo, pois, que as 10 assinalações para a alternativa *nenhum* correspondam à mesma média de rejeição ao conceito percebida nas questões 11 e 13. Este volume de respostas equivale a 24% dos 42 pesquisados, como mostra o **gráfico 19**:

Questão 12 - Um curso superior relacionando os campos da Comunicação e da Educação teria, a seu ver, que gênero de formação?

Gráfico 19 - Predominou a opção dos entrevistados pela licenciatura

A aplicação deste questionário foi feita exatamente um ano depois de a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal de Campina Grande/PB anunciarem a criação dos cursos de, respectivamente, licenciatura e bacharelado em Educomunicação. Aos 42 pesquisados foi perguntado, na questão 14, sobre o acesso, ou não, a esta informação. Dezesseis deles disseram não ter conhecimento da criação destes cursos, correspondendo a 38% do total. É o que ilustra o **gráfico 20**:

Questão 14 - Você conhece ou já ouviu falar de algum curso superior em Educomunicação?

Gráfico 20 - Em novembro de 2010 muitos pesquisadores desconheciam a criação dos cursos de Educomunicação

Estendendo a questão 14 solicitei, na pergunta 15, àqueles que assinalaram “sim”, reconhecendo terem conhecimento sobre a criação do bacharelado e da licenciatura em Educomunicação, que especificassem as instituições onde estes cursos estariam instalados. As respostas foram apresentadas da seguinte maneira:

Resposta 1 – “USP e Universidade Federal de Campina Grande”

Resposta 2 – “USP e Universidade Federal de Campina Grande”

Resposta 3 – “ECA-USP UFCG-PB”

Resposta 4 - USP

Resposta 5 – “O curso de licenciatura em educomunicação da ECA-USP”

Resposta 6 – *“USP- Universidade de São Paulo”*

Resposta 7 – *“USP”*

Resposta 8 – *“USC, UNIVERSIDADE FEDERAL DA CAMPINA GRANDE”*

Resposta 9 – *“ USP”*

Resposta 10 – *“Curso de Educomunicação da USP”*

Resposta 11 – *“Universidade de São Paulo”*

Resposta 12 – *“USP”*

Resposta 13 – *“USP”*

Resposta 14 – *“ USP”*

Resposta 15 – *“Universidade de São Paulo”*

Resposta 16 – *“Na ECA-USP. Início em 2011”*

Resposta 17 – *“Eca-USP”*

Resposta 18 – *“Senão me engano no Mato Grosso”*

Resposta 19 – *“USP”*

Resposta 20 – *“USP?”*

Resposta 21 – *“quero observar que as questões 11 e 13 poderiam estender os campos para a possibilidade de Educomunicação passar a ser obrigatória nos currículos/Matrizes curriculares para Pedagogia e Comunicação(curso para formação de professores que já existem e carecem dessa formação. Já fui recusado em um concurso público para pedagogia por ser doutor em Comunicação.”*

Resposta 22 – *“ USP e tem outro, acho que na Paraíba.”*

Resposta 23 – *“ECA/USP”*

Resposta 24 – *“Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo”*

Resposta 25 – *“USP”*

Resposta 26 – *“Na USP. Penso que o curso deve ser de pós-graduação.”*

III ENSAIO PARA UMA CONCLUSÃO

1 Prenúncio de inferência

Parti do princípio, nesta dissertação, de que a criação, pelas universidades de São Paulo, a USP, e Federal de Campina Grande, a UFCG, na Paraíba, dos cursos de nível superior em Educomunicação pode ser entendida como fechamento de um ciclo de conceituação teórica que demandou mais de duas décadas de pesquisa sobre este novo campo científico que, acredito e tentei fundamentar, se legítima. Na primeira universidade, em um projeto pedagógico que se arrastou por mais de uma década, a licenciatura; na outra, o bacharelado. E em ambos os casos, a confiança de que os pressupostos fincados no Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo amadureceram projetos, iniciativas e pesquisas nas mais variadas regiões do Brasil, em objetos materializados a partir de trabalhos apresentados formalmente nos anais dos congressos da Intercom.

Neste momento, seja com rompimento ou com surgimento de novo paradigma, a Educomunicação, pensada enquanto campo da ciência, também o é, neste parâmetro, senso comum. Portanto, as experiências vividas e que passaram à margem da investigação científica nestes anos todos transformaram-se em saber social, comprovado no fato de pesquisadores aqui nestas páginas abordados praticarem a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação e apresentarem resultados semelhantes ou iguais àqueles desenvolvidos com o amparo da academia. São estes resultados práticos, do conhecimento vulgar, que o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP buscou identificar, no final dos anos 1990, e que, tabulados em pesquisa que se estendeu por toda a América Latina, desencaderam uma teia de relação teo-

ria/prática que faz jus à condição de legitimação de um novo campo da ciência, ou o macrocosmo Educomunicação.

1.1 A práxis do inexistente

Passadas duas décadas de estudos inter e transdisciplinares sobre a relação entre os campos da comunicação e da educação, mais especificamente focando o objeto denominado Educomunicação, tem-se a legitimação de um conceito. Ela ocorre, portanto, sob os auspícios das teorias que inter-relacionam os campos da comunicação e da educação. São leis da ciência que autenticam e dão validação a um novo conjunto de regras que servirão de norte para convergências do conhecimento gerado a partir de um novo campo.

Analizando o poder simbólico do conhecimento constituído neste novo campo Bourdieu definiria que as interfaces que educação e comunicação têm em comum seriam microcosmos de cada um dos macrocosmos que correspondem os campos científicos em questão. Logo, se a intersecção destes microcosmos faz surgir um conjunto com força suficiente para gerar regras e parâmetros próprios de poder, está configurado um novo macrocosmo, aqui nesta dissertação chamado de Educomunicação.

Esta constituição de um novo um paradigma acontece, identifiquei, em meio a discussão acerca de outra possível vertente, segundo a qual surgiria, conforme Kuhn, um rompimento de paradigmas científicos, uma vez que estão imbricados os campos autônomos da comunicação e da educação. Está em questão, neste contexto, o momento em que o ensino superior adota a inédita graduação na nova área do conhecimento chamada Educomunicação, mediante processos envolvendo aprovação de projetos pedagógicos fundamentados em resultados empíricos.

Meu foco fica sendo a licenciatura e o bacharelado em Educomunicação aprovados, respectivamente, pelas Universidades de São Paulo e Federal de Campina Grande. Em um retrospecto anterior à legitimação conceitual ocorrida no ambiente da

academia, a partir de coleta de dados desta pesquisa de mestrado, observei que o modo de apropriação do termo Educomunicação pode levar à caracterização de um senso comum quanto ao que se concebe e compreende como ação legitimamente educ comunicativa.

É fato que a Educomunicação sai do arcabouço científico que a teoriza e chega, enquanto prática reflexiva, aos mais variados ambientes, fazendo parte do saber social resultante de experiências vividas e/ou ouvidas no cotidiano de educadores, comunicadores ou demais profissionais relacionados direta ou indiretamente a práticas de ensino-aprendizagem em contextos diversos. Ao preço da legitimação, a Educomunicação pareceu-me carecer, no momento do levantamento de dados, de um processo que a constituísse enquanto substantivo da linguagem científica, cujos enunciados pasassem, necessariamente, a ser fundamentados por preceitos mais sólidos na construção de seus sentidos. Falta, pois, uma Teoria Geral da Educomunicação.

À margem desta constituição da episteme estão elucubrações inevitáveis. Uma delas questiona a própria condição de campo científico em legitimação, tendo como princípio o fato de um dos campos envolvidos e tidos como objeto principal, a comunicação, não ser consenso e figurar como “campo em constituição”. Por si só, se for considerada esta corrente de pensamento identificada nesta pesquisa, a natureza deste problema parece separar o que é conceito e o que é campo.

1.2 Uma síntese do retrospecto

O histórico da palavra *Educomunicação* remete, epistemologicamente, a pelo menos duas formas de entender o mesmo processo. Em uma delas, o uso em comum de atributos da comunicação social e da atividade pedagógica advém, por exemplo, de longa data, podendo ser observado, em início do século XX, nas práticas do francês

Célestin Freinet⁴²³, um dos primeiros a trabalhar a produção de jornal impresso escolar enquanto somadora no processo de ensino-aprendizagem no espaço da educação formal. Em outra delas, fora do território europeu, o pensamento latino-americano adverte, na segunda metade do século passado, não para a necessidade, mas para a possibilidade de aproveitar a formação cognitiva, escolar, para uma conscientização (i) do poder persuasivo dos meios massivos de comunicação e (ii) de aproveitar a produção midiática para (ii.a) educar a partir dos meios e (ii.b) educar para os meios.

Nomear estes processos como Educomunicação é tarefa turbulenta. Etimologicamente, sob os auspícios científicos, o crédito a esta iniciativa também é dado ao argentino Mario Kaplún. Mesmo o autor, contudo, não apropria-se do termo cujo batismo lhe é atribuído. Na mesma trilha viria, depois, o brasileiro José Manoel Moran, que igualmente não assume a Educomunicação enquanto objeto mas contribui, na década de 1980, na disseminação da exploração da atividade comunicativa escolar enquanto leitura crítica dos meios. Esta corrente leva às pesquisas de outro brasileiro, Ismar de Oliveira Soares, que na década de 1990 instaura importante pesquisa sobre a inter-relação entre comunicação e educação, primeiro na cidade de São Paulo e, depois, em diversos países da América Latina. Mais do que preceituarem a Educomunicação, os estudos *ismarianos* definiriam a função e o perfil do educador latino-americano. E do conceito chega-se, pois, à prática e, especialmente, a quem a executa. Observar essa práxis e torna-la conhecimento, logo, somatizaria no processo de, atualmente, vigor dos cursos superiores de Educomunicação.

1.3 Histórico com dados

Nos congressos nacionais da Intercom os estudos da inter-relação entre comunicação e educação são pauta desde os anos 1980. A adoção etimológica da Edu-

⁴²³ Autor de “O jornal escolar”, traduzido para o português, em Lisboa, pela Editorial Estampa, 1974.

comunicação é feita pela primeira vez em 1999, em artigo de autoria de Ismar de Oliveira Soares, professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em conjunto com sua orientanda de mestrado, Eliany Salvatierra Machado. O conteúdo deste trabalho mostra, já tabulados, os resultados na *Súmula da pesquisa do NCE sobre a Relação Comunicação/Educação e o perfil de seus profissionais*, envolvendo praticantes de ações educativas e/ou comunicativas em ecossistemas comunicativos por toda a América Latina.

E se um dos focos desta dissertação é variação etimológica envolvendo a inter-relação comunicação e educação, meu levantamento de dados mostra que os próprios grupos de trabalho em que as discussões relacionadas ao tema, nos congressos da Intercom, mudaram de nomenclatura com o passar dos anos. De *Comunicação e Educação* passou-se a *Comunicação Educativa* em início de 2001 e voltou-se a *Comunicação e Educação* em 2008.

Nestes anos todos a Educomunicação foi empregada com frequência grupos de trabalho e de pesquisa da Intercom. As produções advêm de vários estados, com incidência maior daqueles situados nas regiões Sul e Sudeste. Assim, de 1999 a 2009 a distribuição de pesquisadores cujo objeto de análise envolve práticas educomunicativas ficou assim constituída nos anais dos congressos nacionais da Intercom, por regiões políticas e focando especificamente os GT/GP Comunicação e Educação (gráfico 21):

Gráfico 21 - Origem das instituições de ensino e pesquisa que empregam a Educomunicação

1.4 Plataforma de legitimação

Outro histórico relevante da trajetória da Educomunicação está na publicação da revista *Comunicação & Educação*, editada pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. O primeiro número, de setembro de 1994, demarca o espaço da relação entre os campos da comunicação e da educação como um objeto:

comunicação/educação⁴²⁴. Àquela época a Educomunicação era constituída enquanto objeto ainda a ser preceituado, estática sob os olhares investigativos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.

Não aparece, pois, nas páginas da edição inaugural. E nem nas edições imediatamente seguintes. Só o será em 2007, na edição número 19, em artigo⁴²⁵ assinado por Soares, membro do corpo editorial da publicação desde sua inauguração e que, com *Educomunicação: um campo de mediações*, abre frentes a uma conceituação a partir de resultados empíricos, avançando do reconhecimento do campo à evolução para a legitimação. De um total de 13 anos observados⁴²⁶, o emprego da Educomunicação em títulos, palavras-chaves, resumos e/ou textos completos é feito 22 vezes, em 7 anos. Soares é o autor que mais publica, com quinze objetos no total deste período avaliado.

Educomunicação na revista Comunicação & Educação

(Por média anual de publicações)

Fonte: Univerciencia.org

Figura EDC na C&E/CorelDraw X5/Cláudio Messias 20/04/2011, 20:35

Gráfico 22 - A incidência de publicações relacionadas à Educomunicação aumentou em 2002

⁴²⁴ Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/3867/3631>. Acessado em 14 jul. 2010.

⁴²⁵ Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4147/3888>. Acessado em 14 jul. 2010.

⁴²⁶ Nossa pesquisa incide sobre os volumes da revista acessíveis na internet, através do endereço eletrônico <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc>, que dispõe de versões digitais até o ano editorial de 2007.

1.5 Uma epistemologia da Educomunicação

Observar as transformações formalmente levantadas (i) dentro dos campos científicos da comunicação e da educação e (ii) ao mesmo tempo fora do conhecimento científico levou, entendendo, os resultados de pesquisas empíricas à constituição de uma episteme da Educomunicação. Ou, simplesmente, tem-se a necessária fusão entre a ação prática - consciente ou inconsciente - e a teoria. Os resultados, analisados à luz da ciência, determinam haver ou não avanços. Nos casos elencados nesta dissertação, comprovadamente com avanços.

A prática da inter-relação entre comunicação e educação, identifiço, foi transformada, se nos apropriarmos da filosofia de Platão⁴²⁷, em conhecimento verdadeiro, de natureza científica, em oposição à opinião infundada ou irrefletida; ou, dentro do pensamento *foucaultiano*⁴²⁸, em um novo paradigma geral segundo o qual se estruturam os múltiplos saberes científicos.

Aproprio-me, aqui, do que entendo, decorridos dezoito meses de pesquisas e discussões em eventos diversos das Ciências da Comunicação e da Educação, como epistemologia da Educomunicação, uma vez que parece-me ficar estabelecida a drástica ruptura, parafraseando Foucault, entre o que se preceituava enquanto relação entre os campos e o que se estabelece como totalidade de métodos e pressupostos cognitivos a partir de então em vigor com a constituição dos resultados das pesquisas científicas do NCE/ECA/USP.

Uma demonstração imagética (**figura 10**) deste enunciado coloca, em uma primeira simulação conceitual, os macrocosmos da comunicação e da educação inter-relacionando as suas interfaces em comum. Neste caso, por não terem fundamentos científicos que justifiquem suas ações, os educadores situam-se ou na comuni-

⁴²⁷ Modelo grego para a constituição do conhecimento, ordenado sucessivamente por paideia, episteme, ethos e práxis.

⁴²⁸ FOUCAULT, Michel *apud* KATZ, Chain Samuel *et al.* **Dicionário básico de comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

cação ou na educação. Ou seja, a práxis fundamentada no saber social, no conhecimento vulgar, esgota-se por si só. Mirá-la, portanto, significará identificar a ação comunicativa empregada e a ação pedagógica empregada.

Figura 10 - No senso comum a inter-relação comunicação/educação não forma o macrocosmo autônomo

Numa segunda simulação conceitual tem-se metaforicamente (figura 11) uma subdivisão de duas células maiores – representadas pelo macrocosmo da comunicação e da educação -, que fazem gerar células menores no tamanho porém iguais na essência. A atração de forças em comum entre essas células menores – as interfaces -, entendendo, faz constituir uma nova célula maior. Tal metáfora, na prática, corresponde igualmente aos campos da comunicação e da educação, cujos elementos em comum constituem as interfaces e que, desta vez, somados, originariam a legitimação de um

novo conceito, uma vez que a Educomunicação, nessas condições, seria um macrocosmo regido por leis e forças tensionadoras próprias.

Figura 11 - No saber científico a Educomunicação é um macrocosmo autônomo, com leis próprias

A intersecção comunicação/educação, contudo, demanda reflexões acerca do histórico dos campos da ciência. Não há dúvidas de que a educação, conceituada pela ciência enquanto elemento existente em datação anterior à formalização do próprio saber científico, seja um dos campos estruturais da sociedade (**figura 12**). Igual consenso científico, todavia, não paira sobre a comunicação. Uma lacuna temporal distancia os dois campos, de maneira que, se a educação avança gradativamente na constituição dos sujeitos históricos, a comunicação só o faz quando mediada pela técnica. Nesse contexto, conforme salienta Braga⁴²⁹, o *status* de campo em construção o consolida - especialmente se considerarmos o viés enquanto definidor de um objeto processualmente constituído - mas não o fecha.

⁴²⁹ BRAGA, José Luiz . Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. **Contracampo**, vol. 10/11, fascículo 2004/2.

E se avançarmos para o que Bourdieu⁴³⁰ conceitua sobre constituição do conhecimento científico chegaremos à distinção entre *teoria teórica* e *teoria científica*, que soa-me como elementar na formação do objeto deste trabalho. É necessário se faz separar o discurso profético⁴³¹, que nasce e finda-se por si só, do discurso cuja base de percepção e ação é revelada em trabalho empírico. Está em jogo, pois, a defesa individual que cada uma das partes envolvidas faz dos elementos que delineia enquanto prioridade para a sua existência. A essas partes Bourdieu denomina campos, cuja demarcação necessariamente remete a conflitos, políticos ou não.

Figura Linha do tempo/CorelDraw X5/Cláudio Messias, 22/08/2011

Figura 12 - Linha do tempo mostrando marcos históricos relacionados a comunicação e educação

⁴³⁰ BOURDIEU, Pierre. Sobre o campo científico. In: R., ORTIZ, (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo, Ática, 1998, p. 122-155.

⁴³¹ Idem, p. 59.

As células menores a que me refiro, neste íterim relacionadas à composição da célula maior, aqui chamada de comunicação, esbarram no que Braga⁴³² adverte como sendo um problema epistemológico, qual seja, a busca por um objeto do campo, cuja constituição teria suficiência para figurar como caracterizador principal dos estudos que o integram. A falta deste, logo, remete ao desabastecimento das contraposições e à inexistência de elementos que conduzam ao encaminhamento dos conflitos ora preceituados por Bourdieu enquanto essenciais para a constituição de um campo. A essa soma de fatores uma conotação, de que o campo da Comunicação esvazia-se por si só quando, sem objeto, reduz-se a um aglomerado interdisciplinar. Metaforicamente seria, ele, a célula maior composta por células menores advindas da formação nuclear de outras células maiores.

Enfim, as células menores, no conjunto deste trabalho e do ponto de vista empírico, são atividades advindas de contextos que, presentes no espaço social, envolvem processos, origens e objetivos não inicialmente confluentes mas antes pertencentes a áreas não-iguais. Braga a isso denomina *interfaces*⁴³³, ratificando que neste processo cada componente da atividade comparece com seu acervo, historicamente constituído, de práticas e de conhecimentos. Daí, portanto, a fundamentação do campo da comunicação enquanto constitutível, em constituição, uma vez que efetiva-se no âmbito das interfaces. E, nesse íterim, um problema que a processualidade do avanço empírico da Educomunicação tratará de esclarecer enquanto episteme ou paradigma: haveria interface da interface? Ou, metaforicamente, células pequenas teriam suficiência geradora – independente - de outro conjunto de células pequenas?

1.5.1 O comum do senso

⁴³² BRAGA, J. L. 2004. Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. *In* Grupo de Trabalho Epistemologia da Comunicação, **XIII Compós**, São Bernardo do Campo, p. 5.

⁴³³ Idem, p. 11.

Entre muitas definições de senso comum prevalece o enunciado de que trata-se da compreensão de todas as coisas por meio do saber social. Chauí⁴³⁴, por exemplo, distingue atitude científica e senso comum, classificando esta dicotomia como “uma grande diferença entre nossas certezas cotidianas e o conhecimento científico”⁴³⁵. Complementar a isso, no senso-comum não seria necessário haver parecer científico para que se comprovasse o que fora dito⁴³⁶.

Busco em Saviani iguais elementos de reflexão. O autor⁴³⁷ cruza elementos que são comuns tanto à comunicação quanto à educação em se tratando da disparidade senso comum/consciência filosófica. Tem-se, pois, de transitar entre a crítica da concepção dominante e a elaboração do que o autor define como núcleo válido do senso comum.

Saviani refaz leitura sobre Gramsci⁴³⁸ para classificar as reflexões presentes no senso comum como intrínsecas à mentalidade popular. O povo como coletivo, neste ínterim, seria o “conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda a forma de sociedade existente”⁴³⁹. Se fizermos uma contraposição, ou seja, uma inversão desse enunciado teremos, continuando o pensamento de Saviani, uma consciência filosófica constituinte da expressão de hegemonia. Ou seja, “a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, buscou obter consenso das diferentes camadas que integram a sociedade”⁴⁴⁰. Ou, simplesmente, buscou converter-se em senso comum.

Está aí, de acordo com Saviani, fincada a contradição do senso comum, que sobe da condição de saber popular para o *status* de pensamento hegemônico e, para sustentar-se, busca o consenso nas próprias origens.

⁴³⁴ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

⁴³⁵ Idem, p. 217.

⁴³⁶ Definição acessível em <http://www.mundoeducacao.com.br/filosofia/senso-comum.htm>.

⁴³⁷ SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

⁴³⁸ GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

⁴³⁹ Idem, p. 268.

⁴⁴⁰ Ibidem.

Estou tratando, neste contexto, de uma comunicação dita hegemônica, que atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares. A isso vejo Angeli⁴⁴¹ complementando que “a questão principal é romper com o bloco dominante das classes subalternas. E um dos elementos de subordinação da classe (...) é precisamente o fato de ela não conseguir elaborar uma identidade própria”⁴⁴².

Ainda de acordo com o autor, o tema da hegemonia, central nas análises de Gramsci, põe que, se não se tem o poder, não é possível completar a hegemonia. “A hegemonia é um processo anterior, concomitante e posterior à tomada de poder”⁴⁴³. E isso ocorre, retomando Saviani, para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe.

Não precisa muito para transferir esta reflexão para a educação. Saviani considera que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”⁴⁴⁴. Segundo o autor, cabe, neste sentido, entender a educação como um instrumento de luta. Fazendo uma leitura social desta realidade encontro o que o teórico mostra como momentos antagônicos na forma de inserção da educação na luta hegemônica. O primeiro deles, negativo, condiz à crítica da concepção dominante, chamada por Saviani de ideologia burguesa. O outro, positivo, eleva a trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. O resultado dessa extração o autor classifica como sendo o bom senso.

Passar, pois, do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Logo, como salienta Saviani, o reconhecimento da importância da educação perpassa pela oposição aos interesses elitistas, que veem neste fator uma defesa de privilégios implicados a partir da eleva-

⁴⁴¹ ANGELI, José Mário. O marxismo de Antonio Gramsci. In **Universidade e Sociedade**, Ano VI, n. 11, Junho 1996, p.104-109.

⁴⁴² Idem, p. 107.

⁴⁴³ Ibidem.

⁴⁴⁴ Idem, p. 6.

ção cultural das massas. O autor define a educação como sendo uma atividade que supõe a heterogeneidade no ponto de partida e a homogeneidade no ponto de chegada, contrapondo que o sujeito aluno, pressupõe-se, ingressaria na escola com base nas diferenças e dela sairia sob os princípios da igualdade. Daí, portanto, o desprezo das classes dominantes pela educação, comportamento este que estabeleceria limites na elevação do nível de consciência das massas.

Gramsci é retomado por Saviani quando este ratifica que por trás das políticas públicas há um aparelho governamental, no qual estão incluídas não apenas as escolas, mas as próprias universidades, e que repete a postura de relegar a educação a uma questão que diz respeito meramente ao senso comum:

Nós não podemos afirmar em sã consciência que a burguesia faça uso da escola no sentido de sua dominação de classe; se ela assim o fizesse isso significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma escola viva. Isso não acontece: a burguesia, classe que domina o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, deixa que os ministros da Educação sejam escolhidos ao acaso de interesses políticos, de intrigas, de "conchavos" de partidos e arranjos de gabinetes (...)⁴⁴⁵

Pensar a relação entre os campos da comunicação e da educação por essa ótica remete a cruzar, inevitavelmente, os elementos comuns da cultura dominante prevalente nos interesses da hegemonia. Sobressai concomitante o desejo de controle tanto de um alunato quanto da massa em geral receptora e culturalmente inferior ao pensamento elitista.

A Educomunicação, diante do exposto, mostra pontos em comum entre duas outras áreas do conhecimento - aqui nesta parte do trabalho conceituados como interfaces - muito além da interdisciplinaridade. Situa-la enquanto prática amparada pela

⁴⁴⁵ Idem, p. 20.

técnica dos meios modernos de comunicação massiva fincada no espaço da educação formal, não-formal ou informal pode significar reler, como faz Saviani, uma contradição inevitável. Nela, sai-se do senso comum para entrar-se na consciência filosófica do processo, culminando no erigir ditado por regras dominantes que nada mais são do que um aposto à crítica da concepção dominante.

Enfim, produz-se um processo comunicacional que na leitura superficial é, neologismo à parte, *desalienatória* mas que na consciência filosófica mostra-se naturalmente alienatória, uma vez que os sujeitos sociais envolvidos podem ou não, como diz Angeli, ter a consciência estranha a si próprios⁴⁴⁶. Ou ainda, numa reflexão marxista antagônica a esta, estar afastados de sua real natureza a partir do que produzem, com ou sem domínio de que sua existência depende do próprio poder ou de seus interesses.

Estou falando, por conseguinte, de uma Educomunicação que situa-se em uma práxis constituída. A criação de cursos de formação, em nível superior, na área mostra-se como uma fonte primária para reflexões empíricas. De agentes imbricados ora na escola, ora nos meios de comunicação, este novo paradigma atribui outro ingrediente à episteme: um sujeito social formado a partir de experiências anteriores muitas vezes moldadas ideologicamente como contra-hegemônicas.

A universidade, como diz Saviani, é um desses aparelhos do Estado que controlam o discurso dominante através de políticas públicas que até então ficavam à margem da ação central do educador. E observar o vigor destes novos cursos e a realidade dos futuros egressos com certeza representará rever ou ratificar as leituras das obras de Gramsci.

⁴⁴⁶ Idem, p. 108.

1.6 Enfim, o objeto

Na acepção da palavra Educomunicação tem-se, na linguística estrutural, um morfema susceptível de ser antecedido por outro da classe dos determinantes, compondo, com ele, um sintagma nominal. Ou seja, um substantivo. A Educomunicação preconizada Soares nasce nos anais do Congresso Nacional da Intercom, em 1999, no Rio de Janeiro, com o trabalho *Educomunicação: a Emergência do Campo da Inter-Relação Comunicação/Educação*⁴⁴⁷. A apropriação deste substantivo, então, desencadeou uma referência de pesquisa e conceituação que colocou Soares como um dos autores mais citados nos estudos relacionados à Comunicação. Kunsch⁴⁴⁸ ratifica esta informação, apontando, na pesquisa “*O campo da comunicação e suas referências*”⁴⁴⁹, Soares como, em 2009, o 21º autor brasileiro mais citado em dois tipos de objeto: 1) trabalhos das instituições Compós e Intercom e 2) dissertações e teses.

A produção de Soares é vasta, fazendo-o aparecer como referência em trabalho de terceiros já em 1969⁴⁵⁰. Na Intercom o autor é citado em 1978, desencadeando uma presença bibliográfica praticamente anual nas mais variadas formas de produção textual. Enquanto, na década de 1990, pesquisadores orientados por ele trilhavam o caminho empírico para a constituição do conceito, a Educomunicação formalizada pelo cientista, que a preconizava no Brasil, ganhava difusão através dos congressos regionais e nacionais da Intercom. Esta forma sucinta de apresentar as reflexões epistemológicas sobre a nova área do conhecimento semeou ações multiplicadoras, fazendo com que comunicadores e/ou pesquisadores das Ciências da Comunicação identificassem no novo fenômeno elementos de suas práticas cotidianas. Daí a prevalência de emprego de definições como *educar para e pelos meios* e *reflexão/recepção*

⁴⁴⁷ Escrito em conjunto com Eliany Salvatierra Machado e acessível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/1999/1999.pdf>

⁴⁴⁸ KUNSCH, Margarida Maria Khrolling. **O campo da comunicação e suas referências**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, (relatório de pesquisa) p. 294.

⁴⁴⁹ Estudo coordenado pela professora Margarida Krohling Kunsch, teve apoio do CNPq e contou com a colaboração de discentes do curso de Relações Públicas da ECA/USP.

⁴⁵⁰ Bibliografia Brasileira de Comunicação, n.1, 1978, p. 43.

crítica dos meios para ações envolvendo a (i) presença de comunicadores no ambiente da educação formal e (ii) a participação de educadores no espaço de produção dos meios de comunicação.

O modelo de interação entre comunicação e educação ganha dimensões de políticas públicas. A ponto de, em abril de 2006, o Ministério do Meio Ambiente patrocinar, em Luizânia, estado de Goiás, a publicação denominada *Manual de Educomunicação*⁴⁵¹, uma espécie de apoio didático às atividades da II Conferência Nacional Infanto-Juvenil Pelo Meio Ambiente, cujo tema foi *Vivendo a Diversidade na Escola*. Na página 4 da publicação, a definição para Educomunicação:

(...) para conseguirem se comunicar com o público, não basta falar bem. O êxito da comunicação dependerá muito da qualidade técnica do trabalho. Para isso, os estudantes terão que aprender a usar adequadamente: mesa de som, microfones, gravadores, computadores, câmeras de vídeo e fotografia, entre outros equipamentos. Quando Educação e Comunicação se cruzam, desta forma, estamos realizando o que propõe a Educomunicação. Isto é, estamos formando os jovens para que usem a comunicação como uma ferramenta poderosa para transformar sonhos em realidade, para que cresçam ativos, autônomos, com capacidade de transformação, intervindo diretamente na realidade em que vivem (grifo meu).

Observando títulos, palavras-chave, resumos e textos completos de trabalhos apresentados no período de 1999 a 2009, nos congressos nacionais da Intercom, separei os objetos que empregam etimologicamente a Educomunicação. Há um aumento considerável na demanda, concomitante ao crescimento de trabalhos apresentados no GP/NP Comunicação e Educação. É a adesão a um conhecimento que em escala igualmente concomitante foi estabelecido no espaço da academia, transformando-se em ciência sob olhares da própria ciência.

⁴⁵¹ Disponível em http://www.ecoeducar.com.br/doc_livros/EDUCOMUNICACAO.pdf

O nome é, sim, Educomunicação, com reconhecidos e legitimados pseudônimos. Seja qual for a vertente, haverá a inter-relação entre comunicação e educação. Microcosmos da ciência que de embrião fizeram da Educomunicação um novo macrocosmo, cujos agentes, em intervenção direta nas relações de ensino aprendizagem, são capazes de transformar consideravelmente a vida de sujeitos sociais em fase cognitiva. Se há, nisso, realidade, utopia ou alienação são as próprias pesquisas empíricas que terão de elucidar.

Daí, portanto, o espetáculo da Educomunicação. Aplaudi-lo ou não, tem feito e faz parte do roteiro.

IV REFERÊNCIAS

1 Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. *In* SIMSON, O. R. M. V; PARK, M.; ERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001.

ANDRADE, Margarida de, MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em língua portuguesa: para os cursos de jornalismo, propaganda e letras**. São Paulo, Atlas, 2000.

APARICI, Roberto (org.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Madri: Gedisa, 2010.

AZEVEDO, Sandra Raquew dos Santos. **Gênero, rádio & Educomunicação: caminhos entrelaçados**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Do mundo editado à construção do mundo. *In* **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA/USP, set./dez. 1994.

BACCEGA, M.; GUIMARÃES, M. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 11, n. 3, 2010. Disponível em <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/7009>. Acessado em 11 ago. 2011.

BARBOSA, Ivan Santo & TRINDADE, Eneus. Por uma enunciação publicitária. **Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso**, 1º CD-Rom. Puebla/México: Universidad Benemérita Autónoma de Puebla, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BELTRÁN, Luis Ramiro & CARDONA, Elizabeth Fox de. **Comunicação dominada: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTOCHÉ, Gustavo. **A objetividade da ciência:** a filosofia de Bachelard. Rio de Janeiro: Autor Independente, 2006.

BORNHEIN, Gerd. A comunicação como problema. *In* AZEREDO, José Carlos de. **Letras & comunicação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao filosofar.* Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1975.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. *In* **O poder simbólico.** Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1998, p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o campo científico. *In*: R., ORTIZ, (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo, Ática, 1998.

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

BRAGA, J. L. 2004. Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. *In* **Grupo de Trabalho Epistemologia da Comunicação, XIII Compós,** São Bernardo do Campo, 18 p.

BRAGA, José Luiz . Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. **Contracampo**, vol. 10/11, fascículo 2004/2.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRUNI, Isabelle. **L'Educomunicazione brasiliana sulle onde della radio:** analisi di caso. 2009, 280 p. Dissertação (Mestrado em Organização e Gestão em Media Education). Facoltà Di Scienze Della Comunicazione e Ricerca Applicata, La Sapienza Università di Roma, Roma, 2009.

BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas.** São Paulo: Editora USP, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Trad. Roneide Venancio Majer. Vol. 1, São Paulo: Paz e terra, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. **O discurso das mídias.** São Paulo: Contexto, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CITELLI, Adílson Odair. Comunicação e educação: convergências educacionais. *In* **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ESPM, v.7, n.19, jul/2010, p.67-85.

CITELLI, Adílson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulus, 2011.

COMTE, Auguste. **Leçons de sociologie**. Paris: Flammarion, 1839.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre estética e virtualização. *In* **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ESPM, v.7, n.19, jul/2010, p. 87-103.

DANTAS, Rodrigo. Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia. *In* COUTINHO, Eduardo Granja. **Comunicação e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DAGNINO, Renato & et alli. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. *In* **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2000.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Atena, 1954.

DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris; Flammarion, 1895, p. 71, citado por PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In* VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

EVANGELISTA, João Emanuel. **Teoria social pós-moderna: introdução crítica**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.

FADUL, Ana Maria. Cultura e comunicação: a teoria necessária. *In* KUNSCH, Margarida Maria Khrolling & FERNANDES, Francisco Assis M. **Comunicação, democracia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1989.

FANTIN, Mônica. Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos. *In* Reunião Anual da ANPedCongresso, 29, 2005, **Anais**, Caxambu, MG, 2006, 16 p.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil/Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Mônica. Novo olhar sobre a mídia-educação. *In* Reunião Anual da AN-PedCongresso, 28, 2005, **Anais**, Caxambu, MG, 2005, 16 p.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

Foucault, Michel. Sobre a arqueologia das ciências, resposta ao círculo de epistemologia. *In* M. B. Motta (org.) **Foucault: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Trad. Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GAIA, Rosana. Educação mediada por interface: a mensagem pedagógica da hipermídia. *In* NUNES, Pedro. **Mídias digitais & interativas**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2009, p.255-274.

GALL, Emanuel, 2005. **Práticas educacionais: miradas sobre lo inacabado**. Disponível em <http://blog.aprendaki.net/2009/05/06/praticas-educacionais-um-olhar-sobre-o-inacabado-por-ismar-de-oliveira-soares/>, replicado a partir de <http://www.aprendaki.com.br/art_not.osp?codigo=158>. Acesso em 12/08/2011.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Novas regras do método sociológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Vozes, 1985.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro Paulo: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Unimep, 2002.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación**. Madri: Edicionones de La Torre, 1998.

KAPLÚN, Mario. Una pedagogia de la comunicación. /n APARICI, Roberto. **Educomunicación**: más allá del 2.0. BARCELONA: Gedisa, 2010.

KATZ, Chain Samuel *et all*. **Dicionário básico de comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

KUNSCH, Margarida Maria Khrolling. **Comunicação e educação**: caminhos cruzados. São Paulo: Loyola Intercom, 1986.

KUNSCH, Margarida Maria Khrolling. **O campo da comunicação e suas referências**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, (relatório de pesquisa) p. 294.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

LOPES, Rosemara Perpetua & FÜRKOTTER, Monica. Tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo formal dos cursos de formação de professores das universidades públicas paulistas. /n 32º CONGRESSO DA ANPED, Caxambu, MG, 2009. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?**

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. /n MORAES, Dênis de. **Por outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, livro 1, 2v.

MATTELART, Armand e MATELLART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

MEC. **Conferência Nacional de Educação**: Documento final, CONAE, Brasília, 2010, 165 p. (relatório final).

MELLO, José Marques de. **História política das ciências da comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

MELO, José Marques de. **O campo da comunicação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2008.

MELO, José Marques de (org.). **Comunicação na América Latina**: desenvolvimento e crise. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MELO, Marcelo Paula de. Uma resenha de um mestre: Hobsbawm e a globalização, democracia e terrorismo. **Sociedade e Estado**. Brasília, 2008, vol.23, n.2, pp. 477-484.

MESSIAS, Cláudio. A educomunicação enquanto licenciatura: uma proposta além da formação de educadores. *In* COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO, 3, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: CELACOM, 2010.

MESSIAS, Cláudio. A legitimação da educomunicação e o surgimento do seu senso comum. *In* CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32, 2010, Caxias do Sul, RS, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2010.

MESSIAS, Cláudio. Escola, comunicação hegemônica e poder. *In* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CULTURA NA AMÉRICA LATINA, 3, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: CELACC, 2010.

MESSIAS, Cláudio. Produção de jornal na escola: uma ferramenta pedagógica. *In* ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 4, 2006, Marília, SP, **Anais**. Marília: Unesp, 2006.

MESSIAS, Cláudio. Reflexão distorcida da mídia na sala de aula. *In* SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2, 2008, Londrina, PR, **Anais**. Londrina, PR: UEL, 2008.

MESSIAS, Cláudio. Trânsito tenso entre comunicação e educação. *In* STESSUK, Sílvia & LEAL, Luciana Ferreira. **Da última flor do lácio**. Petrópolis, RJ: Portal Literário, 2009, p. 95-119.

MESSIAS, Cláudio. Um olhar sobre a educomunicação enquanto prática em expansão. *In* COLÓQUIO BRASIL-MÉXICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2, 2009, São Paulo. **Anais**, São Paulo: INTERCOM/ESPM, 2009.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió, AL: Edufal, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Unesp, 2009.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Poncast, 1993.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição**. São Paulo: Plexus, 1996.

MORETTI, Vanessa Dias. Teoria do valor em Marx na educação. *In* PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria de valor em Marx na educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 3ª edição, 2007.

NCE/ECA/USP. **Aperfeiçoamento da linguagem audiovisual na escola: uma ação educacional**. São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2002, 21 p. (relatório técnico).

NCE/ECA/USP. **Educom.rádio: Educomunicação nas ondas do rádio**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2004, 136 p. (relatório técnico).

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos de las audiencias. *In*: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2009, 18p.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Hacia una convergencia crítica y múltiple entre lógicas, prácticas y agendas de investigación empírica en comunicación, *In* BRAGA, José Luiz & LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa empírica em comunicação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. *In* **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 3, n. 10, set./dez., 1997, p. 57-68.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiências y educación**. Buenos Aires: Norma, 2001.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. **As muitas faces da história**: nove entrevistas. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PESSOA, Leonildo Tabosa. Camilo Torres e o comunismo I. *In* **O Estado de São Paulo**, 28/03/69, p. 3.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In* VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIVOLTELLA, Pier César & MARAZZI, Chiara. **Le professione dela mediam education**. Roma: Carocci, 2001.

RIVOLTELLA, Pier César. **Media education**: Modelli, esperienze, profilo disciplinare. Roma: Carocci, 2001.

ROMANCINI, Richard. **O campo científico da comunicação no Brasil**: institucionalização e capital científico. 2006, 528 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

ROSSETI, Fernando. **Mídia e escola**: perspectivas para políticas públicas. São Paulo: Unicef/Central de Projetos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. 11ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. *In* SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *In Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 26, n. 90, jan./abr. 2005, p.77-105.

SFEZ, Lucien. **A comunicação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOARES, Ismar de Oliveira. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 12, n. 1, jan./abr., 2007, p. 31-40.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A relação comunicação/educação e o perfil de seus profissionais**. Núcleo de Comunicação e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999, 16 p. (súmula de pesquisa).

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. **Nómadas**, Colômbia, jan./jun. 2009, n.30, p.194-207.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *In Contato*, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. *In Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/USP, Salesiana, n. 23, jan./abr. 2002, p.16-25.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Do santo ofício à libertação**. São Paulo: Loyola, 1988.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulus, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Memorial: Caminhos de um educomunicador**, 2009. Concurso para titular. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SOROS, George. **A era da insegurança: As consequências da guerra contra o terrorismo**. São Paulo: Campus, 2007.

STRAUBHAAR, Joseph & LAROSE, Robert. **Comunicação, mídia e tecnologia**. Trad. José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

STRELOW, Aline. Reflexões sobre método de pesquisa em jornalismo e uma proposta oriunda do campo. *In BRAGA, José Luiz & LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Pesquisa empírica em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.

TEIXEIRA, Lívio. **A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração na filosofia de Espinosa**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

TRIGUEIRO, Osvaldo. O estudo científico da comunicação: avanços teóricos e metodológicos ensejados pela escola latino-americana. *In* **PCLA/UNESCO**, Vol. 2, N. 2, Jan./fev./mar. 2001.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1996.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. *In* ALMEIDA, M.E.B; MORAN, J. M. (Orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. José Arthur Gantotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

2 Eletrônicas

<http://blog.aprendaki.net>

<http://comunicadorespopulares.org>

<http://midiaseducacao.blogspot.com>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://revistaescola.abril.com.br>

<http://www.anped.org.br>

<http://www.camara.gov.br>

<http://www.carlosneder.com.br>

<http://www.ecoeducar.com.br>

<http://www.mediaeducationmed.it>

<http://www.portalintercom.org.br>

<http://www.revistas.univerciencia.org>

<http://www.usp.br/comeduc>

<http://www.usp.br/nce>

<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA>

<https://docs.google.com>