UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CLÁUDIO MESSIAS

A epistemologia da educomunicação em aferição

Por uma contextualização do *habitus* no Paradigma Educomunicativo

São Paulo
2017

CLÁUDIO MESSIAS

A epistemologia da educomunicação em aferição

Por uma contextualização do *habitus* no Paradigma Educomunicativo

São Paulo

2017

CLÁUDIO MESSIAS

A epistemologia da educomunicação em aferição

Por uma contextualização do *habitus* no Paradigma Educomunicativo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

São Paulo

2017

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo autor

Messias, Cláudio
A epistemologia da educomunicação em aferição: Por uma contextualização do habitus no Paradigma Educomunicativo / Cláudio Messias. -- São Paulo: C. Messias, 2017.
262 p.: il. + CD.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Ismar de Oliveira Soares
Bibliografia

1. Epistemologia da educomunicação 2. Paradigma Educomunicativo 3. Habitus 4. Letramento Midiático 5. Protagonismo I. de Oliveira Soares, Ismar II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

MESSIAS, Cláudio

A epistemologia da educomunicação em aferição: Por uma contextualização do *habitus* no Paradigma Educomunicativo

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em Ciências da Comunicação

Aprovado em 20 de Fevereiro de 2017.

Banca Examinadora

Prof. Dr._____

Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura_____

Prof. Dr._____

Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura_____

Prof. Dr._____

Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura_____

Prof. Dr._____

Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura_____

Prof. Dr._____

Instituição: _____

Julgamento:_____Assinatura_____

A Rozana, pela inspiração e por levantar-me,
vezes diversas, para alcançar essa montanha.

A José, meu pai, por ser aroeira e meu referencial.

A Luzia, minha mãe, por plantar-me (n)o sonho.

A Vítor e Júlio, frutos e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Ismar, por permitir-me o convívio, desde o mestrado, e, muito mais que orientar-me, encorajar-me e autorizar-me o desafio de rever e atualizar o conceito de educomunicação, objeto dessa tese.

Ao professor Carlos Alan Peres da Silva por ratificar meu afastamento docente na Universidade Federal de Campina Grande, condição essencial para a conclusão dessa tese.

Ao professor José Gláucio Ferreira de Figueiredo, diretor administrativo da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande, pelo apoio inconteste ao meu doutoramento.

À parte do corpo de colegiado da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande que aprovou meu afastamento docente para esse desfecho.

À Escola de Comunicações e Artes da USP, pelas condições de viabilização dessa pesquisa.

À Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade Federal de Campina Grande, por reconhecer a importância de meu afastamento docente para o doutoramento.

Ao erário, pelo investimento, público, em minha contínua formação, que por aqui não se encerra.

A Lualdir Marques, Carlos Santos, Gílson Gonzaga, Saulo Ais e Franz Mikhailovitch, da secretaria administrativa da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande, a quem, muito mais que companheiros de trabalho, denomino amigos e homens de bem.

A Tânia Jancovic, diretora da Escola Estadual Prof. Léo Pizzato, em Assis, SP, por reabrir-me as portas para a pesquisa empírica.

É só quando os pobres são impedidos de falar que os estudiosos se interessam por seu idioma.

Jesús Martin-Barbero

Resumo

MESSIAS, Cláudio. **A epistemologia da educomunicação em aferição**: por uma contextualização do *habitus* no Paradigma Educomunicativo. 2017. 262 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O estudo situa o conceito 'educomunicação' enquanto área do campo da inter-relação comunicação/educação. Há, para tanto, revisão epistemológica que contempla o tempo histórico da formação do pensamento prevalente na Escola Crítica Latino-americana de Comunicação, com reflexos nas relações de ensino-aprendizagem. Uma investigação, pois, compreendida por fenômenos socio-históricos da comunicação e da educação e centrada no protagonismo de uma audiência que pode ser compreendida tanto como parte das relações dialógicas da comunicação mediada pela tecnologia como presente nas interações, cognitivas, no espaço da educação formal e não-formal. Da condição de receptor de conteúdos e enunciados hegemonicamente produzidos pela mídia e pelas representações de Estado, mercado e Igreja, aqui postas como hegemonia plena, o sujeito social da contemporaneidade apropria-se das linguagens e, mediante uso de plataformas tecnológicas diversas, aceita ou não os processos comunicacionais que integra, com suficiência para alterá-los ao passo em que também é parte (re)produtora de iguais fluxos de informação. Tais fenômenos configuram o *habitus* no Paradigma Educomunicativo, uma vez que o indivíduo é aqui compreendido como tendo visão crítica nata, sob permanente influência dominadora das forças do Estado, mas com suficiência para romper com os modelos de desenvolvimento vigentes. É desse contexto que surge o questionamento acerca da competência 'educar para os meios', parte conceitual da educomunicação, considerando que os processos de letramento transcorrem sob a égide das forças dominadoras da hegemonia. A contextualização do *habitus* no Paradigma Educomunicativo é feita, epistemologicamente, mediante revisão bibliográfica acerca do trajeto histórico de formação do conceito educomunicação.

Palavras-chave: Epistemologia da educomunicação; Paradigma Educomunicativo; Habitus; Letramento midiático; Protagonismo.

Abstract

MESSIAS, Cláudio. **The epistemological sufficiency of educommunication in gauging**: for a contextualization of the *habitus* of the Educommunication Paradigm. 2017. 262 p. Dissertation (PhD) – School of Communications and Arts, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

The study was carried out to situate the concept of 'educommunication' as an area of the field of the communication/education interrelation. Therefore, there is an epistemological revision that contemplates the historical time of the formation of the prevailing thought in the Latin American Critical School of Communication with reflexes in the teaching-learning relations. Hence, it is an investigation comprehended by socio-historical phenomena of communication and education, and centered in the protagonism of an audience that can be understood both as part of the dialogic relations of communication mediated by technology, and as present in the interactions, cognitions, in the formal and non-formal spaces of education. From the condition of recipient of contents and statements hegemonically produced by the media, and by the representations of State, market, and Church, here understood as full hegemony, the social subject of contemporaneity appropriates himself of languages through the use of different technological platforms, and accepts or not the communicational processes he integrates with sufficiency to change them to the step where he is also a (re)productive part of information flowing. Such phenomena configure the *habitus* of the Educommunication Paradigm, since the individual is here comprehended as having a critical natural vision under permanent dominating influence of the forces of the State, but with sufficiency to break the current models of development. From this context arises the questioning about the competence for the teaching of a broadly educational environment; a conceptual part of educommunication, considering that the processes of literacy proceed under the aegis of the dominant powers of hegemony. The contextualization of the *habitus* in the Educommunicative Paradigm is done, epistemologically, through a literature review about the historical development of the educommunication concept.

Key-words: Epistemology of Educommunication; Educommunicative Paradigm; Habitus; Media literacy; Protagonism.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Opinião sobre o programa após a polêmica 233
Gráfico 2 – Aferição de opinião sobre a classificação indicativa do programa.... **Erro! Indicador não definido.**
Gráfico 3 – Inversão de papéis: entrevistados na condição de pais .....**Erro! Indicador não definido.**
Gráfico 4 – Verificação do nível de persuasão dos participantes 234
Gráfico 5 – Mensuração da aprovação ao formato do *talent show* .....**Erro! Indicador não definido.**

Lista de Figuras

Figura 1 – Educomunicação no sistema de buscas Google 65
Figura 2 - Educomunicação dentro e fora do Brasil 72
Figura 3 – Educomunicação nos Congressos Nacionais da Intercom 166
Figura 4 – Trabalhos aprovados no GP/NP Comunicação e Educação..... 167
Figura 5 – Postagem no Tweeter 198
Figura 6 – Postagem por telefone celular 198
Figura 7 – Repercussão no portal R7, da Rede Record 199
Figura 8 – Repercussão no jornal O Globo 199
Figura 9 – Pesquisa Antropomedia, do Kantar Ibope Media 228

Sumário

INTRODUÇÃO 15
1 - APRESENTAÇÃO..... 20
1.1 – Considerações sobre o conceito “educomunicação” 25
1.1.1 – Um breve histórico da educomunicação..... 32
1.1.2 – O conceito de *habitus* nas perspectivas de Bourdieu e Elias 46
1.2 - Relações de teoria e de prática..... 52
1.3 - Algumas metas e um caminho 54
1.4 – A educomunicação além fronteiras 58
1.5 - Os cenários europeu e norte-americano 62
1.5.1 - A consolidação do conceito e o interesse europeu 64
1.5.2 - Um neo-colonialismo com apropriação de conceito 71
1.6 – Um retrospecto, em excerto: o ‘eu pesquisador’ 74
PARTE I 84
2 - Surgimento das inquietações epistemológicas: o território da investigação 85
2.1 - Campo ou subárea, o lugar da educomunicação..... 89
2.2 - Conjecturas iniciais acerca de alfabetização para o consumo 92
2.3 - O paradigma da educomunicação e o campo da inter-relação comunicação/educação..... 103
2.4 - O mundo do trabalho de egressos em educomunicação 107
2.4.1 - Práticas de trabalho em comunicação na América Latina 110
2.4.2 - Da teoria à prática do trabalho, o perfil do educomunicador 117
2.4.3 - O educomunicador egresso da universidade..... 121
PARTE II 126
3 - Um vazio teorístico decorrente de um campo semipleno..... 127
3.1 - Por um Paradigma Educomunicativo alheio ao consenso e fincado no dissenso 144
3.2 - Campo autônomo e as disputas simbólicas no espaço da ciência..... 159
PARTE III 177
4 – Análise epistemológica acerca da educação para os meios..... 178

4.1 - Mensurando o letramento midiático 188
4.1.1 - A polêmica que vitimou a participante do MasterChef Jr. 196
4.2 - O sujeito social audiência na perspectiva da educomunicação 200
4.3 - Transmidiação e o papel protagonista da audiência 205
4.4 - O apreender em episódio midiático: uma análise metodológica 216
4.5 - A abordagem empírica: o conteúdo persuasivo das mídias 224
EPÍLOGO 239
Ensaios para uma conclusão 240
REFERÊNCIAS 244
Bibliográficas 244
Eletrônicas 258
ANEXO I 260
Questionários aplicados em escola pública no município de Assis, SP 260

INTRODUÇÃO

Há, nesse exato momento de escrita ou de leitura dos próximos enunciados, um incalculável número de indivíduos mudando a forma com que enxergam o mundo em que vivem. Tais sujeitos sociais podem estar numa aldeia, sem qualquer contato com as tecnologias, ou no território urbanizado das cidades. É fato, aqui posto, que em algum momento haverá, por influências diversas, modificação de visão de mundo.

Essa tese de doutoramento aqui lançada parte do pressuposto de que a visão crítica de mundo seja nata do ser humano, esse sujeito racional constituído socialmente por intuição e raciocínio. Um indivíduo que nas etapas cognitivas de construção de conhecimento lida, mediante formas complexas, com a concepção de verdade. Uma acepção de mundo, pois, que desde a primeira revolução industrial vem sendo moldada pelo capital advindo do trabalho, mas que há mais de um milênio apresenta estreita relação com as crenças não pagãs.

Há, outrossim, o mundo resultante da observação intuitiva do homem, conduzido, esse, por modelos de desenvolvimento social vigentes há séculos.

O que postulamos, nessas próximas páginas, é o mundo que resulta de um trânsito, pelo sujeito, na realidade advinda de atos de conhecimento. Nascer no mundo dominante, destarte, não significará padecer enquanto dominado. Eis, reconhecemos, a utopia, tão necessária ante ao fenômeno arrolado a partir daqui.

Os estudos presentes nesse trabalho decorrem dos últimos três anos, mas são iniciados em 2006, ano em que experimentamos, pela primeira vez, o exercício de uma licenciatura, ainda na graduação. De jornalista a professor tivemos, nas três décadas passadas, uma prática da inter-relação comunicação/educação que nos fez olhar o fenômeno denominado "educomunicação" por prismas diversos. Atividades do mundo do trabalho, percebemos, ora fincadas na razão discursiva (CHAUÍ, 2003, p. 64), fazendo passar nosso objeto por etapas sucessivas de conhecimento, ora na razão intuitiva, submetendo o fenômeno a um olhar possivelmente precipitado, sem aprofundamento.

Se conhecemos o conceito "educomunicação" em 2008, quando buscávamos fundamentação teórica para os resultados práticos que relatávamos em projetos de produção de jornal impresso no espaço da escola, na educação formal, nos anos subsequentes pudemos estudar tal objeto durante o mestrado, nesse mesmo PPGCOM/ECA/USP em que defendemos essa tese.

Investigações de cunho epistemológico fizeram-nos, sob amparo da razão discursiva, comparar os postulados teóricos de construção do conceito com as nossas próprias práticas, educomunicativas. E se o bojo de tais discussões era a reflexão crítica, nos propusemos a olhar para o fenômeno mediante aos pontos que, mais conflitantes, não condiziam, percebíamos, aos resultados que observávamos nas nossas práticas cotidianas de relação ensino-aprendizagem no espaço da escola.

O cerne de nossa inquietação era relacionado a ações de mediação, no espaço da escola, que implicariam em leitura crítica dos conteúdos produzidos pela mídia, fator somado a uma eventual metodologia de letramento midiático (educação para os meios). Concordávamos e concordamos com os postulados, nesse sentido, da educomunicação, área do conhecimento que, entendemos, faz manter sólida a utopia latino-americana de libertação ante à hegemonia advinda desde os períodos de colonização. No entanto, não era nem é a integralidade do conjunto de proposições desse conceito que condizia ou condiz, vemos, à totalidade dos resultados que observamos e registramos no território da escola.

Nos colocamos, nesse aspecto, na condição do sujeito social apresentado acima, ou seja, com visão crítica de mundo que lhe é nata e pode proporcionar-lhe argumentos, na forma de razão discursiva, acerca de um determinado objeto ou conceito. Tal cisão de visão de mundo, sustentamos, está alicerçada no *habitus* que configura o que aqui denominamos como Paradigma Educomunicativo. Um momento na formação cognitiva do indivíduo em que é refletida, em sua gênese, a função doutrinadora a que todos os sujeitos sociais são permanentemente submetidos.

Tal transformação não tem fase temporal pré-determinada, nem tampouco está limitada a uma única manifestação. Pelo contrário, concebemos que mediante ao Paradigma Educomunicativo os questionamentos acerca do mundo exterior são e passam a ser constantes. Temos, conforme Elias (1990), um secular desafio de superar o medo e a vergonha, herança cultural, antropológica, originária ainda na Idade Média e que molda os sujeitos sociais conforme os interesses principalmente de Estado e Igreja.

A síntese teórica dessa tese buscou uma revisão mediante visita àqueles teóricos que na segunda metade do século passado negaram-se à hegemonia política, mercadológica e religiosa da Europa, terra do Velho Continente, e defenderam um pensamento latino-americano que, peculiar de ex-colônias, situou o sujeito da recepção em patamar outro, não passivo, nos processos comunicativos mediados.

Tal aparato ideológico estende-se pela completude da tese, mas foi concentrado na Parte I, dada a fundamentação epistemológica que estrutura o conceito "educomunicação". Apresentamos, nesse ponto, os modos de compreensão de *habitus*, nas perspectivas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, retomando o conceito, mais adiante, relacionado ao espaço democrático da escola, nos postulados de Demerval Saviani.

Na Parte II desse trabalho é apresentada a releitura, nossa, para o fenômeno do Paradigma Educomunicativo. Tal objeto é situado na área do conhecimento denominada "educomunicação", por ora incorporada ao campo da inter-relação comunicação/educação. Nossa acepção, nesse aspecto, considera o *habitus* enquanto parte do fenômeno em que o sujeito social depara-se com um mundo que, objetivo, permite escolhas, ou seja, as formas de compreensão de mundo passam, sob nosso prisma, por construção mediante ao reconhecimento do que seja diverso. Nesse sentido, ações de letramento midiático representam formas de reproduzir os interesses de consumo do Estado, por serem parte concreta da hegemonia.

A busca por uma mensuração quanto à abstrata composição de ações de educação para os meios, parte das competências contempladas pela educomunicação, levou-nos à pesquisa empírica. Na Parte III é apresentada coleta

de dados feita em uma escola pública situada no interior do estado de São Paulo. Na ocasião, estudantes foram submetidos a ações mediadas que, estrategicamente objetivando formação de opinião em consonância com o discurso das mídias, replicaram persuasão para eventual mudança de posicionamento. Os resultados, entendemos, ratificam a base epistemológica do objeto aqui posto como Paradigma Educomunicativo, não apresentando modificações substanciais de posicionamento e mostrando sujeitos sociais audiência abertos, sim, à mudança na visão de mundo, sem, necessariamente, intervenção de interlocutores.

1 - APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa considera, preliminarmente, o fenômeno do entrecruzamento entre os campos científicos, estruturados, da comunicação e da educação como suficiente para dialogar, em meio a tensões e disputas, na direção da existência de um território onde saberes novos são constituídos complementarmente ao que os estudos dessas duas áreas preceituam. Entendemos que, mais avante ainda, essa nova área do conhecimento reflete a si própria, de modo a aparar as arestas resultantes de embates de forças de cada um dos campos e apontar para uma solidez epistemológica que lhe dê teoria.

Um objeto que, interdisciplinar, considere não somente as práticas comunicativas presentes nas ações educativas, ou, em sentido anverso, as práticas educativas situadas nas enunciações comunicativas. Sobretudo, ações de educação comunicativa e/ou comunicação educativa que considerem a interferência doutrinadora, de controle, de partes representativas chanceladas pela sociedade civil, responsáveis por moldar aquilo que deve ser consumido em forma de políticas de educação e de comunicação.

Referimo-nos ao que cientificamente é conceituado, por vertentes, como sendo educomunicação, na Universidade de São Paulo; mídia educação, na

Universidade Federal de Santa Catarina, e outras diversas nomenclaturas adotadas conveniente ou estrategicamente por pessoas, grupos ou instituições de pesquisa distribuídos em quase todos os Estados brasileiros (MESSIAS, 2011, p. 201).

Fazemos opção pelo conceito 'educomunicação' por sua trajetória de discussões e pesquisas advindas de 1997, no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, cristalizadas na forma de uma consistente corrente teórica que hoje dá diretriz e matriz curricular a dois cursos de nível superior, homônimos, na USP e na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba. Nesse ponto de partida, portanto, há um campo científico, da inter-relação comunicação/educação, e sua subárea por nós abarcada unicamente como sendo "educomunicação", mesmo que reconheçamos os demais conceitos como, igualmente, áreas desse campo simbólico (BOURDIEU, 2012, p. 235).

De prática em ambientes diversos de ensino-aprendizagem que a fez transitar de saber popular a saber científico fundamentado por tais ações, a educomunicação passou por questionamentos, negações, comparações e confirmações em eventos como os congressos nacionais anuais da Intercom e foi objeto de monografias, dissertações e teses defendidas principalmente no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP (MESSIAS, 2011, p. 154; 167; 182). E enquanto tornava-se um conjunto de regras e saberes que, próprios, formaram estruturas teóricas defendidas por autores nas arenas de legitimação em que prevalecem as razões das comunidades científicas e estavam imbricados nas políticas públicas que regem a criação e a implantação de cursos superiores no país, tornava-se, fora do Brasil, objeto de discussão, questionamento e comparação

conceitual com fenômenos como a *media education*[1], na Itália, a literacia midiática[2], em Portugal, e o resgate dos debates em torno da *media literacy*[3], na América do Norte.

A educomunicação, portanto, está na pauta dos debates científicos da contemporaneidade, advindo de estudos cujos primórdios remontam a considerações acerca da interface comunicação/educação já nos anos 1930, quando o aparelho de televisão chega aos lares nos Estados Unidos, e algumas décadas depois, no Brasil, pela utopia de Roquette-Pinto (LIMA; SÁ, 2008, p.15) de conceber os meios rádio, cinema e, por conseguinte, televisão enquanto instrumentos de educação popular em um período da história nacional marcado por regimes autoritários de governo. No Velho Continente, ações do francês Célestin Freinet, com jornal impresso escolar, também servem de mote, em estudos, acerca da interveniência do Estado, em sua representação hegemônica, ante a inovações que fugissem ao estatuto de uma escola que forma em consonância com as necessidades da hegemonia.

Mas é no Brasil que, a partir de estudos estruturados, mediante pesquisa empírica norteada pela USP, surge o alicerce teórico e metodológico de uma prática de intervenção social que muito antes das interações propiciadas pelas tecnologias e mídias digitais já concebia e prenunciava uma audiência protagonista nos

---

[1] Nas teorias de Pier Césare Rivoltella, professor vinculado à Universidade Católica de Milão. Mas esse termo também já fora adotado nos Estados Unidos na década de 1960, quando políticas públicas fomentaram pesquisas que apontassem ações possíveis de, no espaço da educação formal, educar para o consumo midiático.

[2] Corrente trabalhada, entre outros pesquisadores lusitanos, por Sara Pereira, da Universidade do Minho.

[3] Conceito emparelhado com os estudos relacionados à m*edia education*, parte das políticas públicas norte-americanas de estudos de recepção e, inclusive, diretriz curricular que previa a reflexão crítica em sala de aula.

processos interacionais envolvendo conteúdos mediados. Educomunicação, nessa perspectiva, não é educação, e também não o é comunicação, cabendo respeitar considerar cada um desses paradigmas, de maneira que cientificamente se avance para a legitimação de um Paradigma Educomunicativo autônomo, aqui arrolado enquanto objeto principal de estudo.

Esse *status* de área do conhecimento permeada por ações políticas da hegemonia mas com propostas de corrente contra-hegemônica decorre, entre outros elementos, do fato de o conceito educomunicação abarcar inquietações relacionadas ao impacto do uso das tecnologias da informação e da comunicação, seja pelo prisma da teoria da educação, seja sob a ótica das Ciências da Comunicação, ou, como fator agregador sugerido nessa pesquisa, inserindo os estudos sobre a cultura como indispensáveis para análise do bojo. Não apenas de uma cultura mediática que remeta a condições de consumo, pela comunicação, e de formação e constituição de conhecimento, pela educação, mas, uma cultura enquanto elemento determinante, ou seja, um terceiro campo simbólico que igualmente estabelece práticas sociais e dialoga em interfaces com comunicação e educação, fazendo do fenômeno abordado um objeto efetivamente interdisciplinar de conhecimento.

Necessário ampliar os estudos sobre a maneira como a educomunicação avança enquanto prática e na condição de construção teórica fundamentada, agora rompendo as fronteiras dos estudos desenvolvidos no Brasil e mirando, por ordem prioritária de pesquisa, o que é investigado e praticado na América Latina, e, por conseguinte, na América do Norte, em parte da Europa e, mais recente, em continentes como a Ásia. O eixo central das investigações continua sendo o Núcleo

de Comunicação e Educação (NCE/ECA/USP), por nós escolhido como o principal referencial dos estudos que norteiam a inter-relação comunicação/educação/cultura nas últimas décadas, e território de onde partem as investigações aqui elencadas.

Salutar destacar que a educomunicação apresenta uma conjuntura que, própria, mexe com a discursividade e a estrutura da própria ciência. Abordar, pois, a construção social dos discursos representa não apenas limitar o trâmite àquilo que alguns estudos apontam como sendo as interfaces do campo da comunicação e do campo da educação (BRAGA, 2011), mas, ainda mais profundo nas estruturas da prática científica e seus protocolos de legitimação, reconsiderar aquilo que é posto e validado enquanto paradigma.

A educomunicação, nessa perspectiva, tem lugar e abre condições de sobrevida epistemológica quando considerada a circunstância em que a atitude científica de seus teóricos e pesquisadores coloca em xeque o discurso científico vigente que sustenta o bojo de afronta a seus pressupostos. Rever, por conseguinte, os postulados da educação, da comunicação, é, aqui colocamos, ressignificar o que a ciência concebe enquanto verdade a partir da sua própria visão de racionalidade.

Essa pesquisa, ao revisar, contestar e propor novas estruturas de abordagem ao Paradigma Educomunicativo, apropria-se, em análise, dos discursos historicamente construídos nos campos da comunicação e da educação, tanto na via de legitimação quanto naquela que, contrária, contesta a suficiência dessa nova área do conhecimento. Falamos, pois, de um campo da inter-relação comunicação/educação, sendo que esse encontra, na área denominada 'educomunicação', que é sua parte, a talvez mais sólida conjuntura de pressupostos teóricos que auxilie as sociedades científica e civil a compreender um universo de

mediações que mostrou-se, nas últimas décadas, inovador e promissor mas que, na contemporaneidade, com as novas formas de empoderamento (i) da audiência comum e (ii) de comunidades cuja existência fundamenta-se à margem do Estado, ganha *status* de ameaça, respectivamente, à totalidade da hegemonia.

1.1 – Considerações sobre o conceito "educomunicação"

Quando o pesquisador Ismar de Oliveira Soares publicava, primeiro em congresso nacional anual da Intercom[4], depois em revista científica[5], o resultado de investigação que desenvolvera, em conjunto com a Unifacs[6] e mediante financiamento da Fapesp[7], traçando o perfil dos agentes sociais que inter-relacionavam, em suas práticas cotidianas, atividades de comunicação e de educação, era estabelecida uma arena simbólica para onde foram lançados os mais diversos tipos de questionamentos. Esse território, com base nos estudos fincados no Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP, passou a ser denominado 'campo emergente da educomunicação', de intervenção social (SOARES, 1999), carecendo, hoje observamos, de investigações aprimoradas, complementares, que fundamentassem, à luz da ciência, a práxis de um agente chamado, a partir de então, educomunicador.

---

[4] Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

[5] 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.

[6] Universidade de Salvador, de cunho privado.

[7] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Verificamos, durante pesquisa de mestrado (MESSIAS, 2011), que a produção científica existente naquele período identificou esse agente e registrou sua prática, sem, contudo, avançar para a configuração da práxis, de uma ação concreta. Logo, não há, na educomunicação hoje conceituada, uma representação científica que a defina como um conjunto de ações humanas com manifestações expressivamente políticas o suficiente para serem contrapostas à reflexão teórica que as fundamenta. Trata-se, pois, da maior das inquietações que norteiam esta pesquisa aqui apresentada.

Estamos falando, por conseguinte, quando nos referimos aos primórdios da educomunicação conceituada, sobre o período correspondente aos anos finais de 1990 e anos iniciais do milênio vigente, período histórico com suas características peculiares de abertura do mercado global, de reconstituição geopolítica do Velho Continente, europeu, e de estabelecimento de novas economias emergentes no planeta em detrimento da fragmentação do poder econômico dos Estados Unidos.

Ratificamos essa explanação porque a partir dali, mais de dez anos atrás, um fator alteraria as sociedades nos mais diversos aspectos: a cultura mediática, com ênfase em transformações decorrentes na convergência dos *medias*, fenômeno esse que incidiu sobre os veículos modernos de comunicação e, também, nas relações de ensino-aprendizagem presentes no espaço da educação formal e não-formal, assim como na educação informal. As tecnologias da informação e da comunicação, logo, submeteram o conhecimento a um novo construto de capital cultural (SETTON, 2010) que ora colocava as mídias portáteis enquanto ferramentas transformadoras de máquinas, ora enquanto objetos de suporte a processos comunicacionais, ora, ainda, como elementos de interação e evolução humana.

É nesse universo simbólico que a educomunicação transita capitaneada, a nosso ver, pela cultura e como substância principal dessa investigação em voga. Há uma convergência de linguagens tanto por parte de quem, na hegemonia, doutrina o consumo, como por parte de quem, ao consumir conteúdos, ressignifica tais fluxos de informação e altera, sobremaneira, modos antes tradicionais de entender a recepção como inerte, passível de todo tipo de controle.

Se, na comunicação, a audiência sai da condição de passividade e assume, segundo estudos de recepção mais recentes, o protagonismo na (re)distribuição dos fluxos de informação, há pelo menos duas décadas atrás os estudos da inter-relação comunicação/educação já abordavam esse fenaômeno. Daí a importância primaz da educomunicação enquanto área do conhecimento que interfere na zona de conforto com que os estudos de comunicação olharam as relações entre a parte que produz conteúdos midiáticos e a parte que os recebe.

No tempo histórico do objeto dessa pesquisa está decorrida uma década e meia desde o estabelecimento da condição de campo emergente para a educomunicação. E há, como ratificamos desde a pesquisa de mestrado supracitada, mais resultados do que conclusões acerca dos processos envolvidos nessa relação supostamente cognitiva de suficiência crítica ante ao que doutrinam, em persuasão, os conteúdos comunicativos advindos de uma hierarquia em que a produção de enunciação está acima da parte que a assimila.

Sabe-se do impacto das mutáveis tecnologias, cada vez mais acessíveis - o que não significa total acessibilidade -, porém carece-se de fundamentação para tais fenômenos.

Logo, vemos que a educomunicação que nasce sob os pressupostos de pesquisa empírica originada de inquietações que fizeram surgir o NCE/ECA/USP evoluiu conceitualmente a partir das discussões feitas no terreno dos eventos científicos (MESSIAS, 2011) e nas salas de defesas de programas de graduação e pós-graduação situados nas diversas regiões do país (PINHEIRO, 2013). Discussões, contudo, mirando uma realidade em que a relação educação/comunicação/cultura advinha de contextos socio-históricos outros, aquém do que é sustentado, recentemente, na conjuntura das políticas públicas que norteiam todos os processos envolvidos, sejam eles de educação ou de comunicação.

Estamos nos referindo, nesse sentido, a observações acerca de uma eventual epistemologia da educomunicação, destacando que, para tal, são consideradas as postulações de Morin (2007) sobre a complexidade, uma vez que na coleta de dados dessa pesquisa são abarcados os aspectos formais previstos em políticas públicas de países que contemplem a inter-relação comunicação/educação. O primeiro passo, nesse sentido, está na América Latina.

Fica, pois, evidente uma lacuna existente na evolução socio-histórica percebida cronologicamente já nos estudos preliminares que deram sustentação ao amplo projeto de identificar, por Soares (1999), o perfil do educomunicador na América Latina, e que deve ser agregada ao conjunto de regras que conduz a uma eventual teoria geral da educomunicação, ainda em gestação.

Um olhar, outrossim, sobre a cultura mediática prevalente a partir da década de 1960, quando cristalizam os estudos de comunicação, na América Latina, sobre os processos de consumo estabelecidos pela dialogicidade tecnologicamente

mediada e as relações de ensino-aprendizagem que contemplam ou não o fator 'tecnologia' dentro e fora da escola.

Proceder dessa forma significa, em hipótese, submeter o objeto, mediante novos estudos, a uma revisão bibliográfica, separando o contexto sócio-histórico em que teóricos como Luis Ramiro Beltrán e Paulo Freire refletiram criticamente sobre a inter-relação comunicação/educação na América Latina e deram contribuição à origem do que Marques de Melo (1989) denomina ser a Escola Crítica Latino-americana de Comunicação, caminho posteriormente trilhado por Soares (1999).

O viés epistemológico a que fazemos menção retoma a discussão iniciada por Braga & Salazans (2001), que advertiram para a incompletude a que um eventual novo campo científico que faça convergência de outra área com a comunicação esteja submetido. Segundo os autores, no caso específico da inter-relação comunicação/educação essa última, a educação, é completa historicamente nas ciências humanas, o que não ocorre com a comunicação, dada a sua dependência de composição formativa a partir de facções de outros campos ou áreas.

Ora, os apontamentos feitos nesses estudos, anos depois de a educomunicação ser lançada enquanto campo emergente, têm pouco mais de uma década e continuam evidentes no tocante à porosidade (BRAGA, 2011) do campo da comunicação, que ainda passa por transformações paradigmáticas se forem consideradas as convergências midiáticas e as necessárias discussões acerca de interdisciplinaridade.

No entanto, revisões conceituais recentes, feitas por autores como o próprio Braga (2012), atenuam o discurso da incompletude, reconhecendo, por exemplo,

que a comunicação, antes de figurar como campo, pode ser entendida como 'disciplina', por ter histórico de objeto e método.

> Podemos dizer retrospectivamente, a partir do ponto de vista atual, que a sociedade sempre se comunicou. Mas o fato novo que constitui nosso objeto de reflexão apenas começou a se instalar a partir do século XVII – lentamente, no início, até desencadear no século XX uma percepção social maciça dos fenômenos comunicacionais. Essa autoconsciência muda tudo o que ocorria anteriormente. A comunicação aparecia apenas indiretamente, como subsidiária das dinâmicas que a moviam – a ponto de sequer ser percebida. Hoje, a própria questão investigativa é desencadeada por essa condição, básica e disseminada, da forte acuidade social sobre os processos comunicacionais, com sua relevância em todas as instâncias sociais e suas potencialidades. (BRAGA, 2012, p. 27)

Tal revisão, pelo autor, é basilar para novas formas de compreensão acerca dos processos advindos da relação, em interfaces, entre comunicação e educação, uma vez que, enquanto disciplina, a comunicação, por fim, dá substância a uma educomunicação capaz de proporcionar, conforme apontamentos epistemológicos de Soares, a inter, a trans e a multidisciplinaridade.

Mais um passo, em avanço, no caminho de estruturação do Paradigma Educomunicativo, aqui posto como norteado por um *habitus* cuja contraposição parte do pressuposto de que qualquer sujeito social em letramento, ou seja, em fase cognitiva, para desenvolver a especulada visão crítica de mundo apontada por estudos tanto de educação, quanto de comunicação, primeiro desenvolva a compreensão, particular, acerca do papel dominante e regulador do Estado, sendo, esse, parte de uma corrente determinante de modelos de desenvolvimento social que

envolve interesses mercadológicos cujos bens simbólicos situam-se além de capital financeiro ou religioso.

O elemento agregador que pode ser lançado nessa composição e é basilar na discussão, representando uma 'solda' que dê ligação estável aos dois campos, leva em conta especificamente os estudos sobre a cultura, mas contemplando as práticas sociais presentes nas ações educativa e comunicativa. Os próprios pontos contraditórios presentes na construção epistemológica do conceito de educomunicação perpassam por discussões relacionadas à cultura, abrindo verdadeiro abismo quando discutem-se relações de consumo na perspectiva de hegemonia e contra-hegemonia da comunicação sob a égide da tríade Estado/mercado/Igreja.

Nesse prisma, entendemos como essencial separar, na perspectiva da cultura latino-americana, o trajeto socio-histórico em que há ações doutrinadoras, políticas, de estabelecimento de domínio por parte de um Estado arbitrário, uma Igreja controladora e um mercado que, totalitário, é igualmente partícipe daquelas outras duas partes da hegemonia. Há, pois, um discurso político, persuasivo, que a educomunicação, na essência de sua estrutura epistemológica, naturalmente afronta, dando solidez referencial a um Paradigma Educomunicativo a partir do qual vê-se como possível, sim, provocar uma cisão (a) nas formas de ver o mundo coletivo e (b) na adesão ao pensamento coletivo conformado.

1.1.1 – Um breve histórico da educomunicação

Não há, na arena de tensões do campo da inter-relação comunicação/educação, um marco exato para o primeiro emprego etimológico do verbete "educomunicação". Em nossa pesquisa de mestrado (MESSIAS, 2011) identificamos eventos que, presentes no Novo Continente, ou seja, em especial nas Américas do Norte e Latina, datam dos anos 1960 e incidem sobre a inter-relação comunicação e educação. Se uma parte das ciências da comunicação e da educação mostrava-se, ali, atenta ao poder de persuasão da mídia hegemônica, organizações como a UNESCO suscitavam, desde então, estudos e debates relacionados ao impacto do consumo midiático na formação dos sujeitos sociais já desde a infância.

Consideramos ponto de partida o momento em que a cultura de massas manipulada especialmente pela televisão passa a ser pauta dos Estudos de Recepção Midiática (ERM), no contexto das investigações relacionadas à Teoria dos Efeitos (OROZCO GÓMEZ, 2001). É evidente, no período compreendido a partir do pós-Guerra, ou seja, de 1945 em diante, que os veículos de comunicação surjam como instrumentos indispensáveis para a gestão governamental de opiniões (MATTELART, 1999, p.37).

Há, como relatado no decorrer dessa tese, duas circunstâncias que, concomitantes, incidem sobre o mesmo fenômeno, qual seja, atentar para o quão manipulada e conduzida é a massa ante aos conteúdos hegemonicamente elaborados e pautados pela mídia, pelo Estado e pela Igreja.

Um movimento, nos Estados Unidos, refere-se à *media education* e à *media literacy*. Aqui, na América Latina, há a Leitura Crítica dos Meios. Em ambos os casos,

partes da própria hegemonia buscam mensurar o impacto das mídias na construção de visão de mundo. Segundo Moran (1993, p. 101), a escola, naquele momento e diante daquelas circunstâncias, seja qual for a parte da América analisada, era concebida como despreocupada diante da realidade audiovisual.

Seja qual for a perspectiva a partir da qual se torne o fenômeno 'educomunicação' um objeto basilar para a construção epistemológica do campo da inter-relação comunicação, sempre haverá, como origem, articulações oriundas dos movimentos de cultura populares latino-americanos. É sob esse prisma que citamos, dentro dessa linha de reconstrução histórica, o Movimento de Cultura Popular do Recife, em Pernambuco, e o Centro de Cultura Popular da UNE[8] do Rio de Janeiro, surgidos em 1961, durante o regime militar e em afronta a esse, baseado e alicerçado por uma sociedade essencialmente burguesa. Tais movimentos buscavam politizar o público através do teatro e do cinema com ênfase na arte popular e à ideológica margem do doutrinamento de Estado e Igreja.

O Brasil experimentava, pois, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife durante o período de 15 a 21 de setembro de 1963. As ações delongadas dos movimentos sociais que davam ênfase à cultura popular naquele evento passaram por avaliação geral, culminando em relatório que apontava "avanços na dinâmica, na preocupação em adequar a linguagem ao nível popular e na variedade de experiência ao nível nacional" (BERLINCK, 1984, p. 33). De acordo com Fávero (1984), aquele trabalho era "facilitado e se torna(ra) mais

[8] União Nacional dos Estudantes.

eficaz quando feito junto às organizações populares, tais como sindicatos, associações de bairros, federações de favelados, etc" (p.214).

No final dos anos 1960 é de um cubano radicado no Equador a iniciativa de levar para o território acadêmico as discussões sobre a persuasão das telas. Luis Campos Martínez, professor de Antropologia Cultural na Universidade Central de Quito, ocupa também o cargo de diretor da Oficina Nacional do Centro de Orientação Cinematográfica. Pedagogo, ele é considerado um dos precursores da denominada Pedagogia da Linguagem Total, que nos estudos das Ciências da Comunicação ganham escopo de Pedagogia dos Meios de Comunicação (GUTIERREZ, 1978).

Conforme relata Moran (1993), o Centro de Orientação Cinematográfica equatoriano realiza, em 1967, uma experiência de leitura crítica do meio cinema junto a uma escola pública de ensino fundamental. Em síntese, crianças de diversas idades e classes socio-econômicas foram reunidas em uma sala de projeção e, depois de assistir algumas produções, quando do retorno à sala de aula, discutiram os conteúdos consumidos. Além dos diálogos, segundo registra Martínez (1971), os estudantes ainda foram estimulados a ilustrar as experiências em desenhos e redação escrita, experiência que o investigador denomina como Plan-Deni, ou seja, *"plano de niños"*, que passa a ser um método. Aqueles diálogos, algumas vezes, eram gravados e passados para os alunos para que tomassem consciência do que tinham manifestado na sua forma e conteúdo (MARTINEZ, 1971, p.10)

Naqueles anos finais da década de 1960 surge, agregada, outra representação da hegemonia plena, qual seja, a Igreja, apropriando-se das experiências equatorianas do Centro de Orientação Cinematográfica. O

denominado Secretariado Latino-americano da Oficina Católica Internacional de Cinema, que tinha sede em Lima, no Peru, replica o modelo de Quito para outros países, como Brasil e Peru. Juntos, os interesses de academia e Igreja podiam ser resumidos, em se tratando de ações de leitura crítica da comunicação, como:

a) Investigar como a criança compreende o fato fílmico;
b) Desenvolver a percepção visual e auditiva da criança, fortalecendo seu hábito de atenção e estimulando sua imaginação criadora mediante ao desenho, a escrita e a representação;
c) Buscar nos pais de família os melhores colaboradores para a ação e, assim, fortalecer a comunidade familiar através do diálogo espontâneo.

Segundo Sáez (1986, p.8), a primeira avaliação formal da experiência iniciada no Equador e expandida para Brasil e Peru mostrava como resultado que:

1) Desenvolveu-se grandemente a capacidade perceptiva nas crianças, fato constatado por escolas e pro professores não pertencentes ao Plan-Deni;
2) Os alunos se tornaram mais exigentes na escolha de programas tanto cinematográficos quanto televisivos, com casos relatados de filhos convertendo-se em “muito críticos” e com fortalecimento familiar.

As observações acerca da relação mídia/infância através da televisão resultam em ações formais envolvendo Estado, Igreja e mídia por diversos países da América Latina. Contraditoriamente ao movimento filosófico de rompimento à cultura dominante europeia decorrente da colonização, estudiosos latino-americanos cedem à tendência, da época, capitaneada por Antoine Vallet, autor do livro “A Linguagem Total”, que conceitua a pedagogia da comunicação e inaugura

o *Centre Recherche et Communication Audio-Visuel Expression de la Foi*, em Lyon, na França, coordenado por um padre, Pierre Babin.

Luis Campos Martínez é um desses pesquisadores e, ao fundar o Plan-Deni enquanto método, no Equador, faz cursos no centro francês patrocinado pela Igreja com a proposta de catequisar o audiovisual mediante uma eventual capacidade de expressão da criança e do adulto. Mesmo caminho à Europa faz Francisco Gutierrez, autor da versão latino-americana de "Linguagem Total" e fundador do Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação, com sede na Costa Rica.

Os dois pesquisadores difundiram o modo francês de conceber a inter-relação comunicação/educação, na América Latina, a partir de 1968.

No Brasil a influência da Igreja não é diferente. O modelo Plan-Deni do Equador aqui chega denominado Cineduc, no Rio de Janeiro, cidade que já experimentara ação semelhante, na perspectiva dos movimentos de cultura popular, na mesma década de 1960. Nesse outro prisma, porém, o Brasil já tem os primeiros cursos superiores de comunicação (MARQUES DE MELO, 2008) e, assim, ocorre uma cisão de corrente de doutrina religiosa.

De um lado ficam os pesquisadores vinculados, em São Paulo, ao método de análise dos meios advindo dos Estados Unidos, através da Igreja Metodista, denominado TAT (Treinamento e Análise de TV), e do outro, aqueles que elaboraram o denominado LCC (Leitura Crítica da Comunicação), dentro da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), vinculada à igreja católica.

Nos anos 1970, em meio a um cenário em que, por prevalência de governos ditatoriais por quase toda a América Latina, a escola fecha-se a assuntos relacionados ao poder persuasivo das mídias, controladas, por concessão, pelo Estado, surgem ações em que senso comum e saber científico ideologicamente se veem unidos dentro de um propósito de, subjetivamente, construir visão crítica mediante a processos de letramento. O Projeto Leitura Crítica capitaneado por Mario Kaplún no *Centro al Servicio de la Acción Popular*, na Venezuela, e o Programa Televisão e Recepção Ativa do Ceneca (*Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística*), de Santiago, no Chile, coordenado por Valerio Fuenzalida, merecem destaque por priorizar não somente a infância em letramento, mas todos os sujeitos sociais, ou seja, a família enquanto coletivo de sujeitos expostos à persuasão.

Kaplún, atuando no interior do Uruguai entre 1976 e 1978, desenvolve o método cassete-fórum, processo em que o estudante é camponês e, em grupo, fica submetido a produção de mídia em áudio e reflete, na escola ou no espaço da família, a mesma distribuição hierárquica de poder presente em um veículo de comunicação. O autor adere a uma corrente de pensamento que, de acordo com Terrero (1988), desenvolve situações estruturais de diálogo, buscando uma reflexão libertadora. Percebendo, porém,

> que o diálogo e a reflexão libertadora não são conceitos de operacionalização imediata [...] e realizam (os estudiosos que aderem a essa corrente) uma série de atividades preliminares para que as pessoas aprendam e pratiquem a auto expressão, perdendo o medo de falar, valorizando a própria fala. E se organizam voluntariamente em grupos para ações concretas de promoção comunitária. (TERRERO, 1988, p.39)

Em 1978 Kaplún, que é educador no campo da comunicação popular, se desloca para a Venezuela, onde, de acordo com Moran (1993), dedica-se à implantação do Projeto de Leitura Crítica no *Centro al Servicio de la Acción Popular* (CESAP), vinculado à igreja católica e identificado como de apoio a organizações populares. Seu retorno ao Uruguai ocorre em 1985, quando deixa a função de diretor de comunicação do CESAP e prepara a publicação de seu primeiro texto relacionado a uma metodologia relacionada à pedagogia da comunicação, qual seja, "*Para la lectura crítica de la comunicación de masas*"[9]. Tal artigo é revisto e novamente publicado, a partir de então dando formato a um Curso de Leitura Crítica que o autor passa a ministrar primeiro no Uruguai, mas, principalmente, a turmas de jovens e adultos formadas quando de sua volta à Venezuela.

Esse curso de Kaplún, segundo Moran, pode ser entendido como pertencente à educação não-formal, resumindo-se a

> um método concreto de formação do receptor, utilizando como instrumento a semiologia e que busca, a partir da análise de várias mensagens de diversos meios, encontrar significados evidentes e os ocultos, desvendar o nível ideológico. É um projeto participativo, indutivo, baseado em discussões de grupo, a partir de mensagens exibidas, discutidas em grupo, apresentadas em plenário e completadas pelo coordenador. (MORAN, 1993, p.116)

No Chile, o Projeto Ceneca, capitaneado por Valerio Fuenzalida, professor na Universidade Católica do Chile, em Santiago, surge como sendo de capital

[9] Desdobramento da primeira publicação: "La comunicación de masas em America Latina (1973)

privado, em 1977. Seu objetivo, segundo Fuenzalida; Hermosilla (1991), era contribuir, a partir de uma perspectiva democrática, para o conhecimento e o desenvolvimento da sociedade em uma dimensão cultural. A prerrogativa chilena é de que, mediante a experiência de pesquisa e ação cultural, seja possível desenvolver outra atitude diante da televisão. É dessa premissa que, no espaço científico da academia, solidificam-se os estudos segundo os quais pode-se passar da condição de receptor passivo, que indiscriminadamente consome TV, para receptor ativo.

De acordo com os pressupostos de Fuenzalida (1991), a recepção, na América Latina, é ativa porque por tratar-se de "um processo intencional que reforça as condições de mediação necessariamente presentes em todo processo de decodificação de uma mensagem" (p. 6). Alicerçado, posteriormente, nos estudos britânicos de David Buckingham, o chileno reduz, nos anos 1990, o peso do olhar para a televisão, em uma linha de pensamento em que a mídia deixa de ser considerada um agente malvado, algoz de crianças indefesas (Ibidem). A TV, nesse aspecto, é aceita mais como uma oportunidade cultural do que necessariamente como o fator mais determinante na alienação da audiência. Sob esse ponto de vista, a educação para a recepção televisiva deixa de ser um caráter defensivo, aceitando que a audiência ativa pode constituir-se numa experiência enriquecedora (FUENZALIDA, 2002).

No Brasil as representações hegemônicas por trás do Projeto Leitura Crítica da Comunicação fazem a iniciativa ganhar força nos anos 1980, coincidindo com o período de abertura política que marcou o fim do regime militar. As igrejas católica e protestante, bem como universidades públicas e privadas, por meio de suas

representações organizacionais, fazem time com a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). As ações iniciais objetivam a formação de comunicadores mediante a pressupostos educativos e mostram a presença constante de Ismar de Oliveira Soares, então professor na Universidade Metodista, em São Bernardo do Campo, SP, e ingressante no quadro docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Soares é parte, no Brasil, da equipe que implantou o TAT (Treinamento de Análise de Televisão), nos anos 1970, coordenado na Universidade Metodista pelo professor Reinaldo Brose. Esteve à frente do programa de 1977 a 1980, ano em que assumiu a diretoria da UCBC e estruturou o Projeto Leitura Crítica da Comunicação visando a uma ramificação pelas demais regiões políticas do Brasil. Tal iniciativa, na definição do autor, foi responsável, ao longo dos anos 1980, pela difusão de um pensamento disseminador de práticas de recepção organizada. 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 (SOARES, 2009).

Por conseguinte, Soares colocou a versão brasileira do LCC em sintonia com ações correlatas implantadas no interior de países da América Latina como Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia, Peru, Venezuela e México. Isso ampliou, segundo ele, a esfera de diálogo iniciado com professores em etapas anteriores.

Como etapa subsequente, Soares, no comando da UCBC, orienta na criação do Serviço à Pastoral da Comunicação, junto à Editora Paulinas. De acordo com o autor,

> a ideia da fundação de uma instituição mantida por uma organização solidamente estabelecida no mercado para cuidar da formação de comunicadores comprometidos com uma filosofia e uma prática alternativa de comunicação vinha sendo perseguida por mim desde que assumir a Presidência da UCBC. A intenção era formar uma parceria entre a entidade e uma das editoras católicas [...]ocorreu uma sintonia de propósitos, uma vez que a editora – que já vinha mantendo um curso de filosofia para seu público interno, com professores da PUC e que contava também com minha colaboração – ambicionava, de igual maneira, criar um instituto voltado para a formação de comunicadores. (SOARES, 2009, p. 12)

Tais ações de gestão fizeram surgir, no período de 1980 a 1986, eventos como os Congressos Brasileiros de Comunicação Social, organizados anualmente pela UCBC em parceria com universidades públicas e privadas. Por seu vínculo com a ECA-USP Soares prepara elementos formais que justifiquem, em 1987, a criação de um curso de Comunicação Educativa, proposta acatada pela então chefe do Centro de Comunicações e Artes (CCA), Dilma de Melo e Silva, à época envolta administrativamente em um processo de reestruturação daquele departamento.

A proposta de projeto político pedagógico do curso idealizado por Soares não avança na ECA-USP e é engavetada em 1990, mas acaba por ser apresentada à comunidade científica durante do XV Congresso Brasileiro de Comunicação, realizado na Universidade Metodista, em São Bernardo do Campo, em novembro de 1987. O professor da USP sugere a criação da Licenciatura em Comunicação Social, fundamentada na inter-relação entre as interfaces em comum entre comunicação e educação e tendo como prerrogativa a leitura/recepção crítica.

As discussões relacionadas à inter-relação comunicação/educação ganham densidade na ECA-USP a partir da década de 1990. Naqueles anos iniciais da última década do século passado são criados o curso de formação complementar em Gestão de Processos Comunicacionais e a revista Comunicação & Educação, ambas as ações coincidindo com a passagem da professora Maria Aparecida Baccega pela chefia do CCA.

Em 1994, em meio a disputa de poder interno na ECA, protagonizada por correntes docentes, projeto que anunciava propostas de um Bacharelado em Comunicação e Educação e/ou uma Licenciatura em Comunicação Educativa, apesar de apresentado formalmente dentro dos prazos da reforma a que a Escola estava se submetendo, foi arquivado. Pela primeira vez, no entanto, é sinalizada a possibilidade de diálogo institucional, com esse objetivo, envolvendo a Faculdade de Educação da USP.

A criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), na ECA, ocorre em 1996. Naquele ano a Compós [10] realizou congresso anual na Escola de Comunicações da USP que, como anfitriã, aproveita para propor a criação do Grupo de Trabalho Comunicação e Educação. A sugestão foi reprovada pela assembleia geral da organização representativa mas deu subsídios para que professores e pesquisadores vinculados à ECA unissem esforços em torno de uma ação que congregasse o pensamento científico uspiano em torno da inter-relação

[10] Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação, fundada em 1991.

comunicação/educação. Foi criado, então, o NCE, coordenado por Ismar de Oliveira Soares.

Das ações do NCE surgiram os principais avanços formais que deram estrutura ao campo da inter-relação comunicação/educação no Brasil. Com apoio da Fapesp[11] o Núcleo desenvolve a pesquisa "A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana", que mensurou como os especialistas na inter-relação entendiam e descreviam suas práticas. Os resultados dessa investigação, envolvendo 15 pesquisadores e uma amostragem que, presente em 12 países da América Latina, abordou 176 pessoas, sugeriu, pela primeira vez, elementos epistemológicos suficientes no sentido do que Soares (2009) define como sendo educomunicação. Segundo o autor,

> 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 estávamos diante de um terceiro campo, emergente ainda, mas suficientemente fundamentado e metodologicamente estruturado, a que denominamos de Educomunicação! (SOARES, 2009, p.26)

Os resultados da pesquisa desenvolvida pelo NCE na América Latina foram tornados públicos no Congresso Nacional da Intercom realizado na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1999. No mesmo ano, a revista Contato, de Brasília, publica artigo assinado por Soares, apresentando o campo da inter-relação comunicação/educação como sendo efetivamente educomunicação.

---

[11] Fundo de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo.

Um ano antes, em 1998, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo solicita ao NCE a implantação de um curso de formação complementar sobre Tecnologias da Comunicação Aplicadas ao Ensino, dentro do Programa de Formação Continuada. Pesquisadores, professores e voluntários do Núcleo formaram turmas de trabalho para atender a 900 professores da rede oficial de ensino paulista, vinculados a duas diretorias de ensino da região metropolitana de São Paulo.

As ações do NCE, que partiam do campo da comunicação, ou seja, estavam centradas nas Ciências da Comunicação, continuavam despertando interesse das políticas públicas da educação. Quando, pois, o objeto em questão era formação complementar de educadores, órgãos vinculados à educação recorriam à comunicação para tais afazeres, movimento incomum naquele período.

Foi assim que a Prefeitura de São Paulo, em 2004, atribuiu ao Núcleo da ECA as ações de implantação do projeto Educom.radio – Educomunicação nas Ondas do Rádio[12], curso de extensão com duração de 100 horas direcionado a 10 mil interlocutores compostos por professores e alunos da rede municipal de ensino. As ações envolveram 455 escolas e, no NCE, o projeto distribuiu funções a 450 pessoas, entre estudantes de graduação e pós-graduação, além de professores da própria ECA e outras instituições de ensino superior parceiras.

Naquele mesmo ano o NCE expande o Projeto Educom além fronteiras e chega à região Centro-Oeste do Brasil. Convidado pelo Ministério da Educação, em

[12] Note-se que ocorre, em políticas públicas, o primeiro registro etimológico do verbete "educomunicação", fora, portanto, do território científico e do espaço da academia e abrindo caminho para incorporação enquanto parte formal das políticas em educação.

parceria com secretaria estaduais de educação, o Núcleo implantou o curso semipresencial de aperfeiçoamento sobre a educomunicação. Um total de 160 professores do ensino médio, vinculados a 70 escolas, foram formados nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás.

Com os resultados, públicos, das ações originárias do NCE, enquanto parte efetiva da indissociável tríade ensino-pesquisa-extensão da ECA, voltou ao debate na USP a criação de um curso superior em comunicação e educação. Reformulado, o projeto político pedagógico começa a ser redigido em 2004 e desde então integra um processo burocrático que demanda o período de 2005 a 2009 para, enfim, chegar à Secretaria Geral da USP, último passo para aval do Conselho Universitário.

Nesse ínterim, as políticas públicas continuam a abarcar a educomunicação enquanto prática social de formação, nos mais diversos aspectos. Em 2006, por exemplo, o Ministério da Educação incorpora, em *lato sensu*, o curso Mídias na Educação, parceria entre a USP e a Universidade Federal de Pernambuco que objetiva a formação, em nível de pós-graduação, de professores da rede pública de ensino de todo o país.

Dois anos antes, em 2004, a prefeita de São Paulo, Marta Suplicy, sanciona a Lei Municipal N.o 13.941[13], que institui o "Programa Educom: Educomunicação pelas Ondas do Rádio", ocasião primeira em que o verbete "educomunicação" é outorgado no texto de uma lei. Concomitante, o Ministério do Meio Ambiente, em

[13] A íntegra da lei pode ser acessada em http://www.cca.eca.usp.br/politicas_publicas/sao_paulo/lei_educom. Acesso em 13ABR2017, às 12h04.

Brasília, incorpora os preceitos da educomunicação ao adotar as linguagens para uma educação ambiental que contemple a sustentabilidade[14].

Formalizada em ações de ensino, pesquisa e extensão tanto no campo da educação quanto na comunicação, a educomunicação teorizada e epistemologicamente estruturada pela ECA torna-se, enfim, um curso de ensino superior na USP em novembro de 2009, aprovada pelo Conselho Universitário em forma de licenciatura. Concomitante, mediante apropriação epistemológica de dados disponibilizados publicamente, via internet, pelo NCE da ECA, a Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, também consegue autorização do Ministério da Educação para implantar um bacharelado em educomunicação, mas dentro de um projeto político pedagógico que contempla linha de formação e não graduação plena na área.

1.1.2 – O conceito de *habitus* nas perspectivas de Bourdieu e Elias

Observar o sujeito social que consome mídia em fase formal de letramento, seja na condição de receptor passivo ou ativo, requer situá-lo no espaço-tempo. De acordo com Leontiev (1978), nesse contexto as percepções, as sensações e as conceituações contribuem na adaptação dos sujeitos na vivência cotidiana. Por esse

[14] As políticas do Ministério do Meio Ambiente foram alteradas nos últimos anos, em especial nas trocas de governo, mas continuam contemplando a educomunicação, como pode ser verificado em http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao, acesso em 13ABR2017, às 12h06.

prisma, o homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo socio-histórico os meios, as aptidões e o saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza (p.173).

Como consequência, é permitida a aquisição de um conjunto de habilidades que levam a refletir acerca das relações entre o sujeito e o mundo em circunstâncias de aprendizagem. Fenômenos esses que ocorrem efetivamente em um espaço e sob a égide de um certo intervalo de tempo (FROTA; ANGOTTI, 1999, p.2).

Frente a isso temos a constituição dos conceitos, que para Vygotsky (1993; 2002), em se tratando de relações de ensino e aprendizagem, podem ser definidos como sendo cotidianos e científicos. Se há, pois, um conceito denominado educomunicação, por conseguinte, nessa tese, contextualizamos outro conceito, qual seja, *habitus,* dentro do fenômeno principal.

Os conceitos cotidianos, espontâneos, estão diretamente ligados, segundo Vygostky, à experiência sensível com os objetos e fenômenos. Remetem, outrossim, mediante o cruzamento com o que o autor concebe como semelhanças concretas, presentes nas conexões fatuais em forma de experiências, a uma construção ontológica de visão de mundo.

Já os conceitos científicos advêm de definição discursiva com base nos atributos que se destacam do objeto ou fenômeno. Há, outrossim, entre o conceito e o objeto, um processo de mediação na construção de significados, decorrente de uma primeira etapa que relacione estímulo e resposta e, por conseguinte, de uma etapa segunda com experiência que leve a conceito.

Mediante a esse pressuposto, a educomunicação decorre, em sua gênese, de experiências e vivências da vida cotidiana, em especial nos movimentos de cultura popular, com foco nas mediações acerca de uma eventual modificação de visão de mundo. Se, nesse ínterim, transformada em objeto, envolve o construto de um segundo conceito, igualmente mediado em construção de significados pelas partes protocolares da ciência.

Nossa análise, aqui nessa tese, envolve uma terceira instância, considerando os resultados entre ações educadoras para o consumo midiático e o quão aceito é esse movimento se consideradas as divisões determinadoras de controle de visão de mundo pelas forças representativas da hegemonia.

A percepção consciente dessas relações remete à acepção em teoria ou leis, cujas discussões, mediante a cultura, entendemos, avançam ou retroagem em revisão. Segundo Vygotsky, considerando que as prerrogativas em voga incidam na educação formal,

> com base na simples observação sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. (VYGOTSKY, 2008, p. 108)

Nossa discussão não se restringe ao espaço da escola, uma vez que a construção de visão de mundo em questão abarca letramentos informais e não-formais, em constante revisão. Nos situamos no pressuposto de Rossetti-Ferreira *et*

al (2008) por compreendermos os sujeitos sociais enquanto imersos em uma imensa rede de significações, de modo que, ao constituírem-se, constituem (p. 149). Esse socio-interacionismo decorre de sujeitos que, enredados em uma complexa rede de significados, significam o mundo conforme o outro.

Pensar a construção de visão de mundo no tempo histórico da educomunicação requer, salientamos, considerar a peculiaridade de cada etapa de evolução do conceito. Nesse prisma, o sujeito social em letramento observado a partir dos anos 1960 não pertence à mesma rede de significações que compõe a sociedade na contemporaneidade. Significava-se, vemos, o mundo constituindo-se "o" e "a partir do" outro em circunstâncias em que esse outrem findou-se ou ficou no tempo.

É objeto de abordagem, nosso, o conceito social lançado sobre esse conjunto de agir e pensar que estrutura a sociedade. Se um grupo possui uma forma de racionalidade é porque detém modos peculiares de ações e pensamentos. Logo, se separamos um determinado sujeito desse grupo, conforme as perspectivas até aqui expostas, esse, ao mesmo tempo em que faz a sociedade, faz-se a si mesmo.

A síntese desse nosso posicionamento está em Norbert Elias, que na primeira metade do século passado refletiu (ELIAS, 1990) a sociedade de seu tempo mas não foi compreendido pela ciência a seu próprio tempo. O autor, ao descrever o processo civilizador, refere-se ao *habitus* enquanto conceito social porque esse se constrói nos relacionamentos e nos processos históricos, e conceito pessoal porque embora os sujeitos vivam estimulados ou controlados pelo meio social, cada um é único, assim como também é única a própria maneira de construir visão de mundo.

Há, segundo Elias, o tempo histórico e o tempo biológico dos sujeitos e suas influências na constituição das sociedades. A evolução da espécie humana, nesse prisma, pode ser mais rápida do que a evolução social. Logo, por mais que a tecnologia modifique ou reestruture a sociedade, o comportamento social pouco ou nada será alterado. De acordo com o autor,

> a civilização que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possui-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. (ELIAS, 1990, p.73)

Nesse contexto, Elias questiona a suficiência de compreensão, pelo sujeito contemporâneo, da mudança de comportamento humano delongada pelo tempo, dentro do processo social de civilização do homem.

Falar em estilo de vida não significa, portanto, falar em *habitus*. Considerando as postulações de Elias, falar em emancipação ante a poderes constituídos por forças dominantes é desconsiderar que a sociedade contemporânea ainda não superou a dependência de domínio que advém delongada do século XVI.

É certo que as reflexões do autor datam da primeira metade do século passado, mas deve-se ressalvar, também, que diante do que acima foi exposto, por mais rigorosas que tenham sido as transformações impactadas socialmente pelas

tecnologias da informação e da comunicação, poucos foram os impactos que possam ter mudado a cultura humana.

A sociedade analisada por Elias refere-se à Europa Ocidental, desconsiderando a peculiar constituição do Novo Continente. Consideramos, em relevância, nesse aspecto, o sujeito social contemporâneo ao autor, independente do território geopolítico em que se situa. Um agente da história que, doutrinado por relações de dependência e controle em relação às forças que lhe impõem a razão, condiciona seus sentimentos e suas aspirações a valores determinados. Um processo de internalização denominado por Elias como Economia Psíquica, expressa através do *habitus*, ou seja, na representação de um capital simbólico.

Outra perspectiva, correlata, de *habitus* é encontrada nos postulados de Pierre Bourdieu. Se Elias coloca que a humanidade, em seu complexo processo de civilização, está sujeita a três processos, quais sejam, o biológico, o histórico e o cultural, Bourdieu apenas irá alterar a conformação de cultura. De acordo com o autor, cultura é um conceito perdido em meio a tantas definições e, por isso, acaba incorporado tanto no processo histórico de construção dos sujeitos como no processo biológico.

Ao renomear cultura Bourdieu conceitua o *habitus*, definido como a ação individual do sujeito dentro do mundo (BOURDIEU, 2001, p. 209). Segundo o autor, mediante uma perspectiva marxista de relação entre dominantes e dominados o domínio só ocorre sob violência, bruta ou simbólica, com coação física ou espiritual, sobre as consciências (IDEM, p. 203).

O meio social, portanto, abastece o sujeito em sua constituição individual, mas, diferente do que postula Elias, Bourdieu concebe que o sujeito já carrega dentro de si os próprios valores que desenvolverá. O *habitus,* portanto, é individual, mas se constrói no processo de socialização.

O indivíduo quando posiciona-se na estrutura da sociedade, portanto, origina e desencadeia um processo de disposições e pré-disposições. Bourdieu, nesse aspecto, foca o sujeito enquanto partícipe das relações de ensino-aprendizagem no espaço da escola, diferente das abordagens de Elias, cujo olhar é lançado, em geral, para a sociedade ocidental a partir da Alta Idade Média.

Esse sujeito, segundo Bourdieu, continua centrado na Europa, uma vez que o autor está analisando a escola e suas funções doutrinadoras em uma França dos anos 1960, contemporânea aos primórdios do movimento que, na América Latina, deu origem ao conceito de educomunicação, e a partir de uma perspectiva de uma sociologia da educação crítica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Uma escola, diz o autor, com papel destacado enquanto dispositivo a serviço da manutenção e da legitimação de privilégios sociais (BOURDIEU, 2002).

1.2 - Relações de teoria e de prática

Há, como supracitado, em 2017, dois cursos de formação superior, no Brasil, em educomunicação, ambos partindo das perspectivas norteadoras que deram origem ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP. O bacharelado em

Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, colocou a primeira turma de egressos no mercado em 2014. A licenciatura em Educomunicação formou turma inaugural, na USP, em 2016.

Os dois cursos nasceram de ações de proposta de ensino, pesquisa e extensão iniciadas no NCE e replicadas em forma de ementas de disciplinas em cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas da Comunicação Social e da Pedagogia em instituições superiores de ensino situadas em regiões em diversas regiões do Brasil. Como atesta Pinheiro (2013), é da produção científica originária na USP o referencial teórico que dá estrutura a dissertações e teses defendidas nas três últimas décadas e que constam no banco de dados da Capes.

Em outra perspectiva, nos congressos nacionais anuais da Intercom, em especial nos anos de 2011 e 2012, o debate científico gira em torno da suficiência de legitimação do conceito de educomunicação a partir dessa implantação de cursos em São Paulo e Campina Grande.

No evento em Recife, Pernambuco, em setembro de 2011, prevaleceu, durante debate no Grupo de Pesquisa "Comunicação e Educação", a corrente de pesquisadores que acreditava poder falar em legitimação somente depois de decorrida a formação dos primeiros egressos e da observação dos mesmos enquanto novos agentes lançados no mercado de trabalho[15].

Era criada, portanto, a expectativa quanto à suficiência da academia na formação de um agente, ora denominado 'educomunicador', que nascera, no saber popular, a partir de práticas não determinadas por parâmetros formais. A esse

[15] Debate ocorrido no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, coordenado por Ademilde Sartori, docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina.

egresso, nesse trabalho agora em voga, denominamos 'educomunicólogo' (veja no Item 2.4, na página 110). Educomunicador, outrossim, é o agente da intervenção social, da ação educomunicativa, não necessariamente carecendo dos conhecimentos pragmáticos da ciência para as suas práticas cotidianas de inter-relacionar comunicação com educação.

Partimos, nesse ínterim, do pressuposto de que a inter-relação comunicação/educação seja, legitimamente, educomunicação pelo fato de o conceito estruturado no Brasil, pela USP, encontrar-se em estágio mais avançado de relação teoria/prática se comparado ao que é estudado em outras vertentes. Logo, m*edia education*, literacia midiática e *media literacy* são, nessa pesquisa, entendidas como áreas que, iguais à educomunicação, podem ser entendidas como a representação da inter-relação comunicação/educação em práticas na Itália, em Portugal, nos Estados Unidos e nos demais territórios abarcados pela coleta de dados a ser apresentada mais adiante na tese.

A resistência à adesão a determinada nomenclatura, como ocorre quando adeptos da mídia-educação preterem a educomunicação, pode, hipoteticamente, estar, segundo Canclini (2006), relacionada à cultura predominante em cada região, país ou continente em questão, em relações, por exemplo, de hegemonia ou contra-hegemonia, daí justificando e fundamentando a importância de, nessa investigação, abarcar as reflexões também no aspecto dos estudos culturais.

1.3 - Algumas metas e um caminho

Foi intenção, nessa pesquisa, refazer a trajetória de constituição socio-histórica do conceito 'educomunicação' e, nesse ínterim, identificar a suficiência de conteúdos para um discurso científico de estabelecimento do que apresentamos como Paradigma Educomunicativo. Para tanto, partimos do pressuposto de que eventuais lacunas existentes na composição dessa nova área do conhecimento, parte do campo da inter-relação comunicação/educação, possam ser, em partes, preenchidas quando considerados aspectos da cultura enquanto elemento dos processos de comunicação e de educação. Logo, a meta estabelecida com os estudos almeja, essencialmente:

- Rever, sob a perspectiva epistemológica, as competências contempladas enquanto áreas de intervenção da educomunicação, em especial a suficiência da ação 'educar para os meios', ou 'educar para a comunicação';

- Analisar a configuração do *habitus* no Paradigma Educomunicativo, considerada a realidade em que ações de educação e de comunicação encontram-se sob o mesmo bojo ideológico da hegemonia, ou seja, em sintonia com políticas de Estado e mercado que buscam formar o sujeito que seja adepto ao modelo que funciona.

Tais metas, mediante às análises epistemológicas aqui estruturadas, conduzem rumo a um objeto que seja capaz de:

- - ampliar os estudos sobre a maneira como a educomunicação avança enquanto prática e na condição de construção teórica fundamentada;
- - situar o Paradigma Educomunicativo enquanto parâmetro a partir do qual haja reconhecimento quanto à condição, nata, do sujeito social como desenvolvedor de visão crítica própria, uma vez que é capaz de compreender o papel do Estado e sua permanente tentativa de imposição de domínios;

Messias (2011) e Pinheiro (2013) desenvolvem, a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, pesquisas que demonstram a amplitude com que o debate, em torno do emergente conceito de educomunicação, é feito em duas condições peculiares: no espaço do debate científico dos congressos da Intercom e da ANPed[16] e no território de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação vinculados à Capes[17]. Trata-se de salutar parâmetro sobre a penetração do conceito nos espaços das Ciências da Comunicação e da Educação. Contudo, considerando que o conceito nasce na pesquisa de Soares (1999) que focou a prática da inter-relação comunicação/educação na América Latina, faltam, ainda, parâmetros que mostrem a práxis desses sujeitos sociais denominados educomunicadores. É dessa reflexão epistemológica que desdobra-se a estruturação da posição, nossa, relacionada ao Paradigma Educomunicativo, uma vez que questionamos, em inquietude, a eficiência e o sentido da mediação, por terceiros, na construção de visão crítica de indivíduos em fase de letramento.

Estamos falando, pois, de métodos diversos de investigação, complementados de acordo com cada fase de levantamento. Assim, para a pesquisa bibliográfica acerca de *papers* inscritos em congresso da Intercom é empregado o método de investigação hipotético-dedutivo que, segundo Cruz e Ribeiro (2003), se inicia por uma percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da

[16] Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

[17] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ou seja, uma fundação vinculada ao Ministério da Educação para expansão e consolidação da pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) no Brasil.

ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese. Para chegar a esse resultado agregado é aplicado o método comparativo que, também de acordo com Cruz e Ribeiro, deve ser utilizado para comparações de grupos entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

A análise dos dados coletados é qualitativa. Conforme nos mostra Martins (1989), neste contexto a pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa e essência genérica de percepção, diferente da primeira proposta, que consta na parte inicial dessa metodologia, de levantamento bibliográfico de autoria e origem de produção.

A investigação, outrossim, não ficará restrita ao que estiver explícito em relatos identificados em resumos e, posteriormente, nos artigos completos publicados no congresso da Intercom. Concordamos com Lüdke & André (1986) quando estas, ao abordar a análise de dados em uma pesquisa qualitativa, sugerem que seja preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados.

Como parte de coleta complementar de dados verificamos, mediante aplicação de questionário, o perfil consumidor de mídia de um grupo de indivíduos em fase de letramento e matriculados em uma escola pública situada no interior do estado de São Paulo. Dada a inquietação, nossa, acerca da suficiência da ação de 'educação para os meios', contemplada, essa, entre as áreas de intervenção social da educomunicação, buscamos verificar, em estudantes matriculados nos períodos letivos correspondentes a sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, a

suficiência de uma ação de orientação, no espaço da escola, para reflexão crítica sobre um determinado produto televisivo.

1.4 – A educomunicação além fronteiras

O objeto de estudo aqui lançado é o Paradigma Educomunicativo, que no nosso entender pode ser situado como sendo parte de um *habitus* no qual haja uma contraposição que, nata no sujeito social, parta do pressuposto de que o indivíduo em letramento, para desenvolver visão crítica de mundo, primeiro compreenda o papel determinante e doutrinador do Estado e, por conseguinte, das demais manifestações que impõem ideologia de consumo, aqui denominadas hegemonia plena.

Nessa perspectiva, de acordo com os postulados epistemológicos da educomunicação, o sujeito tem na heterodoxia a sua identidade primeira quando de construção de visão de mundo, cabendo ao Estado tentar, através de sua força hegemônica, modificar esse *status* em prol de modelos de desenvolvimento social vigentes.

A educomunicação enquanto área do conhecimento da qual deriva o Paradigma Educomunicativo é preconizada por Soares (1999) mediante estudos que, fincados no Núcleo de Comunicação e Educação da USP ao longo de quase três décadas recentes, balizaram as práticas cujos interlocutores definiram seu cotidiano profissional como de inter-relação entre comunicação e educação.

Tais educomunicadores, logo, advinham de intervenções nos espaços da educação formal e não-formal e submetiam indivíduos em fase de construção cognitiva a ações que hipoteticamente implicavam em algum tipo de crítica ante ao poder persuasivo dos veículos de comunicação. De sujeito estático na recepção esse indivíduo em letramento passava a ser entendido como protagonista no mesmo processo comunicativo, uma vez que, ao produzir conteúdos, invertia o fluxo determinante de construção de visão de mundo, devolvendo às mídias e ao próprio Estado uma posição de afronta ao pensamento coletivo que, como afirma Bourdieu (1997), pertence às forças doutrinadoras e centralizadoras de poder.

Os estudos capitaneados por Soares têm por fundamentação o bojo teórico da Escola Crítica Latino-americana de Comunicação, que conforme Marques de Melo (1989) se estrutura, tardiamente, na segunda metade do século passado, com a adesão das universidades na formação acadêmica dos profissionais da comunicação, mas, efetivamente, se dá somente com a organização do pensamento comunicacional da parte Sul da América com o advento de centros e associações de pesquisadores como o CIESPAL[18], a ALAIC[19] e a Intercom[20][21].

Nos atemos ao que postularam dois entre muitos teóricos que integram o pensamento comunicacional latino-americano, quais sejam, Luis Ramiro Beltrán e Paulo Freire, pela proposituras, desses, quanto a uma audiência que, não passiva ante ao que hegemonicamente havia de construção de visão de mundo na aliança

---

[18] Centro Internacional de Estudos Superiores de Comunicação para a América Latina, que, apoiado pela UNESCO, tem sede em Quito, no Equador.

[19] Associação Latino-americana de Investigadores em Comunicação, com sede no

[20] Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

[21] Além dessas importantes organizações o autor ainda cita o CEREN (Centro de Estudos da Realidade Nacional), do Chile; o ILET (Instituto Latino-americano de Estudos Transnacionais), do México; o ININCO (Instituto de Investigações da Comunicação), da Venezuela; assim como a CELADEC (Comissão Latino-americana de Evangelização Cristã, do Peru; e o CEMEDIM (Centro de Estudos dos Meios Massivos), de Cuba.

entre regimes totalitários de governo e meios de comunicação de massa, protagonizava um segundo processo, subjetivo, de independência em relação ao poder controlador advindo da Europa e da América do Norte pós-guerras: a libertação pela cultura.

Beltrán debruçou-se em investigações que traçaram paralelo entre as ações e proposituras imperialistas de governos dos Estados Unidos, com olho no desenvolvimento da América Latina, e ações concretas que, nascidas nos movimentos populares, sinalizaram para a esterilidade das intenções norte-americanas para as igualmente ex-colônias. Já Freire percorreu territorialmente, exilado, parte do continente latino-americano, preconizando, em reflexão sobre as práticas educativas e comunicativas, uma almejável libertação mediante construção crítica de visão de mundo já na infância.

Identificando o sujeito que inter-relaciona comunicação e educação Soares verificou, mediante pesquisa desenvolvida em conjunto entre a USP e a Unifacs, da Bahia, sob fomento da Fapesp (verificar na página 48), o perfil de atuação desse, a quem denominou educomunicador. Uma alusão etimológica ao que Mário Kaplún já empregara, no final da década de 1970, no Uruguai, ao definir mediadores de ações em que estudantes eram submetidos a tarefas de produzir conteúdos midiáticos na escola e, assim, refletir sobre aspectos como hierarquização de poder nos espaços de aprendizagem, em analogia à pirâmide de atribuições de gestão comuns a veículos de comunicação.

Os educomunicadores de Kaplún exerciam uma prática de intervenção social que encontra-se no cerne epistemológico do conceito científico de educomunicação de Soares. Esse, pois, é o resultado a que chegou aquela pesquisa empírica,

transformado em duas publicações científicas em 1999, sendo uma submetida à sabatina no espaço do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, no Congresso Nacional da Intercom, no Rio de Janeiro, e a outra, em forma de artigo, na revista Contato[22], de Brasília.

A trajetória de construção epistemológica do conceito ganhou terreno na Escola de Comunicações e Artes da USP, entre o final dos anos 1990 e a primeira década do século vigente. O time de pesquisadores debruçados na inter-relação comunicação/educação tinha, além de Soares, Maria Aparecida Baccega, Adílson Odair Citelli e Maria Cristina Castilho Costa, que protagonizaram o projeto editorial da revista Comunicação & Educação, uma das publicações científicas mais citadas (MESSIAS, 2011, p. 98) em monografias, trabalhos de conclusão de cursos de graduação, dissertações, teses e artigos científicos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Na condição de campo emergente, a educomunicação passou a ser o próprio referencial metodológico que fundamentaria, nos últimos anos, as práticas daqueles que de alguma forma ou para diversos propósitos inter-relacionam comunicação e educação[23] no Brasil, na América Latina e, mais recente, na Europa. Ainda, teve o projeto político pedagógico de implantação de um curso de nível superior aprovado, em 2009, no conselho universitário da Universidade de São Paulo, o que tornou a Escola de Comunicações e Artes pioneira na formulação e implantação de políticas

---

[22] Publicação de reduzido período de circulação, com acervos impresso ou digital indisponíveis.

[23] O XXXIX Congresso Nacional da Intercom foi realizado, em setembro de 2016, na ECA/USP, em comemoração ao cinquentenário da escola, e houve o total de 27 trabalhos cujos autores empregaram o conceito educomunicação no GP Comunicação e Educação, de um total de 83 *papers*.

públicas de formação do sujeito denominado educomunicador[24], em nível de licenciatura.

1.5 - Os cenários europeu e norte-americano

Com a prerrogativa de uma democracia participativa almejada alguns países implantaram, a partir da segunda metade do século XX, políticas de observação e tentativas de intervenção no letramento midiático, especialmente junto a crianças e jovens. Ser audiência, nesse sentido, representava estar inserido em uma cultura midiática fincada nos interesses mercadológicos, ou seja, a construção do sujeito social passava por representações em que a visão de mundo originaria fragmentada, conectada, convergida, diversificada, homogeneizada, estabilizada, ampliada e remodelada (JENKINS, 2009).

Destarte, na segunda metade do século passado as observações quanto a uma eventual educação para o uso e o consumo das mídias seguia alicerçada pelo que pesquisadores do Instituto de Frankfurt para Pesquisas Sociais, na Alemanha, indicaram nos anos 1930 a 1960, na perspectiva de uma teoria crítica social, como sendo indução ideológica e de controle social resultante da aliança entre a cultura popular e o encantamento pelo e para o consumo das tecnologias da informação e da comunicação.

[24] Concomitante, mas sem projeto político pedagógico próprio, a Universidade Federal de Campina Grande/PB também conseguiu, via o programa do governo federal de expansão de cursos superiores no interior do Brasil, denominado Reuni, aprovar a implantação de uma linha de formação em educomunicação, dentro de um curso de Comunicação Social, iniciando turma em 2010, ou seja, um ano antes de a Fuvest selecionar os ingressantes na licenciatura em educomunicação na USP.

Também no Velho Continente, mas subsequente, nos anos 1960, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birminghan, no Reino Unido, ampliou os modos de olhar a audiência, compreendendo essa como construtora ativa de significados, ou parte que redistribui e não somente recebe conteúdos durante os processos comunicativos mediados pela tecnologia.

Tais postulados deram base a estudos em que, nos Estados Unidos, no mesmo recorte da segunda metade do século passado, o governo suscitou às universidades o papel de mensurar a penetração da influência dos veículos de comunicação na constituição da cultura popular norte-americana, desenvolvendo eventuais políticas de letramento que, presentes no currículo, garantissem o domínio pleno do Estado ante à ideologia popular.

Dar foco, outrossim, a um processo formativo, cognitivo, que contemplasse a recepção dos produtos midiáticos foi uma prática que recebeu denominações diversas, como *media education* e *media literacy* nos (países de língua inglesa[25]) e *educación en médios* (países de língua espanhola). Na América Latina, especialmente nos anos 1980, a esse processo foi designada a expressão *educación para la comunicación*, como parte do movimento que, vinculado à Igreja, implantou o Projeto Leitura Crítica da Comunicação, como detalhado anteriormente nesse trabalho.

[25] Na Itália, nos anos 1990, o pesquisador Pier Césare Rivoltella, da Universidade Católica de Milão, adota o conceito *media education* e o expande, mediante adeptos, por outros países da Europa e mesmo a brasileiros que àquele país foram cursar pós-graduação.

1.5.1 - A consolidação do conceito e o interesse europeu

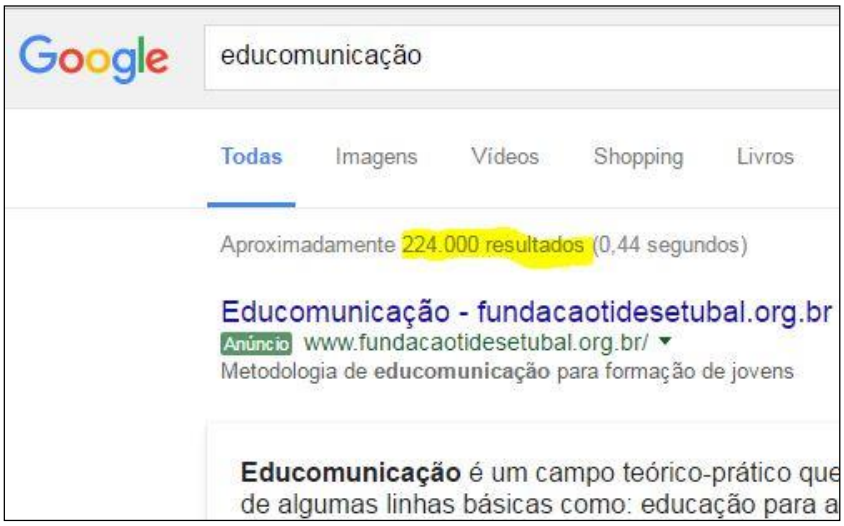
Como visto, dar atenção a um possível processo de letramento que contemple o indivíduo enquanto parte ativa do processo comunicativo, seja ele mediado ou não pela tecnologia, faz parte da agenda de Estado, mercado e Igreja desde o período pós-Segunda Guerra, no século passado. Mas, coube à UNESCO, em 2009 [26], situar a literatura latino-americana como parte importante nessa reconfiguração das práticas comunicativas e educativas no planeta. Segundo a organização, são as experiências latino-americanas de comunicação alternativa que servem de modelo para o vislumbrar de um mundo que se desenvolva mediante práticas de diálogo solidário.

É nessa perspectiva, quando o planeta coloca a formação crítica mediante a inter-relação comunicação e educação na pauta dos interesses das políticas públicas e mercadológicas, que o conceito educomunicação ganha ênfase fora das fronteiras do Brasil. Se em 1999 essa área do conhecimento é apresentada à comunidade científica através do congresso brasileiro anual da Intercom e, uma década e meia depois, está presente em um a cada três trabalhos científicos selecionados no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, no período compreendido entre 2009 - quando há autorização da USP para implantação de licenciatura homônima - até os dias atuais a citação ao verbete saltou, no sistema de buscas Google, de 8 mil

[26] A organização fez a publicação de *Youth Engaging wit the World: Media, Communication and Social Change*.

resultados (2011) para 62.700[27] resultados no primeiro semestre de 2016, e, com dados atualizados especificamente para o texto aqui em voga, para 224 mil resultados (Figura 1)[28].

Figura 1 – Educomunicação no sistema de buscas Google



Busca pelo verbete "educomunicação" mostrava, em 4 de dezembro de 2016, 224.000 resultados no sistema Google.

No mesmo ensejo, é no ano de 2010 que Soares protagoniza o lançamento, pela editora Paulinas, de livro que inaugura a coleção "Educomunicação", atualmente com cinco volumes publicados, abordando "O conceito, o profissional e a aplicação". Concomitante, porém, o espanhol Roberto Aparici faz a prensa de "*Educomunicación: más alla del 2.0*", livro de sua organização reunindo artigos de autores, em sua maioria, ibero-americanos, em especial aqueles que ou contribuíram para a construção epistemológica do conceito ou debruçam-se há décadas sobre igual objeto, qual seja, a educomunicação. São os casos, nesse

[27] Consulta feita em 25 de fevereiro de 2016
[28] Consulta feita em 05 de dezembro de 2016, às 10h49.

ínterim, do argentino Mario Kaplún, o brasileiro Ismar de Oliveira Soares e o mexicano Guillermo Orozco Gómez.

Aparici faz, no livro, a parte textual de introdução da obra e publica um artigo em co-autoria. Em ambas as produções, não faz menção alguma a Soares ou à pesquisa cujos resultados traçam, a partir da Universidade de São Paulo, o perfil do educomunicador, material basilar da própria publicação que assina.

O autor espanhol menciona, sim, o fato de o objeto, qual seja, o fenômeno da educomunicação, ter origem em práticas e reflexões nascidas na América Latina. De acordo com enunciado, "este movimento educomunicativo, baseado nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire, é oriundo da América Latina e logo se estendeu à Espanha" (APARICI, 2010, p. 29).

E é feito, ainda, o registro de que duas décadas antes especialistas latino-americanos reunidos em Santiago, no Chile, sob convocação de UNESCO/UNICEF, debateram o tema junto ao grupo independente de pesquisadores CENECA[29]. Afora eventos pontuais realizados na América Latina, a educomunicação concebida por Aparici e que chega à Europa, através da Espanha, não tem pressupostos epistemológicos que a fundem.

O que há, vemos, é, na introdução da obra, um apanhado de enunciados presentes na trajetória de construção intelectual de autores latino-americanos, cruzados com experiências situadas no Velho Continente. Mas, quando o autor edita o próprio artigo, denominado "Educomunicação e cultura digital"[30], transita por

---

[29] *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística*, vinculado às universidades e autônomo em relação ao governo ditatorial vigente.

[30] Em co-autoria com sara Osuna, com quem é vinculado à UNED (Universidade de Ensino a Distância), na Espanha.

situações diversas em que reflete mais e tão somente a mediação tecnológica, sem qualquer excerto conceitual acerca de sua acepção particular sobre o fenômeno da educomunicação. Em doze páginas de texto – incluindo as referências que, por sinal, não citam Kaplún, Orozco ou Soares – Aparici & Osuna referem-se a educomunicação ou suas derivações somente sete vezes, sendo duas em título e subtítulo e outras na forma, por exemplo, de "prática educomunicativa" (APARACI & OSUNA, 2010, p. 318).

Destaque, nesse contexto, à forma, evasiva, com que educomunicação é associada pelos autores a um modo de pensar em estruturas não lineares, em múltiplas telas, em participação e interação de conteúdos midiáticos e digitais. Segundo os espanhóis,

> além de questões específicas de narrativa, de convergência tecnológica e integração de linguagens, devemos pensar em dimensões éticas sobre as formas de censura que serão levadas a cabo nos sistemas de vigilância e de controle que serão lançados diante de situações críticas e conflituosas, vinculadas com a educomunicação... [grifo nosso] (p.323)

Parece-nos, ademais, uma apropriação oportuna do conceito, lançado em meio a um enredo de reflexão acerca da inter-relação comunicação/educação que, centrado na visão tecnicista e instrumentalizada de formação crítica, é preterida, e não enfatizada, por Soares (2010). Ante ao exposto, a lacuna de reflexão de Aparici & Osuna poderia ser preenchida por postulado de Soares. Ou seja, a resposta está em Soares, ao enredar que

> se, por um lado [...] a tecnologia vem se transformando na grande aliada da juventude, por outro, o uso fluente e especializado de recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando

> destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se com o novo contexto cultural vivido pela juventude (SOARES, 2010, p. 29)

A edição espanhola da obra de autoria de Aparici está completando sete anos e em 2014 ganhou tradução da editora brasileira Paulinas e, assim, compôs o terceiro volume da já aqui citada coleção Educomunicação. Soares, então, foi convidado a assinar o texto de introdução da versão brasileira, fazendo, em 21 páginas – incluídas as referências -, um trajeto resumido da construção epistemológica do conceito que sua pesquisa inaugurou, em 1999.

O teórico brasileiro enfatiza que "Educomunicação: para além do 2.0" seja uma obra que explicite e torne pública para as novas gerações de educomunicadores a perspectiva ibero-americana de entender o complexo mundo representado pelas relações entre comunicação/educação" (SOARES, 2014, p. 7). É reconhecida a importância da iniciativa de Aparici, mas, muito mais ampla, é a oportunidade que Soares teve de descrever, na edição brasileira, a trajetória que levou à construção epistemológica do conceito - uma vez que na edição espanhola original fora feita a inclusão, pelo organizador, de artigo de Soares publicado na revista Nómadas, na Colômbia, em 2009, intitulada "Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos"[31]

[31] Nessa publicação Soares posiciona-se ante a outro artigo, de 2005, de autoria do argentino Emanuel Gall, da hoje extinta Agência Conosur, intitulado "*Práctivas educomunicativas: miradas sobre lo inacabado*", em que situa as propostas da educomunicação como passíveis de alienação e figurativas em uma suposta utopia.

Em outro caso de apropriação do conceito "educomunicação", na Espanha, está artigo científico publicado pela revista Comunicar[32] na edição 42, de janeiro de 2014. Assinado por Vicent Gozálvez Pérez[33] e Paloma Contreras-Pulido[34], o texto, segundo nota editorial, foi recebido em julho de 2013, passou por revisão e foi aceito em agosto do mesmo ano, sendo publicado no ano subsequente. O título "Capacitar a cidadania midiática desde a educomunicação" foi acessado, até o fechamento desse texto[35], 7.741 vezes.

Não cabe, entendemos, crítica às posições epistemológicas das autoras do artigo, uma vez que as mesmas advêm de reflexões acerca do cenário social, político, econômico e ideológico peculiar do Velho Continente. Nesse ínterim, ressalte-se, são valiosas as observações de Pérez & Contreras-Pulido acerca dos programas de educação midiática de organizações internacionais como a UNESCO e a Comissão Europeia. Cobrando, nesse ínterim, ações efetivas visando ao empoderamento da cidadania. O que chama atenção é que educomunicação, naquele contexto, foi citada pelas autoras em circunstância como a que, em enunciado, é afirmado que

> *no se entiende de modo completo sin su finalidade cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado com el empoderamiento de la ciudadanía em cuestiones mediáticas. Y empoderar a la ciudadanía a esse respecto significa reforzar la libertad, la autonomia crítica y la participación de los ciudadanos em cuestiones políticas, sociales,*

[32] Publicação que no Brasil tem Qualis A1, para Comunicação, e que tem todo o acervo acessível pelo endereço eletrônico www.revistacomunicar.com .

[33] Docente no Departamento de Teoria da Educação da Universidade de Valência (Espanha)

[34] Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Ágora e mestranda na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Huelva (Espanha).

[35] 5 de dezembro de 2016.

> *económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa* (PÉREZ & CONTRERAS-PULIDO, 2014, p.130)

Os pressupostos das autoras espanholas aproximam-se, pois, daquilo que Soares preconiza acerca do bojo epistemológico de educomunicação e estão, a nosso ver, na perspectiva através da qual situamos o Paradigma Educomunicativo, por ser visão precavida acerca da presença do mesmo poder determinante nas formas das políticas públicas geridas pelo Estado, políticas de consumo orquestradas pelo mercado e, por consequência, discurso doutrinador da cultura a partir dos interesses da Igreja.

Visões correlatas, outrossim, do processo de inter-relação comunicação/educação, mas sem qualquer referencial, no artigo espanhol, à origem e ao porquê de haver opção etimológica à educomunicação.

As autoras espanholas não fazem citações ou referências aos teóricos latino-americanos reconhecidos e enfatizados pela UNESCO como precursores, desde o final do século passado, do novo modo de compreender e reconhecer a prática da comunicação na formação de cidadãos mais autônomos ante ao poder persuasivo das mídias e suas tecnologias.

Evidência, contanto, de que o conceito nascido na América Latina está incorporado aos verbetes de práticas que inter-relacionam comunicação e educação na Espanha e, por que não, na Europa, cabendo, daqui por diante, ajustes institucionais e organizacionais que façam do objeto parte que, única, ajude a sociedade contemporânea no complexo desafio de relacionar sujeitos sociais e plataformas tecnológicas.

1.5.2 - Um neo-colonialismo com apropriação de conceito

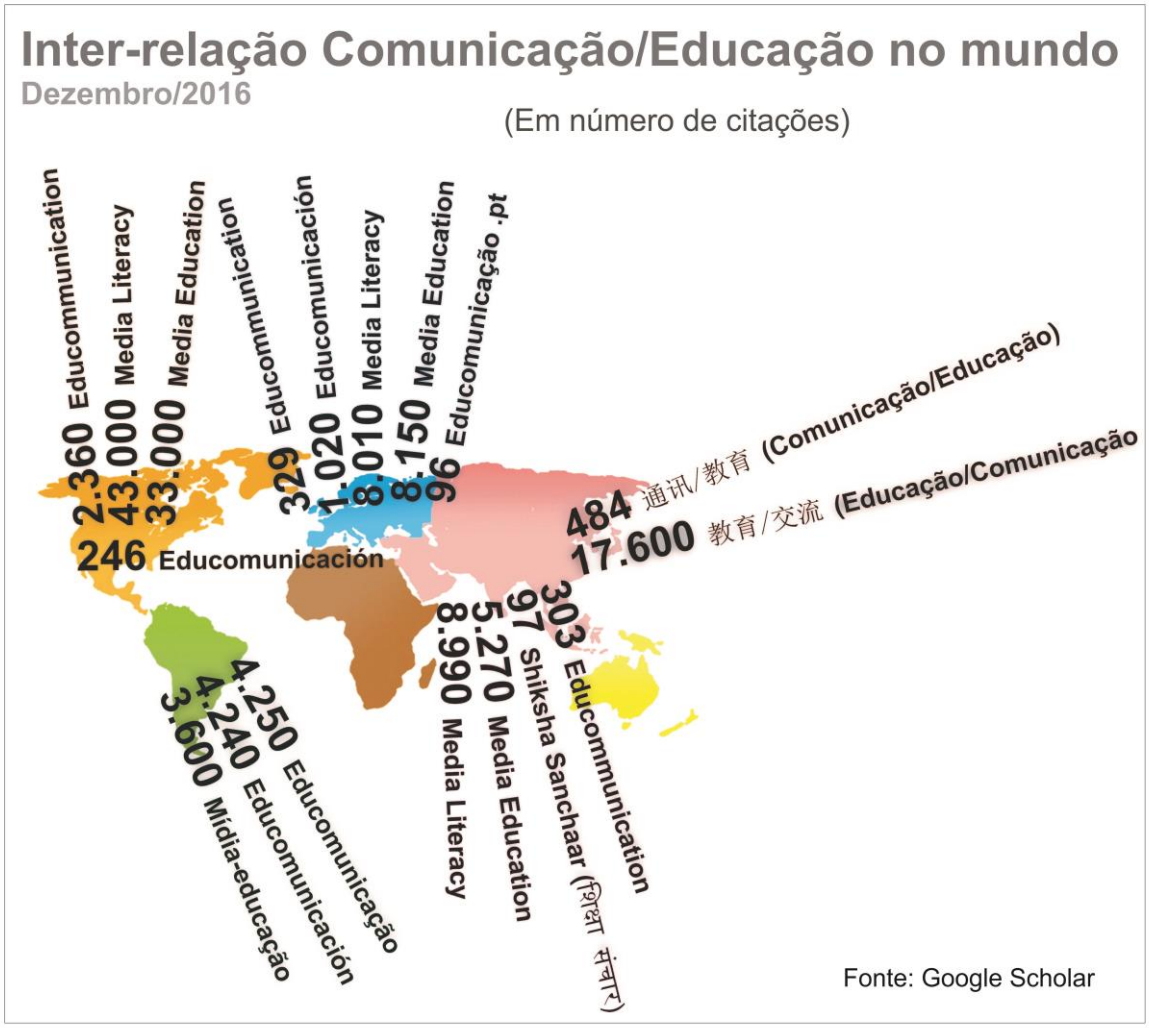
Estamos mostrando um panorama acerca de fenômeno comum no processo de construção socio-histórica da América Latina mas que no território científico nos causa estranhamento. Referimo-nos à posse concreta e abstrata de capital intelectual legitimamente latino-americano por parte de uma Europa de onde sai a gênese das mais severas formas de poder dominante que conduziram a história da humanidade nos últimos séculos.

A educomunicação que nasce nos pressupostos de negação latino-americana justamente a essa hegemonia advinda de solo europeu está, em dias atuais, enquanto verbete, em produções científicas que a arena de tensões das investigações pouco ou nada questiona. Uma simples busca no Google mostra[36] 121 mil resultados para *educomunicación*, 56,6 mil resultados para *educommunication* e 33,6 mil resultados para "educomunicação pt"[37]. E há parâmetros para todas as formas de análise, seja qual for a perspectiva ou o campo social no qual e/ou a partir do qual se esteja mirando. A **Figura 2** ilustra essa divisão conceitual, por línguas e continentes.

[36] No fechamento desse texto, em dezembro de 2016.

[37] Alusão ao verbete em português de Portugal, conforme linguagem de sedimentação de busca.

Figura 2 - Educomunicação dentro e fora do Brasil



> *O conceito "educomunicação" e suas derivações mostram produção científica crescente na Europa, consolidada nos EUA e na América Latina e em ampliação na Ásia, com destaques para publicações nas línguas hindí, na Índia, e mandarim, na China.*

Em 16 de abril de 2016, para citar mais um exemplo, Portugal realizou o VII Seminário Nacional Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa. O tema: "Literacias inclusivas e tecnologias de apoio: impacto **educomunicacional** no direito

à participação social e qualidade de vida de pessoas com deficiência" (grifo nosso). Entre mesas, painéis e apresentações de trabalho foram treze exposições[38], mas nenhuma menção ao verbete educomunicação ou suas derivações[39].

Como o próprio tema sugere, prevalece nas produções apresentadas o uso do conceito "literacias midiáticas", modo peculiarmente lusitano de compreender os fenômenos relacionados ao uso das mídias em espaços da educação formal. Educomunicação, logo, é conceito macro empregado para situar o campo social da inter-relação comunicação/educação nesse exemplo português, mas, em nada é associado ao que vem preconizado a partir de estudos oriundos da América Latina.

A comunidade científica europeia, que já adotou ou aderiu a conceitos como *media education* ou *media literacy*, pouca ou nenhuma alusão fez à educomunicação que o mesmo território de debates e embates da ciência criticou, desmereceu ou descartou nas últimas três décadas de discussões acerca dos reflexos do poder persuasivo das mídias no sujeito social audiência. Isso, enquanto pesquisadores especialmente fincados na USP debruçavam-se sobre um fenômeno que, inquietante, indicava a possibilidade de haver, sim, um caminho que levasse a métodos de libertação ao menos de parte das amarras de consumo travadas pelas forças hegemônicas.

---

[38] A íntegra do programa do evento pode ser consultada em http://educomunicacao.ulusofona.pt/. Acesso em 05DEZ2016, às 17h51.

[39] O texto de apresentação do evento traz menções à educomunicação quando especifica os objetivos de um programa de mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, como no caso "Contribuir para um alargado e aprofundado debate científico sobre as literacias inclusivas e tecnologias de apoio, salientando o impacto educomunicacional no direito à participação social e qualidade de vida das pessoas com deficiência(...)" ou "Provocar um amplo entendimento, intercompreensão e divulgação dos conceitos e práticas educomunicacionais interventivas no ensino/aprendizagem das diferentes literacias e meios complementares de leitura e de acesso à informação (...)".

Bastou esse conceito ser materializado por Soares (2011), na perspectiva de área de intervenção, e Orozco (2010), no prisma de processos de linguagem, para o verbete, então consolidado ou em vias de legitimação, ter adesão.

A esse respeito cabe, com a complexidade que a interpretação assim permite, o que com profundidade antropológica define Martín-Barbero (2008): "é só quando os pobres são impedidos de falar que os estudiosos se interessam por seu idioma" (p. 135), numa crítica à comunidade científica e seu silêncio ante à força que impõe, constante, advinda de uma Europa que ainda se sente metrópole e a nós latino-americanos enxerga enquanto colônias.

1.6 – Um retrospecto, em excerto: o 'eu pesquisador'

Abro, nessa parte introdutória da tese, um aposto, no sentido de texto adjunto, para explicitar, exclusivamente para fins de qualificação, informações relacionadas à minha experiência com o fenômeno da inter-relação comunicação/educação, a que denomino área do conhecimento' educomunicação'. Modifico, pois, o tempo verbal de minha narrativa, exclusivamente nessas próximas páginas.

Trata-se, aqui, de um trânsito entre experimentos alicerçados no território dos saberes populares, também entendidos como 'vulgares', por Chauí (2003, p. 217), maturados pela pesquisa científica mediante fundamentação teórica e, mais recentemente, enviesados pela incorporação da práxis daquilo que entendo como vivência dos protocolos estabelecidos pela razão discursiva da ciência.

Regresso, no meu tempo histórico, a uma infância, nos anos 1970, em que o meio rádio era o único recurso de comunicação tecnologicamente mediada presente naquele lar. Uma residência construída em madeira, sem estrutura sanitária, por exemplo, que fosse abastecida com rede de tratamento de esgoto, na periferia do município de Assis, situado 450 quilômetros a Oeste da capital São Paulo. Morada em que residiam um patriarca ferroviário, trazido pela família do estado de Minas Gerais, sob descendências portuguesa e africana; uma matriarca dona-de-casa, lavadeira, vinda da região de Batatais, também no interior paulista, sob descendências austríaca e tcheco-eslovaca, e três filhos, sendo dois homens e uma mulher. Sou, nessa estrutura familiar, o caçula.

O aparelho de televisão, em preto e branco, foi adquirido no ano de 1977, quando eu tinha sete anos de idade e iniciava a primeira série do, à época, Ensino Primário[40]. A TV foi o primeiro eletrodoméstico adquirido pela família, com ordem prioritária acima, inclusive, do refrigerador. Mas, ao contrário de meus irmãos e dos colegas de mesma faixa etária e condição social de pobreza, não era a imagem da televisão que me fascinava na infância.

O encanto, meu, estava na imaginação propiciada pelo meio rádio, aparelho no qual a matriarca da família ouvia músicas, notícias e o locutor preferido, Lourival Servilha, nas faixas de Amplitude Modulada da Rádio Cultura de Assis, 1020 KHZ. Lavadeira, como já dito, a dona da casa ligava o aparelho imediatamente após o despertar, pela manhã, e só o desligava no final da tarde, quando, por exemplo, assistia a telenovelas como "A Escrava Isaura" e "Estúpido Cupido".

---

[40] Estudamos na Escola Estadual "Dr. Clybas Pinto Ferraz", em Assis, SP, até o segundo ano do antigo Segundo Grau, hoje correspondente ao Ensino Médio.

Nossas brincadeiras entre irmãos e colegas vizinhos, no terreiro de chão batido da casa, ocorriam em meio às músicas e aos enunciados do locutor de rádio. O rádio ditava de tal modo a rotina da família que quando o programa de Lourival Servilha era encerrado, às 11 horas da manhã, sabíamos, pela música tema de desfrecho, que deveríamos findar as brincadeiras, ir para o banho e, então, almoçar para dirigirmo-nos à escola, cujas aulas iniciavam às 12h20. A matriarca sequer precisava ordenar para que parássemos de brincar. Bastava ouvirmos o rádio, que ecoava, uníssono, pelas residências dos arredores.

Em 1978 mudamos de residência, avançando, na mesma rua, cinco quadras no sentido bairro/centro. Continuávamos na periferia, mas com uma infraestrutura urbana mais favorável, como rua asfaltada, rede de esgoto, sanitários dentro da residência, que era mista de alvenaria e madeira, e o fator que mais me interessava: a residência que encontrava-se em construção exatamente ao lado da nossa nova morada, alugada, pertencia à família de Luiz Luz, locutor de rádio que trabalhava na mesma Cultura AM de Lourival Servilha.

Havia, portanto, a possibilidade de eu conhecer, pessoalmente, o dono daquela voz que durante toda a programação lia os módulos informativos levados ao ar de hora em hora. Era Luiz Luz, também, quem apresentava o radio-jornal "Cultura Notícias", que ia ao ar das 12h00 às 12h50, e nos abastecia, em casa, com informações sobre o cotidiano da cidade. Repórter, também, da editoria policial, o radialista nos fazia rir na programação matinal com o modo escrachado com que interpretava os boletins de ocorrência definidos em programete denominado "Casos de Polícia".

Ouvir rádio era, para mim, muito mais do que consumir mídia. Recordo do universo de imaginação, de representações, construído a partir da junção entre o que os profissionais de comunicação enunciavam através das ondas magnéticas e aquilo que nosso capital cultural, limitado, permitia interpretar.

Estou citando essa circunstância de transição entre o mundo imaginário do rádio e o mundo real, pela comunicação mediada com a tecnologia, para justificar meu fascínio pela competência comunicativa a que se refere Chauí (2007). Minha alusão, nesse sentido, é atrelada à instrumentalização, mediante o uso do rádio, do discurso dominante, à época representado pelo aparelho portátil presente na ampla maioria das residências mas influenciado por um sistema político de concessões e outorgas que nada mais fazia do que, mediante lacunas do discurso, garantir uma suposta veracidade de que o regime militar vigente era, na prática, a melhor opção para a realidade socioeconômica do país. Com capital cultural extremamente limitado, ouvíamos o rádio e trazíamos para nossa rotina que aqueles conteúdos midiáticos tratavam-se de verdades absolutas.

Aquele fascínio com o rádio foi alterado à medida em que avancei da infância para a adolescência. Um primo paulistano, sobrinho de nosso patriarca, presenteou-me com um rádio portátil abastecido a pilhas pequenas, em 1978. Durante o dia, o pequeno aparelho era suficiente, apenas, para sintonizar emissoras AM locais, cujos transmissores eram desligados à meia-noite. No período noturno, em ondas curtas, era possível ouvir emissoras da capital paulista, como Bandeirantes e Record.

Cinco anos se passaram e meu irmão mais velho, já jovem, iniciou namoro com uma moça do bairro. Aquela que para mim foi a notícia mais espetacular da história da família vinha do fato de a primeira cunhada trabalhar, junto com a mãe,

justamente na rádio Cultura de Assis. A filha era recepcionista da emissora e a mãe, faxineira. Oportunidade, então, de encontrar pretexto para uma visita à rádio, o que foi feito quando consegui, via influência da cunhada, um convite para assistir a sessão promocional, às noites de segundas-feiras, do filme nacional "Os Saltimbancos Trapalhões", no único cinema da cidade. A retirada do convite rendeu a oportunidade de, subindo as escadarias daquele prédio, antigo, de dois andares, conhecer cada metro quadrado em que eram protagonizados os sons que produziam e abasteciam minhas imaginações, fantasias, enfim, representações sobre o mundo que entendia ser real.

Os laços de amizade foram feitos e, em 1985, por ter a preferência pessoal por assuntos relacionados a esportes, recebi o convite para estagiar com a equipe de Chico de Assis[41], locutor com programa noturno na emissora mas, durante o dia, responsável pela equipe esportiva que transmitia jogos do Vocem, clube da cidade fundado por ferroviários e que chegou a disputar a antiga Divisão Intermediária do Campeonato Paulista, hoje Série A-2 do mesmo torneio.

Minha experiência com a equipe de esportes da emissora, aprendendo sobre técnicas de instalação da estrutura de transmissão dos jogos disputados na cidade e em outras localidades, durou apenas dois meses, ou até receber convite para compor a equipe de redação, no departamento de jornalismo. Eu tinha 15 anos de idade e iniciava, então, a vivência por trás da imagética cortina do espetáculo que protagonizava na condição de audiência. De receptor de conteúdos radiofônicos passei a produtor de conteúdos, sendo submetido, hoje entendo, a um adestramento

[41] José Francisco de Souza, aos 68 anos de idade, faleceu em 19 de novembro de 2016, quando concluíamos o texto dessa tese.

de construção de discurso, competente, que me fez desconstruir a visão romântica que mantinha em relação aos veículos de comunicação de massa.

Troquei de emissora logo aos 17 anos, integrando projeto jornalístico de uma rádio FM, denominada Antena Jovem, ainda hoje no ar, inaugurada então recentemente, em 1986. A carência de estrutura da outra empresa fez-me ceder ao convite de retornar à emissora AM, Cultura, seis meses depois, mas, em vez de redator, assumi o posto de editor do jornalístico Cultura Notícias, levado ao ar às 12h00 e que ouvíamos, na infância, enquanto almoçávamos em família antes de ir para a escola. O desencanto com a política local e o jogo de poder por trás da linha editorial não só da rádio Cultura, mas das demais empresas de comunicação por que passei naquela região de governo, durante a juventude, fizeram-me trocar o rádio pelo jornal impresso em 1993, quando tinha 23 anos de idade e programava casar. A companheira cursava Letras no campus local da Unesp, e naquele ano eu concluía o antigo Segundo Grau em um curso supletivo[42]. Nos casamos em 1994, ano em que assumi a edição executiva do jornal A Gazeta do Vale, em Assis, e a esposa teve atribuídas aulas como professora eventual de Língua Portuguesa na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo.

Minha experiência com jornal impresso se estendeu até 1999, depois de passar por diversas cidades do interior paulista. Nas interações cotidianas, em família, dialogava com a esposa sobre as rotinas de redações e, em contrapartida, ouvia os relatos sobre as vivências de uma professora já, à época, efetivada nos

[42] Fizemos o segundo e o terceiro ano do ensino médio na Escola Estadual "Prof. Henrique Zolner Neto", no ano letivo de 1992, e chegamos a iniciar o curso de Letras, na Unesp/Assis, em 1993, porém interrompemos o curso devido ao acúmulo de funções profissionais no rádio, durante o dia, e no jornal impresso, à noite.

quadros da Secretaria de Estado da Educação. As amizades eram comuns, dela para com meus colegas profissionais de empresas jornalísticas, e minhas para com as comunidades escolares onde ela completava suas cargas horárias, geralmente em mais de um município fora da sede de comarca Assis.

Dessa circunstância saiu a ideia em comum de um ou mais projetos de jornal escolar, iniciativa colocada em prática nos anos finais da década de 1990 nas escolas estaduais "Francisca Ribeiro", "Ernani Rodrigues" e "Léo Pizzato", ambas em Assis. Professora e alunos elaboravam as reportagens, providenciavam as fotografias, enquanto eu, nas empresas jornalísticas, viabilizava, mediante trabalho voluntário que contava com apoio de colegas de jornais e gráficas, a diagramação e a impressão. Os custos eram cobertos por anúncios comerciais negociados com pequenos estabelecimentos comerciais pertencentes à comunidade escolar em que circularia o jornal, com a compensação de que, por tratar-se de iniciativa de escola pública, a empresa jornalística praticava preço praticamente simbólico para o serviço.

Essa experiência de mediação entre a produção de jornal e interação com comunidades escolares diversas provocou-me em um aspecto. Afinal, os jornais escolares impressos, apesar dos resultados positivos nos mais diversos parâmetros, resumiam-se a edição única. Faziam parte da ação pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, com foco nas produções de gêneros textuais, mexiam com a autoestima dos estudantes envolvidos, realçavam situações de reconhecimento, participação e pertencimento (PERUZZO, 1998; Paiva, 2005) junto à comunidade ao redor, porém se resumiam a projeto sem sequenciamento. As edições, únicas, eram interrompidas em linha por falta de políticas públicas que viabilizassem uma

produção que, seriada, desse continuidade ao projeto independentemente de o professor responsável ter relação com um profissional de comunicação cuja prática estivesse relacionada à mídia impressa.

Guardei essa inquietude até 2003, ano em que decidi mudar de profissão. Depois de 18 anos trabalhando em redações prestei vestibular e ingressei na licenciatura em História na Unesp/Assis. Isso, finalizando um período de 3 anos e meio em que, na cidade de Marília, acumulei as funções de repórter de jornal impresso e agente de ressocialização, ou seja, agente penitenciário, na penitenciária local. Essa última função foi exercida como parte de um desafio de jornalista, uma vez que entendia carecer de vivência com a fase pós-execução de personagens que no cotidiano de redações testemunhei ser presos e julgados. E foi dessa experiência que nasceu o desafio maior de ser professor, fruto de projeto que desenvolvi com o setor de Serviço Social daquele presídio de segurança máxima. Em suma, nessa experiência reunimos presos com perfis de crimes diversos e os submetemos à produção de um informativo impresso que, em formato de papel A-4 e reproduzido em cópias de xerox, era entregue às visitas, familiares, nos finais de semana. Não havia notícias sobre o cotidiano do cárcere, o que é proibido pela Lei de Execução Penal vigente no país. Apenas, poemas de autoria dos encarcerados, bem como relatos de experiências pessoais e orientações, por exemplo, sobre procedimentos relacionados à saúde ou mesmo para formalidades administrativas. Tal informativo era denominado "Se Ligue!", título decidido mediante votação organizada pelos próprios sentenciados. Circulou em quatro edições, até, em fevereiro de 2003, minha saída do estágio probatório sem efetivação no cargo junto à Secretaria da Administração Penitenciária.

Na universidade, durante a graduação em História, desenvolvi projeto de estágio, pela disciplina Prática de Ensino, visando à implantação de um jornal impresso escolar, resumo de toda essa experiência supracitada. Era o terceiro e penúltimo ano de curso e tive de bater de porta em porta, escola por escola, na tentativa de convencer uma diretora e uma coordenadora pedagógica a aceitar minha ideia, que não era nova. Não tive êxito nem na escola onde estudei praticamente os ensinos fundamental e médio inteiros, pois a equipe de gestão sequer me deu resposta à proposta formalizada. Fui, assim, deparar, em 1996, na Escola Estadual Profª "Maria Aparecida Galharini dos Santos", situada em Maracaí, a 30 quilômetros de Assis. Tratava-se de uma das escolas onde minha esposa, quando professora vinculada à Rede Oficial de Ensino, adotou um dos projetos experimentais de jornal escolar.

Em Maracaí foram impressas três edições de um informativo impresso denominado Jornal D´Escola, enquadrado nas políticas públicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, à época, como Projeto de Recuperação Paralela e Reforço. Reuniões uma vez por semana com os estudantes, durante duas horas, o que rendia R$ 90 de 'salário' ao final do mês, insuficientes para cobrir sequer as despesas com transporte.

No ano letivo seguinte, em 2007, quando me formei em História, outra escola, em Assis, atendeu-me logo no primeiro contato, permitindo a segunda etapa do mesmo projeto e dando-me a oportunidade de completar a carga horária com aulas atribuídas na casa, ou seja, cobrindo faltas não programadas de professores efetivos.

Essa experiência do Jornal D´Escola nasceu, portanto, da vivência de um jornalista com uma professora. Diálogos, por conseguinte, possíveis entre agentes cuja práxis cotidiana está situada em dois campos do conhecimento. Nessa perspectiva, quando uma educadora incorpora; adota as práticas de gestão de processos comunicativos, não está sendo somente professora. Igualmente, um jornalista, ao compreender as complexidades que envolvem as relações formais de ensino aprendizagem e mediar a produção de conteúdos e construção de sentidos no território da escola formal, não está sendo tão somente comunicador.

Chegamos, pois, ao cerne principal de nossa reflexão, para designar o quão particular é a prática do educomunicador, a nosso ver não instalada nem no campo da educação, nem no campo da comunicação. Um sujeito com suficiência para compreender a realidade o suficiente, de modo a intervir socialmente na construção de processos de ação de comunicação educativa e, simultaneamente, de ação de educação comunicativa. As competências, nesse aspecto, são particulares para cada campo, mas, naquilo que concerne ao Paradigma Educomunicativo, base dessa pesquisa em voga, representam ação comum àquele que se situa no campo da inter-relação comunicação/educação.

PARTE I

2 - Surgimento das inquietações epistemológicas: o território da investigação

Inquietações são o conduto da investigação em voga e têm início quando de estudo, na fase de mestrado, do construto epistemológico do conceito "educomunicação". Naquela etapa inicial de pesquisa buscamos levantar o discurso e as formas de apropriação **de** e **por quem** pratica e/ou reflete a inter-relação entre os campos da comunicação e da educação. O território investigado era restrito ao pensamento educomunicativo prevalente no Brasil, identificado mediante análises de (i) *papers* publicados em eventos como os congressos anuais da Intercom[43] e da ANPed[44] e (ii) teses e dissertações disponibilizados na Biblioteca Digital USP[45]. Cabe ressaltar, nesse aspecto, que os estudos que desenvolvi atingiram realidades em que a educomunicação transcorreu sob (a) os pressupostos científicos, mediante arcabouço teórico, objetivo, resultante de pesquisas advindas de autores cuja produção é vinculada ao Núcleo de Comunicação e Educação[46], e (b) premissas

[43] Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

[44] Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

[45] Serviço *online* de acesso livre a dissertações e teses defendidos em todos os programas de pós-graduação da Universidade de São Paulo, disponível através do endereço eletrônico http://www.teses.usp.br .

[46] Centro de investigação que reuniu, nas décadas de 1990 e 2000, docentes vinculados à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, mas, também, pesquisadores

subjetivas, de senso comum, em que são exprimidos sentimentos e opiniões individuais, do saber popular, acerca do mesmo fenômeno.

A educomunicação transitou da condição de campo científico emergente, ou seja, de uma nova área do conhecimento apresentada à comunidade científica, para um conjunto de ações formais, políticas, que lhe dão escopo de legitimação[47]. Função, pois, das investigações, entendemos, assumir as atitudes científicas de buscar, em estudos, o contraditório. Inquietações, portanto, nos levam a desconfiar da veracidade de algumas certezas, verificar a adesão a alguns dos pressupostos teóricos, levantar eventual ausência de crítica e aguçar a vontade de apurar o que o conceito traz como novo.

O que se inicia, por conseguinte, é uma investigação cuja premissa considera que aquilo que os estudos do mestrado apontaram como coisas, fatos e acontecimentos agora, em doutoramento, assumindo a atitude científica definida por Chauí (2003), será analisado na perspectiva de eventuais problemas e obstáculos, explicando e, em determinados momentos, afastando aparências que não se fundamentam na perspectiva teórica. Necessário, pois, entrar nas estruturas da ciência em busca de um posicionamento através do qual o discurso da educomunicação esteja presente nas práticas, como que em um conjunto de atividades intelectuais, experimentais e técnicas.

---

relacionados a diversas áreas do conhecimento e, por conseguinte, a programas de graduação e pós-graduação diversos, diretamente ou não ligados a essa instituição pública de ensino e pesquisa.

[47] Nos referimos à implantação, em agosto de 2010, na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, do bacharelado Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação, depois de o Conselho Universitário da Universidade de São Paulo autorizar, em novembro de 2009, a implantação da licenciatura em Educomunicação, lotada na Escola de Comunicações e Artes e com turmas iniciadas em março de 2011.

O norte dessa pesquisa continua sendo a educomunicação concebida no Brasil, mas expande os limites de abordagem acerca da apropriação do conceito. O referido rigor da atitude científica por nós assumido perpassa, inicialmente, por uma revisão epistemológica de campo, reconhecendo que a educomunicação esteja inserida no objeto fenomenológico da inter-relação comunicação/educação. O que significa dizer que se há um novo campo científico, emergente ou em legitimação, esse o é a inter-relação comunicação/educação.

A educomunicação, nos nossos pressupostos, é uma das formas de apropriação de práticas, em forma de competências e habilidades, que inter-relacionam ações comunicativas e ações educativas. Surge, nessa abordagem, o questionamento que consideramos central na episteme do fenômeno, qual seja, a suficiência da ação 'educar para a comunicação', que nas investigações empíricas de estruturação do objeto foram identificadas como 'educação para os meios'.

O território de observação das produções científicas que têm a educomunicação como objeto foi delimitado de modo a conceber que, depois de separada a concepção de campo científico da inter-relação comunicação/educação, a educomunicação, enquanto conceito, é apropriada por autores situados em países de continentes diversos. Necessário, portanto, na postulação por uma teoria geral do conjunto de fenômenos observados, formular um bojo sistemático de conceitos que expliquem e interpretem causas e efeitos ou, ainda, demonstrem relações de identidade e diferença entre os objetos que, em princípio, mediante premissa nossa, apontem para um mesmo fenômeno.

Por ser berço do pensamento de reação, mediante ações de educação e comunicação, ao doutrinamento de consumo estabelecido pelas mídias, a América

Latina é ponto de partida nessa investigação, que desdobra as análises para a contraposição em relação aos estudos de comunicação europeus e, por conseguinte, norte-americanos.

Advém da nossa pesquisa de mestrado a constatação, em contexto epistemológico, de que a educomunicação perpassa por abordagens que a situam enquanto área de intervenção, nos pressupostos do teórico brasileiro Ismar de Oliveira Soares, e processos de linguagem, linha essa destacada em publicações de Guillermo Orozco Gomez, do México. Modos peculiares – e distintos – de conceber o mesmo fenômeno da inter-relação comunicação/educação.

Compreender tais acepções requer, primeiramente, situar cada linha teórica no respectivo território em que se encontram seus autores. Soares na comunicação, Orozco na educação (MESSIAS, 2011, p. 122, 130). Duas formas de lançar olhares da comunicação sobre a educação e, em via recíproca, da educação para com a comunicação. Soma-se a essa discussão, agora, a necessária demarcação do tempo histórico em que a educomunicação surge enquanto conceito, ganha estrutura epistemológica mediante pesquisa empírica desenvolvida na América Latina e é empregada, sob arcabouço teórico próprio, nos estudos acerca do impacto das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade do consumo.

Ante ao exposto, esta pesquisa busca identificar os discursos da educomunicação, trazendo o pressuposto de que a construção do conceito nasce em estudos desenvolvidos no Núcleo de Comunicação e Educação da USP, na perspectiva da Escola Crítica de Comunicação da América Latina, e expande-se para fora do Brasil sob a mesma perspectiva de propiciar empoderamento a uma audiência não-passiva e, dentro da nova realidade tecnológica propiciada pelas

redes sociais e plataformas diversas de acesso à internet, produtora – e não mais apenas receptora - de conteúdos.

2.1 - Campo ou subárea, o lugar da educomunicação

O trajeto histórico de construção do conceito de educomunicação remete, como já visto nesse texto, em se tratando de origem do verbete, a um período de turbulências no sistema político e econômico internacional, com a América Latina passando, nos anos 1960, por regimes ditatoriais e o planeta vivendo sob os auspícios de uma Guerra Fria que separava nações entre os blocos vinculados aos Estados Unidos ou à União Soviética (MARQUES DE MELO, 1989, p.13).

Países advindos de colonização ou fragilizados por construções históricas desfavoráveis adentraram a década de 1970 envoltos em profunda recessão (HOBSBAWM, 1994), classificados, uma década depois, como pertencentes ao Terceiro Mundo, ou seja, à margem da suficiência de geração de riquezas estabelecida por norte-americanos e soviéticos. A esse respeito Hobsbawm observa que

> mesmo no que depois veio a ser chamado de "Terceiro Mundo" [aspas do autor], em poucos anos as condições para a estabilidade internacional começaram a surgir, quando ficou claro que a maioria dos novos Estados pós-coloniais, por menos que gostasse dos EUA e seu campo, não era comunista; com efeito: a maioria era anticomunista em sua política interna e "não alinhada" (ou seja, fora do campo soviético) nos assuntos internacionais. (HOBSBAWM, 1994, p.225)

É nesse cenário de incertezas que a América Latina se situa, dividida entre posições políticas, econômicas e culturais de rompimento em relação ao colonialismo europeu, mas, ao mesmo tempo, de negação a um neocolonialismo imbricado na estratégia imperialista dos EUA de garantir o bloco de divisão do planeta em afronta à igualmente imperialista União Soviética no pós-Segunda Guerra (BELTRÁN, 1982).

Se negamos, pois, na parte Sul da América, a cultura da dependência política e econômica das antigas metrópoles, por vezes ignoramos que o processo de expansão marítima que trouxe os primeiros europeus ao Novo Continente, na segunda metade do milênio passado, serviu-nos de uma miscigenação com povos português e espanhol que representavam, esses, nações em franca decadência entre os reinos do Velho Continente da época (CANCLINI, 1997).

Retroagindo pouco mais de meio século nesse tempo histórico, o moderno e a modernidade, aponta Canclini, podem ser representados na realidade latino-americana como que se tivéramos "um modernismo exuberante com uma modernização deficiente" (IDEM, p. 67). Inegável, segundo o autor, que tenhamos recebido a influência direta dos movimentos culturais europeus no período histórico que transita entre os anos finais do século XIX e os anos iniciais do século XX, porém em um contexto totalmente díspar.

Havia, nesse ínterim, uma Europa mais letrada, marco essencial de cumprimento das operações econômicas e políticas que caracterizam a modernidade europeia. E uma América Latina que, não bastasse a frustração de não formar mercados autônomos para o campo artístico, também não havia conseguido a profissionalização ampla de artistas e escritores, reflexo de tentativas

vãs de atingir um desenvolvimento capaz de sustentar, como define Canclini, os esforços de renovação experimental e democratização cultural.

Enquanto a Europa, no referido período, discutia o conceito de indústria cultural, nações daquele bloco do Velho Continente, cuja realidade social diferia, para melhor, de Portugal e Espanha, tinham o perfil socioeconômico de suas populações compatível aos princípios de uma renovação e uma democratização cultural. De acordo com Canclini,

> na França, o índice de alfabetização, que era de 30% no Antigo Regime, sobe para 90% em 1890. Os 500 jornais publicados em Paris em 1860 se convertem em 2000 em 1890. A Inglaterra, no início do século XX, tinha 97% de alfabetizados (...) Cria-se, desse modo, um duplo espaço cultural. De um lado, o de circulação restrita, com ocasionais vendas numerosas, como a do romance de Lewis Carroll, espaço em que se desenvolvem a literatura e as artes; de outro, o circuito de ampla difusão, protagonizado nas primeiras décadas do século XX pelos jornais, que iniciam a formação de públicos maciço para o consumo de textos (IDEM, p. 68)

Trazendo o comparativo de desenvolvimento social para a América Latina, mais especificamente para a realidade do Brasil, Ortiz (1988) exemplifica em números a diferença para aquele período de pouco mais de um século atrás. Se, como citado por Canclini, a França tinha 90% de alfabetizados em 1890, naquele mesmo ano o Brasil apresentava 84% de analfabetos. Cancilini, a esse respeito, indaga, em alusão às colocações de Ortiz: como os escritores e artistas brasileiros podiam ter um público específico se, mais adiante – e recente – havia 75% de analfabetos em 1920, às vésperas da Semana de Arte Moderna, marco do movimento modernista no país, e 57% ainda em 1940?

Esse ponto inicial de reflexão, basilar para inquietações acerca do perfil social, econômico, político e cultural da América Latina, em detrimento de a colonização ter sido espanhola ou portuguesa, tem por objetivo situar a realidade das ex-colônias ante a um cenário europeu mais sólido nesses aspectos de letramento e cultura.

Concordamos com Canclini quando esse afirma que no Brasil, reflexo da América Latina como um todo, não se produz uma distinção clara, como nas sociedades europeias, entre a cultura artística e o mercado massivo. Difícil, portanto, referir-se ao perfil de consumo cultural latino-americano sob os mesmos auspícios que regem a crítica à indústria cultural no discurso dos autores da Escola de Frankfurt.

2.2 - Conjecturas iniciais acerca de alfabetização para o consumo

Destacamos, nesse viés da discussão, a estreita relação de capital simbólico, por nós atrelado a conhecimento, resultante da via recíproca em que o letramento subsidia a cultura e a cultura retroalimenta o conhecimento. A atitude científica ora em voga nos faz ressaltar que esteja aqui, nesse aspecto, o cerne epistemológico que abastecerá, décadas adiante no tempo histórico, o conceito de educomunicação.

Nosso local no tempo histórico continua sendo o recorte na segunda metade do século passado e falamos de um letramento na acepção de conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso, pelo sujeito, de diferentes tipos de linguagem,

advindo de exploração, mediante habilidades e competências metódicas, de suficiências cognitivas individuais. O bojo de todos esses processos, entendemos, sintetiza em sentidos as ações de educar para algo.

E aprender, em sinonímia, remete a praticar, experimentar. Necessário, nesse ínterim, situar a antagônica forma de conceber aprendizagem como sendo para o bem e/ou para o mal, processos esses norteados por predefinições de verdade. Nos pressupostos arcaicos da educomunicação, a via alternativa da educação, seja ela formal, informal ou não-formal, perpassa por esse antagonismo entre propor alternativas por melhor atingir, em letramentos diversos, aquilo que a via comum possa não tem suficiência de oferecer.

Falar de conhecimento verdadeiro, nesses moldes, no espaço científico, requer, segundo Chauí (2003), resgatar na filosofia as diferentes concepções sobre a natureza de verdade, quais sejam, a *alétheia*, a *veritas* e a *emunah* (p.97). Nos interessa, nessa reflexão, considerar a verdade como dependente de rigor e de precisão na criação e no uso de regras de linguagem, exprimindo, ao mesmo tempo, o pensamento ou ideias e os acontecimentos ou fatores anteriores à existência de cada sujeito.

Tal acepção, diz Chauí, está expressa na *veritas*. Mas, ainda de acordo com a autora, também a concepção de verdade presente na ideia filosófica de *emunah* pode ser considerada, pois nela o que é entendido como verdadeiro advém de um acordo ou um pacto de confiança entre os sujeitos sociais, que por sua vez definem

um conjunto de convenções universais sobre o conhecimento verdadeiro, devendo, essas, na forma de consenso, ser respeitadas por todos[48]

Esse coletivo de sujeitos sociais envoltos no conjunto "todos" exprime uma universalidade que há muito inquieta a comunidade científica. Foucault (1996) cita o discurso verdadeiro que essa coletividade representa como sendo causador de respeito e terror (p. 15). A esse discurso, historicamente construído a partir do século VI, se faz necessário submeter-se, pois ele profetiza o futuro e, ainda além, não somente anuncia o que se passará, mas, contribui para a sua realização, suscitando a adesão dos homens e tramando, com isso, o seu destino.

A maturação dessa forma de compreensão do discurso, diz o autor, mostra uma verdade mais elevada, presente não somente na discursividade, mas, essencialmente, no enunciado. De enunciação, pois, a verdade desloca-se de ato ritualizado por protocolos sociais para o próprio enunciado. Tem-se, logo, um sujeito que, muito mais do que assimilador do discurso dominante, reproduz esse na forma de difusão da verdade, em detrimento ou aversão daquilo e àquilo que pode ser entendido ou compreendido como mal.

Foucault cita "uma certa divisão entre Hesíodo e Platão", separando, nesse contexto, o discurso verdadeiro e o discurso falso. Uma separação, diz o autor, nova, "visto que, doravante, o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que [marcação pleonástica do autor ou do tradutor] não é mais discurso ligado ao exercício do poder" (FOUCAULT, 1996, p. 15).

---

[48] Não consideramos a ideia de verdade enquanto *alétheia* porque concordamos com Chauí (2003, p. 97) que essa forma de entender o conhecimento vê a verdade nas próprias coisas ou na própria realidade, ou seja, é uma forma subjetiva de compreender o fenômeno verdadeiro, cuja marca principal é a evidência.

Historicamente, os sujeitos sociais deram forma, em discurso, à vontade de saber, que independe da arbitrária forma de imposição do conhecimento.

É esse modo inquietante de conceber as relações doutrinadoras, históricas, do saber que guia a atitude científica dessa pesquisa acerca da suficiência epistemológica do conceito de educomunicação.

Concordamos com Foucault quando esse afirma que as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas de vontade de verdade.

Diz Foucault que há uma vontade de verdade no século XIX que não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apoia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica (IDEM, p.16). O autor refere-se a uma realidade, no século passado, em que a vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional.

> É, ao mesmo tempo, reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro[49], como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios de hoje" (FOUCAULT, 1996, p.17).

Recondução mais saliente, nessa perspectiva *foucaultiana*, está no modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Segundo Foucault,

---

[49] Consideramos, nesse e em outros trechos, confusa a tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, designada pela Edições Loyola para a versão da edição brasileira de "*L´ondre du discours. Leçon unaugurale ou Collège de France prononcée le 2 dècembre 1970*".

> essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos – estou falando sempre de nossa sociedade – [aposto do autor] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. Penso na maneira como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro. (FOUCAULT, 1996, p.18)

Adaptamo-nos todos, pois, a um discurso, segundo Foucault, prodigioso, que incorpora a vontade de verdade e, contornando-a e recolocando-a ressignificada em construção de sentidos, busca excluir todos aqueles que almejam contornar essa mesma vontade de verdade e recoloca-la em questão contra a própria verdade. Há, portanto, um discurso da educomunicação, campo esse que situa-se na suficiência de letramento social e tecnológico para relações de ensino e aprendizagem mais inclusivas, incorporadoras de um protagonismo que torne o sujeito social aluno ativo nos processos comunicacionais que envolvem os agentes do espaço da educação formal, ao mesmo tempo em que amarras hegemônicas de Estado e mercado ficam colocadas em xeque.

Essa fala, convertida imaterialmente em ação, na atitude científica aqui em questão, perpassa pela sabatina advinda de saberes historicamente construídos tanto na educação como na própria comunicação, engatilhados, esses, para a desconstrução da enunciação que se forma. É essa discursividade, presente em ações que transitam do senso comum ao saber científico sob o augúrio institucional do Estado, que norteia nossas inquietações.

E se há um suporte institucional nesse digladiar de enunciados se faz necessário, sob o paradigma da complexidade (MORIN, 2001), compreender que

os sujeitos sociais, quando interpretam os processos comunicativos, o fazem articulados ao seu próprio contexto de cultura, imaginário, história e estrutura social. A esse respeito Baldissera (2008) acrescenta que ainda devam ser considerados, no comportamento de quem interage na comunicação, fatores como as competências psíquicas e linguísticas e os saberes prévios e de repertório, "que de materializam em suas expectativas, resistências e/ou predisposições frente a sua alteridade" (p.46). Afirma o autor, em desdobramento, que

> assim atravessados, os sujeitos procuram, conscientemente ou não, identificar as estratégias cognitivas do outro para, de alguma forma e em algum nível, melhor compreender sua alteridade e/ou convencê-la da significação que quer ver por ela internalizada (BALDISSERA, 2008, p.46)

A este ponto, diz Baldissera, sob o paradigma da complexidade, pode-se afirmar que, seja da qualidade do oficial/formal ou do não formal/informal,

> quando os sentidos em circulação nos processos de comunicação disserem respeito, de alguma forma, à organização, a noção de comunicação precisará ser ampliada e ultrapassar aquilo que é considerado a <u>fala autorizada</u> [grifo do autor], pois essa é apenas sua parte mais superficial e visível" (IBIDEM, p. 47).

Trata-se, por conseguinte, nas mesmas colocações do autor, apenas do lugar da autoridade que quer informar/formar, persuadir, seduzir, controlar/acompanhar/avaliar, coordenar/dominar e, mesmo, manipular. É o lugar, em síntese, da reprodução, da obediência, da normatização e da normalização.

Ainda recorrendo a Morin, esse, ao se referir aos sete saberes necessários à educação, pondera que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão,

cabendo à educação saber comportar esse erro problema de dupla face. O autor cita, nesse contexto, que mesmo quem, com propriedade histórica como Marx e Engels, ao refletirem a ideologia alemã, enunciou "que os homens sempre elaboram falsas concepções de si próprios, do que fazem e do que devem fazer do mundo e do mundo em que vivem" (MORIN, 2000, p. 19). Mas, continua o autor, nem Marx e nem Engels, nesse aspecto, escaparam destes erros que apontaram.

Morin salienta que o conhecimento, na perspectiva da educação, deva ser mostrado como passível de ser situado, em algum grau, ameaçado pela ilusão e pelo erro. O autor refere-se à teoria da informação como responsável por mostrar que exista o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos. "Em qualquer transmissão de informação, em qualquer comunicação de mensagem" (IDEM, p. 20). Se o ato de educar, por conseguinte, está atrelado ao ato de construir conhecimento, esse o é (i) sob forma de palavra, de ideia, de teoria, fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro; e (ii) comporta interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento (IBIDEM).

É salutar, nesse aspecto, a posição de Morin acerca do desenvolvimento do conhecimento científico, que para o autor é poderoso meio de detecção dos erros e das lutas contra as ilusões. Necessário, contudo, destacar que os paradigmas que controlam a ciência possam desenvolver, eles próprios, ilusões, de maneira que nenhuma teoria científica esteja imune contra o erro. Passa a ser papel da educação, de acordo com Morin, considerando que o conhecimento científico não possa tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos, dedicar-se à origem de

erros, ilusões e cegueiras. Fatores esses, na perspectiva dessa pesquisa, configurados em forma de inquietações.

Fica evidente, nas postulações de Foucault e Morin, que as diversas sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, mesclando educação e comunicação, por suas vezes responsáveis por processos de domesticação de sociedades e indivíduos. A esse respeito Morin salienta que ainda caberia aos indivíduos a possibilidade, em tais processos recíprocos, de domesticar as ideias, o que os levaria a controlar a sociedade que os controla.

Na perspectiva da complexidade, esse jogo antagônico, que é complementar e incerto, conduz à possibilidade de uma pesquisa simbiótica (IBIDEM, p. 29), uma vez que precisam, nesse caso, ser observados os grupos de sujeitos que, sob mesmas condições sociais de vivência, atendem ou resistem a iguais processos de domesticação pela linguagem.

E se nas relações de domínio prevalece a acepção da vontade de verdade, conforme Foucault, Morin acrescenta que existam 'verdadeiras interrogações' sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento (p.31). Segundo o autor, devemos compreender que, na busca pela verdade, as atividades auto observadoras devam ser inseparáveis das atividades observadoras, enquanto as autocríticas, inseparáveis das críticas e os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação. Logo,

> devemos aprender que a procura da verdade pede a busca e a elaboração de metapontos de vista, que permitem a reflexividade e comportam essencialmente a integração observador-conceptualizador na observação-concepção e a "ecologização" [aspas do autor] da observação-concepção no contexto mental e cultural que é o seu. (MORIN, 2000, p.31)

Sodré (2012), nesse prisma, cita Nietzsche, em especial nos questionamentos sobre o que seja educação, para defini-la como sendo "compreender imediatamente tudo o que se viu por meio de fantasmas determinados" (p. 16). Uma representação fantasmática[50] no sentido de que cada sujeito social, no ato de compreensão do mundo, divida-se a partir de uma construção de imagem interna ou externa suficiente para apreensão do que seja compreendido como real.

A educação, nesse sentido, é um processo de incorporação intelectual e afetiva, pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o 'bem' de uma formação social. Esse *bem*, diz Sodré,

> é simplesmente outro nome, de feição clássica, para o equilíbrio econômico, político ne ético da comunidade humana, portanto, para preservação da vida e para a continuidade do grupo de acordo com os princípios de sua fundação. As formas canônicas desse equilíbrio se acham nos sistemas de conhecimento (ciências, artes, narrativas, filosofia) e nas instituições (trabalho, parentesco, costumes, códigos, leis) que regulam ou orientam os destinos comunitários segundo as verdades consensualmente instituídas pelo grupo. (SODRÉ, 2012, p. 13)

O autor destaca que, nesse prisma, uma sociedade letrada, desenvolvida em educação, conforme as doutrinas científicas estabelecem há mais de um século, assume a ideia de uma vida mais verdadeira, no utópico caminho de uma sociedade perfeita. Logo, a suficiência de criticidade dos sujeitos que integram essa sociedade os coloca na condição de julgamento individualizado do que seja real, "por

[50] A esse respeito Sodré cita Aristóteles, em "*Sobre a alma*", pensamento através do qual se concebe que a alma não conhece sem fantasmas.

parâmetros projetivos construídos pela consciência iluminada do intelectual, segundo o vivido seria mero sintoma de outra coisa e a realidade, idealmente projetada como uma essência" (IDEM, p.18).

O autor cita Gramsci quando, ao ponderar que seja imperativo reconhecer a força afirmativa do real, aceitando-o, também seja imperativo sopesar que "esse seja apenas um passo, vez que aceitar o mundo não significa simplesmente olhá-lo e toma-lo ao pé da letra" (IBIDEM). Fica, por mais uma vez, afrontada a dualidade entre os modos de compreensão de fenômenos sociais mediante a ótica pragmática da ciência e as acepções do saber popular, de modo a atribuir pontos de vista ora comuns, ora díspares acerca de um mesmo fenômeno.

Definido por Sodré como pensamento social prevalente há algum tempo, tal objeto recusa a perspectiva crítica, como se essa fosse uma rejeição idealista do real tal qual ele se apresenta. Fica, pois, em questionamento, igualmente ao que postula Gramsci (2001), o conceito de realidade objetiva, que seria

> algo estático e imóvel ou, ao contrário, uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio. Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir par isso). Portanto, o <u>dever ser</u> (grifo nosso) é concreto. (GRAMSCI, 2001, p.1578)

Sodré reconhece que a ideia de ´dever ser', conceituada por Gramsci, possa ser questionada, porém salienta como sendo crucial a diferença entre olhar e ver, ouvir e escutar, assim como entre a pura emoção e o sentimento, "que é a

sensibilidade lúcida, porque nessa diferença se constrói o 'discernimento', ou seja, outro nome para a apreensão crítica do mundo" (p.18). Por conseguinte, continua o autor, pode-se aceitar a realidade do vivido desde que se aprenda a vê-la em suas formas de apresentação. E essa aprendizagem tem implicações críticas na educação.

A enunciação crítica, como postulado anteriormente nas colocações de Foucault e Morin, ganha espaço central do que se possa conceber enquanto aprendizagem, parte estrutural do Paradigma Educomunicativo. E se a crítica, pois, é uma forma de entender a realidade, como concebe Sodré, essa forma de leitura do mundo requer que se aprenda a ler a realidade, dando integralidade de sentido à existência da educação, síntese do *habitus*.

Sodré recorre novamente a Nietzsche quando esse, de forma taxativa, concebe que educação seja

> em primeiro lugar a aprendizagem do necessário, depois da mudança e do variável. Conduz-se o jovem na natureza, mostra-se a ele em todo lugar o domínio das leis; em seguida, as leis da sociedade civil; aqui já se coloca a questão incisiva: isto deveria ser assim? Pouco a pouco se teve a necessidade da história para entender como se chegou até aí. Mas ao mesmo tempo se aprende que isto pode também se tornar uma coisa diferente. Qual é o poder dos homens sobre as coisas? Esta é a questão de toda a educação (IBIDEM, p.297-298)

Nesse cenário de recusa de redução da realidade ao que meramente existente, dentro de um contexto de teoria crítica da sociedade, Sodré entende, em consonância com as inquietações dessa pesquisa, que seja necessário descolonizar o processo educacional, de modo a liberá-lo ou emancipa-lo "do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação de verdade

à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão pan-Europa" (IDEM, p.19).

Tal movimento, nas proposições do autor, "traz consigo igualmente a descolonização da crítica, ou seja, a desconstrução da crença intelectualista de que a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente o outro". (IBIDEM)

2.3 - O paradigma da educomunicação e o campo da inter-relação comunicação/educação

Abordar a ciência mediante concepções tradicionais, vemos, tende necessariamente a fazer com que o método científico se resuma a uma ação em que o sujeito pesquisador enfrente determinado objeto e, por conseguinte, busque o contraponto ao reconhecimento da ciência, figurando, essa, como uma organização que, coletiva, institucionaliza a razão crítica.

Essa forma de vislumbrar a atitude científica, exemplificada nas alusões ao que postularam, nesse estudo, as colocações anteriormente referenciadas a Foucault, Morin e Sodré, remete a uma contraposição que, em afronta a discursos historicamente construídos como sendo verdade efetiva, conduz a um *status* provisório de validade. A não efetivação desses discursos, de modo a prevalecer uma nova descoberta científica, mostra o aparecimento de um novo paradigma, em detrimento de outro, superado.

Há, entendemos, uma forma de construção teórica da educomunicação que a coloca fora do campo científico da comunicação e, igualmente, da educação. Consolidados os estudos que nos anos 1990 inter-relacionaram esses dois campos e mostraram possível validade de um novo discurso, é notável que existam, nesse contexto, proposições formais com suficiência para serem aceitas como científicas, uma vez que descrevem eventos da mesma espécie que outros já efetivamente observados nas práticas da comunicação, da educação e, agora, na inter-relação entre essas.

Nesse ínterim, de acordo com a visão de teoria em Hume, citada por Monteiro (2009), todas as hipóteses gerais, de contradição ou afirmação, não passariam de generalizações feitas com base na observação. Hume, nessa perspectiva, conceberia que teorias científicas como as que dão alicerce à educomunicação seriam uma espécie de "digestão de observações" (MONTEIRO, 2009, p. 26), garantindo-lhe validade teórica própria, como a defendida nessa pesquisa.

Posterior a Hume mas anterior à observações que estruturam o discurso científico da educomunicação, Khun (1970) concebe que seja necessário separar, nas abordagens das ciências sociais, por sua vez distintas em relação às ciências naturais, o que seja conhecimento científico e o que venham a ser tradições científicas, em especial na sociologia.

Giddens (1978), a esse respeito, critica que o conceito de paradigma defendido por Khun se aplique a uma série de entendimentos básicos, considerados como certos, formando o cenário para o que a comunidade científica entenda e defenda como sendo "ciência normal" (p. 144). Como consequência, de acordo

com o autor, confrontando as postulações de Khun com Popper (1972), sobre paradigma, foi trazida à superfície

> uma série de problemas epistemológicos maiores que, em grande parte, são compartidos pelas ciências naturais e sociais, e são logicamente anteriores às características que podem dividi-las (...) A formulação que Khun dá à 'ciência normal' sugere que o desenvolvimento da ciência, exceto algumas fases revolucionárias de mudança, depende de uma suspensão da razão crítica – considerando como garantido um conjunto de proposições epistemológicas – [aposto do autor] em vez de uma 'revolução permanente' imanente à razão crítica, que está no coração da filosofia de Popper. (GIDDENS, 1978, p. 145)

Popper, na avaliação de Giddens, muito além de romper com o positivismo lógico, também superou as concepções tradicionais de ciência vigentes anteriormente aos anos 1970. Daí, pois, a contribuição a Khun, de maneira a somar no avanço da filosofia da ciência, mas situar as diferenças básicas entre dois autores que abordam o mesmo fenômeno. Se para Khun, pois, a suspensão da razão crítica em relação às premissas subjacentes dos paradigmas é uma condição necessária para os sucessos da ciência natural, para Popper a 'ciência formal' é uma subversão das normas do intercâmbio crítico e só a ela a ciência deve o seu caráter distintivo, contrastante com o dogma e o mito (*IBIDEM*).

Consideramos salutar apropriarmo-nos da concepção de paradigma postulada por Khun e citada por Giddens pelo fato de tratarem-se de jogos de linguagem, na definição do autor. Isso porque existe, na transição entre um paradigma e outro, uma variação de significados. Dessa forma, o processo de

assimilação de um novo paradigma remete, necessariamente, a modos de aprendizagem, que, conforme ressalta o autor,

> como expressão de forma de uma forma de vida é também um processo de aprender o que o paradigma não é; quer dizer, aprender a mediá-lo com outras alternativas rejeitadas, em contraste com as quais os postulados do paradigma em questão tornam-se claros. Mesmo esse processo está, muitas vezes, confundido nas lutas de interpretação que resultam na fragmentação interna dos quadros de significado, e da fragilidade dos limites que separam o que é 'interno' do que é 'externo' ao quadro, isto é, o que pertence a quadros de significado distintos ou rivais. (IDEM, p.152).

A esse respeito agregamos os posicionamentos de Morin (2007), que menos de uma década atrás afirmava que o que afeta um paradigma, no interior de um processo de revolução científica que considera o objeto como pedra angular de todo um sistema de pensamento, "afeta ao mesmo tempo a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica e, por consequência, a prática, a sociedade e a política" (p.54).

Por fim, conceber a ciência sob esses auspícios era, de acordo com o autor, ter a metodologia científica como reducionista e quantitativa. Em suas explicações,

> reducionista, já que era preciso chegar às unidades elementares não decomponíveis, as quais só podiam ser circunscritas clara e distintamente; e quantitativista já que estas unidades descontínuas podiam servir de base a todas as computações. (MORIN, 2007, p. 54)

2.4 - O mundo do trabalho de egressos em educomunicação

Há três décadas os estudos de comunicação abordam as práticas de sujeitos sociais que, inseridos no contexto da práxis de comunicadores ou comunicólogos, configuram seus fazeres cotidianos no contexto da inter-relação com outro campo: a educação.

A figura do educomunicador é peculiar nos ensaios que deram estrutura ao pensamento prevalente da Escola Crítica Latino-americana, em um período de profundas e necessárias reflexões acerca do domínio, em países situados abaixo da linha do Equador, dos regimes ditatoriais de governo no Novo Continente. Um momento da história recente em que teóricos situam a América Latina enquanto território de resistência à dominação cultural, seja do ponto de vista eurocêntrico, seja sob o prisma do imperialismo norte-americano, classificado como ações neocolonialistas.

As práticas do sujeito social que relaciona de modos inter, trans e multidisciplinares os fazeres da educação mediante pressupostos da comunicação ou, em outra vertente, atua no campo de trabalho da comunicação abarcado por pressupostos cognitivos da educação, foram primeiramente citadas por Kaplún (1985), um profissional do rádio que atuou especialmente na Argentina e no Uruguai, nos anos 1970, e, desenvolvendo a técnica do cassete-fórum[51], sob os

[51] Prática em que estudantes utilizavam-se de aparelhos gravadores, com fitas magnéticas, para registrar áudios sobre a rotina escolar e, assim, assumiam a condição de mediadores de processos comunicativos, oportunidade que Mário Kaplún definia como pertinente para desmontar a estrutura hierárquica verticalizada pelas relações de poder dialógico entre diretores/coordenadores/professores e a comunidade escolar na representação discente.

preceitos da mesma educação popular, libertadora, de Paulo Freire, designou, ainda no saber popular, no senso comum, as ações do educomunicador.

Há de se ressaltar, nesse aspecto, que os estudos iniciais da educomunicação mostram primeiro a prática do sujeito social que, gestor de processos comunicativos no espaço da educação, seja ela formal, não-formal ou informal, para depois, na arena dos embates científicos, engrenar a estrutura conceitual do novo campo.

A proposta, aqui, é resgatar o contexto em que as primeiras tratativas, científicas, à prática do educomunicador ocorrem na América Latina, confluindo para abordagens sobre estudos que solidificaram o conceito no Brasil, onde, desde 2010, a educomunicação contempla formação, em nível superior de ensino, de bacharelado e licenciatura na área da inter-relação comunicação-educação.

Entendemos que a práxis da educomunicação distingue o mundo do trabalho dessa nova área do conhecimento em sujeitos sociais educomunicadores e educomunicólogos (MESSIAS, 2011). O espaço científico dos saberes da academia, logo, forma, egressos, educomunicadores e educomunicólogos, dependendo do grau universitário, ao passo em que aqueles que praticam a inter-relação comunicação-educação, no território do saber vulgar (CHAUÍ, 2003), constituem a prática, *una*, de educomunicadores.

Nessa perspectiva, um curso superior de licenciatura em educomunicação forma (i) educomunicadores cuja prática, no mundo do trabalho, esteja voltada ao mercado e (ii) educomunicólogos cuja ação, alicerçada na pesquisa, mire os fazeres cotidianos de educomunicadores. Em outra vertente, um curso superior, em bacharelado, forma, por proposta curricular, educomunicólogos.

O desafio aqui posto é apropriar de uma corrente de investigações tão recente, no contexto de tempo e espaço histórico do campo da comunicação, quanto o construto epistemológico da educomunicação. A esse respeito, as reflexões capitaneadas por Fígaro (2008; 2013) acerca do mundo do trabalho do jornalista permitem ruminar sobre a prática cotidiana laboral que não é exclusiva apenas da comunicação, do jornalista.

As rotinas produtivas advindas do contexto em que Marx preceitua as relações sociológicas entre trabalho e capital são, segundo esses estudos, um delimitador de espaço de trabalho, tipo de território configurado por linguagens e códigos próprios e, portanto, consignadores de processos comunicativos particulares, ou seja, exclusivos.

Compreender, por conseguinte, que o *habitus*, nesse objeto, direciona para uma ambiência em que haja códigos e signos de linguagem circulantes **nas** e **durante as** práticas daqueles sujeitos sociais que produzem ou fazem circular, formalmente, comunicação enquanto produto mercadológico de consumo.

Fica lançado que a formação curricular dos cursos superiores em educomunicação contemple as prerrogativas presentes nos estudos sobre as mudanças no mundo do trabalho. Por tratar-se de pesquisa empírica, a abordagem sobre o complexo universo de atuação dos profissionais que têm por capital simbólico a gestão da informação circulante colabora substancialmente por ter adentrado no território das práticas discursivas de uma das representações hegemônicas (GRAMSCI, 1978) da contemporaneidade.

2.4.1 - Práticas de trabalho em comunicação na América Latina

Há uma carência histórica de estudos, conforme Marques de Melo (2013), acerca do mundo dos trabalhadores que atuam no mercado da comunicação na América Latina. O autor critica a grande área das Ciências da Comunicação por não debruçar-se satisfatoriamente em estudos sistemáticos que desvendem as peculiaridades e dimensionem tendências, por exemplo, do espaço de trabalho dos jornalistas, em especial no Brasil.

Esforços, contudo, são pontuados por Marques de Melo, resgatando, o autor, parte da própria trajetória de passagem de pesquisa e docência pela Escola de Comunicações e Artes da USP, onde, em 1972, simultaneamente à realização do XIV Congresso Nacional de Jornalistas na capital paulista, foi implantada investigação pioneira com o objetivo de desenhar o perfil dos profissionais vinculados ao Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo.

Tais estudos, iniciados, tiveram de ser interrompidos quando da intervenção do governo militar vigente, que arbitrariamente ocupou aquela Escola da USP. Quando retomados, no retorno do autor e demais docentes perseguidos pela ditadura e, então, anistiados, os levantamentos não encontraram

> ambiente favorável para retomar projetos interrompidos. Ao contrário, tivemos que desenvolver luta titânica para reconstruir as paredes de um edifício acadêmico que havia sido literalmente destruído ou desvirtuado pelos agentes do governo autoritário (MARQUES DE MELO, 2013, p.272).

As postulações de Marques de Melo sobre o período de prevalência dos regimes militares ganham importância, nesse trabalho, por representarem parte de um cenário que caracterizou o pensamento comunicacional latino-americano na segunda metade do século passado. O autor, cuja vida de pesquisa estruturou a história política das Ciências da Comunicação no Brasil, com reflexos nos estudos do gênero na América Latina, testemunhou, 40 anos depois, os resultados de estudos liderados por Roseli Fígaro, pesquisadora e docente vinculada à mesma Escola de Comunicações e Artes da USP.

Lá, a investigadora implantou e coordenou o Centro de Pesquisas em Comunicação e Trabalho, território de onde saiu a publicação "As mudanças no mundo do trabalho do jornalista" (2013), que tem prefácio e posfácio assinados por Marques de Melo.

Os embates ideológicos testemunhados presencialmente por Marques de Melo e que, de acordo com o autor, não são suficientemente abarcados por estudos das Ciências da Comunicação em ex-colônias como o Brasil, incidiram, no Novo Continente, no período pós-guerras. A então Nova Ordem Mundial, que separava países ricos de países pobres numa divisão socioeconômica de Primeiro Mundo e Terceiro Mundo, distinção característica do período da Guerra Fria, fazia tanto o Velho Continente quanto o poder emergente dos Estados Unidos, na América do Norte, lançar olhar de, ao mesmo tempo, subestimação cultural e, por conseguinte, dominação econômica sobre as nações latino-americanas.

A Europa, na representação de Velho Continente, em especial com os estudos alemães, capitaneou, no início do século passado, as reflexões sobre o rito de mercado em que a gestão dos fluxos de informações circulantes objetivava,

essencialmente, seduzir para o consumo. Adorno (1972) advertia, em uma perspectiva sociológica, que tais categorias dominantes eram próprias de uma estrutura social que adestrava os homens para que buscassem unicamente a sua própria conservação, negando-lhes, ao mesmo tempo, a conservação do seu próprio eu.

Esse onipotente princípio de identidade caracterizada pela abstrata equiparação do trabalho social levava, conforme o autor, à extinção da identidade dos sujeitos sociais para consigo mesmos. As ações sociais, logo, ganham forma de representações.

O homem, nesse cenário, assume papéis que misturam o sujeito do real e o sujeito da representação, com níveis de abstração. O sujeito do real, com consciência preliminar, constrói o sujeito da representação, com suficiência de retorno à sua identidade original. Já o sujeito que identifica-se e cede ao da representação, sem suficiência de retorno à realidade objetiva, passa a integrar grupos de pares expostos às regras impostas por aqueles a partir de então dominantes, que transitam entre a objetividade e a subjetividade.

É nesse aspecto que Beltrán (1982) contextualiza, na perspectiva do território de estudos da comunicação da América Latina, a dominação cultural a partir de uma conceituação *gramsciniana* de relações, na sociedade civil, entre as representações hegemônicas de Estado, Igreja e Mercado, sobre os sujeitos sociais cedentes às subjetividades. O autor expande o exposto por Adorno e interpreta esse domínio, pela cultura, como um processo mediante o qual uma nação impõe a outras um conjunto de crenças, valores, conhecimentos, normas de comportamento e, até mesmo, um estilo de vida.

Adorno e Beltrán refletem a sociedade do consumo fincados em territórios separados não somente pelo tempo histórico ou pela geopolítica. Respectivamente, um alemão e um boliviano coincidem, em apenas meio século, o entendimento sobre o fenômeno da comunicação no conjunto das políticas de dominação econômica e política, com especificidade de poder centralizado nos meios de comunicação, por sua vez entendidos como instrumentos de intervenção cultural.

A disparidade, contudo, encontra-se na territorialidade da cultura. Em uma Europa desfragmentada por duas grandes guerras e centrada nas ações de reconstituição do Estado, a relação entre ex-metrópoles e ex-colônias continuava a ser de dominantes para com dominados, com o diferencial de que o foco das prioridades mirava exclusivamente a reorganização do continente europeu.

Fadul (1989) aponta o oposto na América Latina, citando que diante de um Estado que fracassou em grande parte de suas tarefas e um cenário de ausência de instituições civis fortes, os meios de comunicação assumiram, gradativamente, papel central. A autora registra que, lançando olhar sobre o panorama europeu, a não existência dos meios de comunicação de massa, especialmente o rádio e a televisão, transformava a arte em um privilégio de classe, paradigma cultural só rompido, de acordo com Benjamin (1985), com a fotografia, contemporânea do socialismo e da ascensão das massas na vida política.

É importante ressaltar a existência de um terceiro prisma, igualmente relacionado a esse contrato de dominação advinda das relações históricas entre Velho Continente e Novo Continente. Nações da América descoberta experimentaram, no último século, a estruturação de seus próprios caminhos, porém com conceito dúbio de independência política, econômica e cultural. Buscaram

romper com as ex-metrópoles colonizadoras, porém cederam, nos mais diversos aspectos, à emergência de uma nova potência do pós-Primeira Guerra: os Estados Unidos. Se os impérios português e espanhol foram rompidos pelas guerras de independência, a influência dominante norte-americana prevaleceu, dando corpo a um neocolonialismo.

De acordo com Beltrán, esse imperialismo ocorreu nos aspectos econômico, político e cultural, mediado por estratégias de comunicação como instrumento eficaz de dominação. O teórico latino-americano cita as agências de publicidade e de notícias e os institutos de opinião pública como sendo um entre tantos modelos de gestão na construção de sentidos que fizeram a América Latina apenas trocar seu agente principal de submissão, em especial na segunda metade do século passado.

E se houve gestão de construção de sentidos nos enunciados que configuraram o cenário do mercado de trabalho em comunicação nos períodos que coincidem Guerra Fria, ditaduras latino-americanas e neocolonialismo imposto pelo imperialismo norte-americano, é fato que está em xeque a prática do mundo do trabalho de tais profissionais.

Kushnir (2012) traça importante cenário que, a partir da realidade brasileira de vivência sob o rigoroso cerceamento da liberdade de expressão, demonstra que o ato de censurar tornou-se, desde a República, uma política de Estado. A postura de vigiar e reprimir, diz a autora, "teve (e tem) a intenção de manter uma (imaginária) harmonia social" (KUSHNIR, 2012, p. 35).

Coube aos profissionais da comunicação, lotados nas funções de repórteres, redatores, editores e fotógrafos/cinegrafistas, aderir a uma cultura de conveniência, citada por Kushnir como estratégia de sobrevivência ante aos sistemas.

Nessa postura de trabalho, em consentimento, o cotidiano da prática da comunicação, nos anos 1970 e 1980, apresentava jornalistas que, críticos aos regimes porém ávidos por emprego em um período de crise econômica e escassez de vagas no mercado de trabalho, publicavam informações que contemplassem, em partes, os interesses das empresas jornalísticas e, por consequência, da ordem regimental política, e os anseios de uma sociedade igualmente pressionada e ao mesmo tempo passiva às arbitrariedades das políticas de repressão.

É nesse cenário de perseguições e arbitrariedades que atuaram profissionais da comunicação que fizeram de suas vivências de trabalho, no mundo da comunicação, situações posteriormente abarcadas pelos estudos do campo científico da comunicação.

Mário Kaplún, vezes diversas citado até aqui nessa tese, adotou ações de afronta não apenas à ideologia dos regimes militares latino-americanos, nos anos 1970, mas, principalmente, compreendeu que poderia, metodologicamente, aproveitar a fase cognitiva de crianças, jovens e adultos para, mediante ao que definiu como pedagogia da comunicação, orientar para um consumo mais consciente dos conteúdos midiáticos fortemente influenciados por políticas de mercado imperialistas e ideologias políticas dos governos vigentes.

Kaplún foi perseguido na Argentina e transitou por outros países da América Latina, como o Uruguai e a Venezuela. Contemporâneo ao brasileiro Paulo Freire, apreendeu do mesmo o conceito de educação bancária, modelo arbitrário de relações de ensino-aprendizagem em que o educador deposita o que conhece, não dando chance de interação e compartilhamento de saberes com os interlocutores.

Kaplún faz duas publicações importantes a partir das experiências com a técnica do cassete-fórum em espaços da educação formal. A primeira delas é *El educador popular* (1985), consonante com a proposta de uma educação libertadora mediante a comunicação popular presente na filosofia de compreensão sociológica de Paulo Freire. A outra publicação, *Una pedagogia de la comunicación* (1998), alicerça a base epistemológica dos estudos da inter-relação comunicação-teorizando para uma eventual 'educação para os meios de comunicação'.

A esse respeito Moran (1993) comenta que havia, na América Latina, um pensamento prevalente em que os estudos confluíam no sentido de uma comunicação educativa alicerçada no movimento social, com doutrinamento católico, por uma leitura crítica dos meios (MORAN, 1993, p.29).

Coube a Kaplún, refletindo Paulo Freire, denominar o sujeito gestor da inter-relação comunicação-educação como sendo *educomunicador*. Tal acepção, abarcada em estudo desenvolvido por Ismar de Oliveira Soares, professor na Escola de Comunicações e Artes da USP e coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação daquela universidade, foi expandida no contexto do que era praticado por profissionais da comunicação e da educação situados em 12 países da América Latina.

Os resultados dessa investigação (SOARES, 1999) foram divulgados em edição do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro, em 1999. A própria súmula de pesquisa, envolvendo a USP e a Unifacs/BA, traçava o perfil do educomunicador citado por Kaplún mas,

avançando epistemologicamente, dava ação a um verbete, qual seja, educomunicação.

2.4.2 - Da teoria à prática do trabalho, o perfil do educomunicador

O pensamento ocidental prevalente a partir de Aristóteles estabelece formas distintas de compreender a acepção de trabalho. A esse respeito Chauí (2003) comenta que a diferença está centrada entre *poiesis* e *práxis*, formas pelas quais ficam especificadas, na ética, respectivamente, a ação fabricadora e a ação livre do agente moral e do sujeito social político. Poiesi, pois, é a representação do trabalho e suas técnicas, enquanto práxis é a ação livre do cidadão, mirando mais a coisa pública, em detrimento dos modos de produção.

Para Marx, há crítica para a práxis liberal, mas, igualmente, à concepção protestante de trabalho como esforço, disciplina e controle moral do indivíduo. Nessa vertente, segundo Chauí, a práxis é trabalho, e esse, na forma de representações, é a relação dos seres humanos com a natureza e entre si, na produção de condições de sua existência (CHAUÍ, 2003, p. 390).

É pelo trabalho, logo, que as pessoas não consomem diretamente a natureza nem se apropriam diretamente dela, mas a transformam em algo humano também.

No que tange à subjetividade humana Chauí entende que a objetividade do produto seja a materialização externa da subjetividade do trabalhador ou produtor. Com essa perspectiva é saliente afirmar que pelo trabalho os seres humanos estendem sua humanidade à natureza.

Daí, outrossim, a fundamentação ao conceito de práxis no prisma da reflexão marxista. Pois trabalho, enquanto ação, envolve processo em que o agente e o produto de sua ação são idênticos, "pois o agente se exterioriza na ação produtora e no produto, ao mesmo tempo que este interioriza uma capacidade criadora humana, ou a subjetividade (IBIDEM).

Se para Marx a consciência é determinada pelas condições históricas e os seres humanos fazem a própria história por serem sujeitos práticos dela (KOSIK, 1976, p. 52), por outro lado os sujeitos sociais assim não procedem por condições voluntariamente escolhidas por eles. Por conseguinte, a práxis se realiza em condições históricas dadas, e essas são postas pela divisão social do trabalho e pelas relações de produção, essas últimas resultantes de outra relação, entre meios de produção e forças produtivas. Ou seja, como enfatiza Kosik, pela forma da propriedade e pela divisão social das classes.

O trabalho, por esse prisma, é compreendido como sendo um pressuposto do trabalho no sentido econômico, mas, conforme Kosik, sem se confundir com ele. O autor salienta que o trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral, mas, sim, "é um determinado trabalho, o trabalho abstrato-concreto ou um trabalho dotado de dupla natureza, e apenas nesta forma pertence à economia" (KOSIK, 1976, p. 121).

Assim, no modo de produção capitalista a ideologia, que Chauí classifica como burguesa, utiliza a ideia do trabalho de maneiras distintas, sendo uma para legitimar a propriedade privada capitalista e a outra, para legitimar a ideia de contrato social e de contrato de trabalho.

Kosik e Chauí concebem esse cenário desenhado por Marx seja pessimista, uma vez que o capitalismo produziu um trabalhador livre, mas no sentido perverso de liberdade, qual seja, o de um sujeito social liberado de todos os meios e instrumentos de produção e, igualmente, de todas as formas de posse e propriedade, restando-lhe, apenas, a liberdade de vender sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, segundo Chauí, o trabalhador que a ideologia designa como trabalhador livre é o trabalhador realmente expropriado, o assalariado submetido às regras do modo de produção capitalista, convencido de que o contrato de trabalho torna seu salário legal, legítimo e justo (CHAUÍ, 2003, p.391).

Em linha com a proposta de reflexão dessa pesquisa, abordando a prática do educomunicador, embora o ser humano seja práxis e essa seja trabalho, o processo histórico, como afirma Chauí, desfigura o trabalho e o trabalhador.

Esse processo aliena os trabalhadores, que por sua vez, ao não se perceberem enquanto classe social, não se reconhecem nos produtos de seu trabalho. Isso posto, a práxis da pessoa humana que atua no espaço da educação formal, segundo Paro (2001a) fica imbricada em um território de produção em que a escola, na representação hegemônica de extensão do Estado, existe para servir o capital. A esse respeito o autor comenta que

> a situação seria diversa e, lógico, se ela (a escola) fizesse de forma crítica, de tal sorte que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do

> trabalho alienado é uma forma de preparar para ele" (PARO, 2001a, p. 24)

A práxis do educomunicador perpassa por essa reflexão, de modo que, se é socialmente determinada, por conseguinte, o profissional da inter-relação entre comunicação e educação precisa, em sua prática cotidiana, compreender o seu trabalho como uma forma de exploração econômica abstrata.

E, avançando nessa estrutura de percepção, compreender que, no caso específico do Brasil e da maioria das nações latino-americanas, desde a primeira metade dos anos 1990 há protocolos a cumprir a partir dos acordos destacados por Messias (2011), pelos quais a característica do trabalho no capitalismo, orientado por organismos como o Banco Mundial, compreende uma educação e uma formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade (MESSIAS, 2011, p. 152).

Jacomini (2006) salienta que nessa proposta a escola imprime a professores e alunos uma dinâmica de idealização do trabalho no capitalismo. Segundo a autora, trata-se de uma tentativa de transformar a escola num lugar privilegiado de formação de pessoas "capazes de se integrarem ao mercado de trabalho e absorverem todas as especificidades que a reestruturação produtiva e as novas tecnologias impõem" (JACOMINI, 2006, p. 130). De tal processo, logo, abstrai-se o caráter alienante do trabalho na produção capitalista.

Em sentido inverso a esse movimento de alienação pelo trabalho na educação aparece o educomunicador e suas práticas cotidianas.

Afinal, de acordo com Soares (1999), trata-se do profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação comunicação/educação. As ações desse profissional estariam canalizadas em (i) implementação de programas de 'educação para a comunicação', favorecendo ações que permitam a grupos de pessoas se relacionarem adequadamente com o sistema de meios de comunicação, e (ii) assessoramento a educadores no adequado uso dos recursos da comunicação, como instrumentos de expressão da cidadania.

2.4.3 - O educomunicador egresso da universidade

O que Soares (1999; 2011) postula advém de pesquisa desenvolvida, no período de 1997 a 1998, em 12 países da América Latina, envolvendo especialistas que se identificaram enquanto praticantes do trabalho no território da inter-relação comunicação-educação.

Tal estudo apontou a auto avaliação da prática de profissional dos pesquisados. Perguntados, pois, sobre como definiriam o trabalho do educomunicador, os informantes da pesquisa se disseram professores em sala de aula, desenvolvendo trabalhos de "análise crítica dos meios" e "projetos tecnológicos na educação".

Em 2011 a própria Escola de Comunicações e Artes da USP, em projeto pedagógico capitaneado por Soares, implantou a licenciatura em educomunicação, oferecendo 30 vagas no período noturno. Era proposto que o novo curso parte da

contribuição das Ciências Humanas, especialmente dos campos da comunicação e da educação, bem como das práticas sociais relacionadas aos âmbitos da produção midiática, dos estudos de recepção, do uso social e pedagógico das tecnologias nos processos de educação formal, não-formal e informal, no Brasil e na América Latina (FUVEST, 2013, p. 176).

Tal descrição, presente no guia *Cursos e carreiras da USP*, traz ainda enunciado de que o egresso deve sair preparado como um professor de comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, e um consultor tanto para o próprio sistema educacional quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas envolvidas com o tema.

O trabalho do educomunicador formado pela USP contempla produção em dois aspectos, quais sejam:

> 1) Como professor, o educomunicador suprirá a demanda criada pela LDB/1990[52], que introduziu a comunicação, suas tecnologias e suas linguagens como conteúdos e como suportes metodológicos no ensino médio brasileiro;
>
> 2) Na qualidade de consultor, o educomunicador poderá prestar serviços no espaço dos meios impressos, audiovisuais e digitais, assim como em projetos mantidos por organizações e empresas, voltados para a gestão da comunicação em ambientes educativos ou em áreas de produção destinadas à educação.

A inserção profissional do egresso em educomunicação, em consonância com os pressupostos do projeto pedagógico do curso presentes no guia elaborado para

[52] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição Federal de 1989.

professores e candidatos ao vestibular da Fuvest, prevê que o educomunicador sairá da universidade preparado para aproximar seu perfil ao de um gestor de comunicação no espaço educativo.

Um profissional, pois, que conhece suficientemente, de um lado, as teorias e práticas da educação e, por outro, os modelos e procedimentos que envolvem o mundo da produção midiática e de uso das tecnologias, de forma a exercer atividades de caráter multidisciplinar, tanto na docência quanto na coordenação de trabalhos de campo na interface comunicação/educação.

Em outra vertente, o bacharelado em Comunicação Social, com linha de formação em Educomunicação, cuja primeira turma fora iniciada no segundo semestre de 2010, na Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, contempla um educomunicador com atuação voltada ao mundo do trabalho da comunicação. O projeto pedagógico, conforme relatado por Messias (2011), foi inspirado nas ações do Núcleo de Comunicação e Educação da USP e contou, na elaboração de sua versão final, com a consultoria presencial de Soares. (MESSIAS, 2011, p. 111). Algumas nuances, contudo, o distinguem da licenciatura.

O bacharelado da UFCG propõe que o discente tenha "uma formação transdisciplinar, plural e relativamente aberta, no sentido de proporcionar de maneira introdutória a percepção de vários caminhos em relação a diversas atividades que ele, enquanto um profissional formado em Comunicação Social, possa vir a atender, visando as reais necessidades de que não apenas o mercado de trabalho, mas de maneira mais abrangente, a sociedade exige".

É objetivo do curso, segundo o projeto pedagógico, oferecer formação caracterizada pela dimensão dialógica entre teoria e prática necessária a

compreensão crítica dos fenômenos comunicacionais e educativos da sociedade, e pela competência em relação aos métodos e técnicas de atuação em comunicação, como: gestão de projetos em comunicação-cultura-educação em diferentes contextos institucionais; produção de mídias educativas; o uso de novas tecnologias da informação e comunicação em contextos educacionais presenciais e/ou à distância e a capacidade de readaptação profissional a um mercado em permanente mobilidade.

O perfil do egresso em educomunicação, com grau de bacharel, consta de um profissional que deverá ter uma visão integradora e horizontalizada, panorâmica, sem desconsiderar as especificidades de sua área de atuação que se caracteriza pela transdisciplinaridade, o que permite melhor compreender as dinâmicas das modalidades comunicacionais e educativas em suas relações e sua vinculação com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.

Para isto, o egresso desenvolverá conhecimentos, habilidades e competências específicas que lhes proporcionem um entendimento amplo e rigoroso da interacionalidade entre os campos comunicação-educação, desenvolvendo uma percepção geral sobre a interface entre estes campos de saber, no qual as especialidades se inscrevem, possibilitando-lhe participar do debate público sobre os temas que perpassam toda produção mediatizada em uma sociedade de comunicação.

A formação específica da UFCG prevê um educomunicador que, no mundo do trabalho, seja caracterizado:

1) Pela capacidade de gerir projetos nas áreas de comunicação-cultura-educação por meio do planejamento, execução e avaliação de

planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação/cultura/educação quer ocorram contextos educativos formais e não formais; presenciais e/ou à distância, bem como no âmbito das organizações públicas, privadas ou do Terceiro Setor, entre outros.

2) Por compreender e uso das linguagens midiáticas que implicam no entendimento de como se constitui o universo simbólico no qual os sujeitos sociais interagem, constroem e negociam seus sentidos, suas relações com o mundo e entre si.

3) Pela competência na condução de ações estratégicas de recepção midiática com ênfase no desenvolvimento da análise crítica referentes às mídias e aos conteúdos midiáticos em circulação na sociedade contemporânea.

4) Por saber atuar como mediador de processos de comunicação diversos;

5) Pelo exercício de estabelecer relações com outras áreas sociais, políticas, culturais, e econômicas com as quais a educomunicação faz interface.

Tanto na USP como na UFCG há, atualmente, grupos de estudos e pesquisas monitorando as práticas de egressos, respectivamente, de licenciatura e bacharelado em Educomunicação. Os resultados, ainda inconclusivos na perspectiva epistemológica, ainda carecem de um período maior, vindouro, de análises e discussões.

PARTE II

3 - Um vazio teorístico decorrente de um campo semipleno

Refletir a educação a partir do território de tensões da comunicação significa, sob a perspectiva da teoria histórico-crítica de Saviani (2007)[53] e dentro da tradição dialética de Marx, negativa, questionar um tipo de leitura de mundo que considere, ou não, a compreensão acerca dos posicionamentos políticos e ideológicos norteadores de modelos de desenvolvimento social vigentes.

Em sentido outro, olhar a comunicação a partir do prisma da educação, mediante ao mesmo pressuposto dialético marxista de negação ao comum e de encetamento do alternativo, remete a igual questionamento acerca da suficiência de libertação político-ideológica ante aos modelos sociais determinantes.

A crítica ao modelo de desenvolvimento social vigente advém, pois, de Marx e perpetua-se no discurso histórico. Há, outrossim, um modo de sociedade adornada pelo capital ao longo dos últimos séculos, configurando uma parte considerável de

[53] Perspectiva idealizada por Dermeval Saviani (2007), para quem é possível haver um conjunto de métodos e teorias, nas relações formais de ensino aprendizagem, com base no materialismo histórico-dialético preconizado por Marx. Ou seja, há uma filosofia escolar possível, alicerçada pela interpretação da realidade, por respeito às formas de ver o mundo, pela práxis e pela concretude. Para cada proposta de conhecimento construído, logo há o controverso. Sai-se, pois, do real aparente e, mediante a reflexão crítica, chega-se ao real pensado. Propicia-se a quem educa, nesse ínterim, transitar do senso comum a um sentido rumo à consciência filosófica.

sujeitos sociais adeptos ao modelo que funciona, e outra parte que, se não contrária, é crítica e ávida por caminhos alternativos.

Pedagogos e comunicólogos, logo, situam-se nessa arena de tensões e veem que o tipo de leitura de mundo propiciado pelo capital, a partir da luta de classes, está em sintonia com a realidade em que muitos concordam com o modelo vigorante e poucos discordam. Eis, como postulamos no decorrer dessa tese, o *habitus*[54][55] em que pode ser situado o Paradigma Educomunicativo, localizado no comum lugar em que, indiferente ao campo social a partir do qual nasce a reflexão, há discordância para com os protocolos sociais vigentes, com ênfase a aspirações fundamentadas em busca por uma alternativa igualmente construída socio-historicamente.

É fator determinante, aqui, a posição, nossa, de crítica a uma configuração de hegemonia que considere apenas a soberania do Estado arbitrário. Paralelo, pois, a esse e igualmente despótica aparece, sustentamos, a dualidade mercado-Igreja, cujos interesses foram historicamente constituídos à margem das aspirações e da consciência coletiva.

---

[54] Apropriamo-nos do conceito de Pierre Bourdieu (1974, p.338), concordando com o autor quanto à insuficiência de apenas comparar-se o que foi composto historicamente pelas e a partir das esferas sociais, ou seja, faz-se necessário estabelecer as condições e os princípios que tornaram esse parâmetro passível de análise crítica. Outrossim, *habitus* é o lugar comum que, presente nas relações entre quem ensina e quem aprende, representa uma cultura constituída mediante fazeres conscientes ou inconscientes, de maneira que aquele que educa o faz com domínio, ou não, dos protocolos hegemônicos, enquanto, da mesma forma, quem é educado internaliza ou não tais relações dialógicas. Igual processo, pois, repete-se nas relações entre quem produz e quem consome conteúdos midiáticos.

[55] Concordamos, também, com o conceito de *habitus* de Dermeval Saviani (1991), para quem, durante o processo de letramento, aparece a 'segunda natureza' para o objeto de aprendizagem, ou seja, apreendem-se determinados conhecimentos, fora do senso comum, com tamanha naturalidade que, cognitivamente, abstrai-se o período anterior em que não se detinha tal domínio. É nesse aspecto, segundo o autor, que entram as habilidades, aprimoradas, via de regra, a partir de modelos pré-estabelecidos. São as habilidades, pragmáticas, que diferenciam aqueles que conhecem a partir da primeira natureza e aqueles que passaram pela segunda natureza de formação.

Se pessoas, logo, se relacionam e atribuem/legitimam poder entre si, é porque configuram a sociedade capitalista contextualizada por Marx e, portanto, obscurecem ou têm obscurecidas formas múltiplas e diversas de participação e pertencimento a esse mundo artificialmente construído em sistemas de compra e venda.

A interação social, por conseguinte, é também interação material, o que faz das relações sociais produtos de mercadoria simbólica cujo controle, dominante, é externo à ação individual de cada sujeito. É nesse aspecto que entra o trabalho, objetivo maior de domínio mediante políticas e ideologias e, na condição de mercadoria, matéria-prima de produção primária, com a inevitável redundância, nas atribuições dadas à educação formal.

Forma-se, pois, para o mundo. O mundo do trabalho.

Encontramos em Gramsci (1986) a gênese desse postulado. Afinal, nas relações sociais, numa perspectiva de materialidade da crítica e da consciência, deparamo-nos com o problema sugerido pelo autor, que questiona: é preferível pensar, sem disto ter consciência crítica, ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo? (p.12).

Gramsci refere-se, nesse aspecto, à imersão em que o sujeito social é submetido a participar de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo mundo exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente, regido por regras totalizadoras advindas de políticas, sejam elas locais, doutrinadoras ou econômicas. O autor cita que esse mundo consciente

> pode ser a própria aldeia ou a província, e pode ser originário na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" (grifo do autor) dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência pela ação (IBIDEM)

Socialmente, na crítica de Gramsci, somos todos pertencentes, sempre, a um determinado grupo, cuja constituição também pode ser entendida como pré-determinada. Precisamente, o grupo de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir.

Logo, por sermos o que o autor concebe como homens-massa e homens-coletivos, também somos conformistas de algum conformismo. O desafio, nesse aspecto, é identificar, nas ações que tentam combalir essa forma de pensar pré-determinada, o tipo histórico do conformismo a que pertença o sujeito social em questão, ou seja, se homem-massa[56] ou homem-coletivo.

O postulado *gramsciniano* de criticar a própria concepção de mundo remete, em significado, a torna-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido, fruto de representação hegemônica.

Moraes (2016), citando Santos (1977), a esse respeito salienta que um dos desafios centrais para o pensamento contra-hegemônico consiste em alargar a compreensão pública sobre a necessidade de se transformarem, gradual e

---

[56] Segundo Gramsci, quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa (GRAMSC, 1986, p.12). E, nesse ínterim, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram, conforme palavras de Gramsci, elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

permanentemente, as relações sociais e de poder. Podem, assim, ser reveladas evidências da efetividade de contrarracionalidades e de racionalidades paralelas, que se levantam como realidades ante a racionalidade hegemônica, e apontam caminhos novos e insuspeitados ao pensamento e à ação (MORAES, 2016, p.23). Segundo o autor,

> os contrassentidos aí explicitados podem desfazer ou reduzir o risco de a cidadania se ver perpetuamente condenada à subordinação aos interesses dominantes, do mesmo modo que abrem a chance de se alcançar um consenso em torno de modelos alternativos de desenvolvimento (IBIDEM)

No território do modelo de desenvolvimento social vigente está uma hegemonia que, multifacetada por incumbências estatais, mercadológicas e religiosas, procura reduzir, de acordo com Moraes, ao mínimo o espaço de circulação de visões alternativas e contestadoras. Mesmo que estas continuem se manifestando, se reelaborando e resistindo notadamente no âmbito disperso e descentralizado da comunicação em rede (MORAES, 2016, p. 114).

O autor cita Rancière (2012) para advertir que a meta da hegemonia, nesse contexto, seja deter análises e expressões de dissenso[57], evitando atritos entre as interpretações dos acontecimentos e sua aceitação por parte de indivíduos, grupos e classes.

Há, pois, voltando ao objeto desse trabalho, uma imagética sensação de eventual controle particular sobre aquilo que se ensina, como se o espaço da escola

[57] Segundo Rancière (2012, p. 48-49), dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado, que imponha a todos a sua evidência.

fosse único, separado, e o sujeito social que ensina não pertença aos mesmos protocolos dominadores regidos pela tríade hegemônica Estado-Igreja-Mercado, aqui com nomenclatura de hegemonia plena.

Admitamos, nesse ínterim, que no estrato desse supracitado exemplo de produção haja autonomia de mercadorias e coisas independentes, conforme a concepção simbólica atribuída aos sujeitos sociais e suas relações com o mundo do trabalho.

E observemos, no rito seguinte, conforme aponta Oliveira (2006), que quando o resultado dessa produção chegar ao mercado, são os produtos do trabalho, mediante parâmetros outros, que decidirão as relações.

Em suma, há uma relação social em que o sujeito é esperado para ser preparado a produzir, passa pelas etapas de letramento e, quando materializa o conhecimento em forma de trabalho, passa ser plenamente dominado pelas forças que a esse regem.

A respeito dessa especulativa autonomia nas relações de produção no território da escola, como propõem ações visualizadoras de letramento ante ao poder persuasivo das mídias, Rubin (1987) afirma que a forma social do produto do trabalho, sendo resultado de incontáveis transações entre os produtores mercantis, torna-se um poderoso meio de exercer pressão sobre a motivação dos produtores individuais de mercadorias, forçando-os a ajustar seu comportamento aos tipos dominantes de relações de produção entre as pessoas nessa dada sociedade (p.37).

Logo, por mais que um dos agentes das forças primárias de produção excetue suas ações além ou aquém do que os protocolos estabelecem, adiante nesse mesmo

processo a pressão da hegemonia tratará de adequar o equilíbrio entre os polos. É nesse aspecto que Oliveira destaca ser

> possível afirmar que na sociedade capitalista são as coisas que movem as relações sociais de produção. Uma "coisa", digamos, do produto do trabalho, tem a capacidade de, diante das pessoas, "dizer" que vale algo, como se essa fosse uma característica intrínseca a ela. De fato, a "coisa" tem capacidade humana; entretanto, essa capacidade não é dela propriamente, mas foi sugada de relações humanas, e só porque há a reificação das relações sociais de produção é que acontece a personificação das coisas (OLIVEIRA, 2006, p.81)

Da experiência, nossa, na passagem pelo magistério público, relatada nessa tese no item 1.6, e, também, em empresas privadas de ensino, tiramos o caráter simbólico das relações de produção existentes no espaço da escola.

O Estado arbitra - na condição de quem investe/concede e, por conseguinte, quem determina o que deve ser ensinado, de que forma e para quê - as políticas públicas em um cenário com prevalência de luta de classes e modos de produção. É, hipoteticamente, representante dos interesses da coletividade e para essa presta contas devolvendo um lucro.

São, vejamos, as coisas que dominam esse campo de relações sociais entre pessoas, determinando relações de poder. Nesse contexto, não há relação direta entre pessoas, pois, como aponta Oliveira, elas são sempre mediadas por coisas, ou produtos do trabalho.

Uma escola, nessa configuração, tem a estrutura formal de produção de uma empresa, e o que difere as duas são seus objetivos.

A educação enquanto parte do Estado, destarte, almeja o sujeito social educado, com letramento, e, de acordo com Oliveira (2006), deve estar fundamentada em alguns pressupostos que precisam ser destacados. Um deles é considerar que o objeto de trabalho, o sujeito social aluno, não seja igual ao objeto de trabalho da empresa capitalista, uma vez que também é, de acordo com o autor, sujeito e ser de vontades.

Por conseguinte, os instrumentos de trabalho da educação não podem estar separados dos seus trabalhadores e devem estar adequados aos seus fins (p.81). Ou seja, é nesse prisma que os fenômenos de letramento cindem-se em, por ordem sucessiva por nós definida: educação informal, educação formal e educação não-formal.

Os modelos de desenvolvimento social vigentes, outrossim, olham a educação formal enquanto construtora e alicerçadora do mundo do trabalho, desconsiderando os conhecimentos advindos informalmente da vivência dos sujeitos sociais junto a seus pares e, em negação extrema, desconsiderando qualquer possibilidade de o capital social do trabalho advir de ações que estejam à margem do poder dominador do Estado e demais representações da hegemonia plena.

Há, notabilizamos, duas formas de conceber o lucro que resulta desses modos de produção advindos da educação.

Uma delas está concentrada no discurso político de formação do cidadão, colocando-o em sintonia formativa com o que aspiram as duas outras partes constituintes da hegemonia plena, quais sejam, mercado e Igreja.

A outra parte, igualmente simbólica, sai do contexto global, além fronteiras, e restringe-se à conveniência de uma formação internamente controlada, de maneira que um sujeito com baixo capital cultural[58] poderá não representar riscos a ações ideológicas resultantes do aparelhamento do Estado.

Essa dualidade de lucro do Estado na educação o coloca como arbitrador do controle de formação crítica. Pode, pois, atender às aspirações de formação pragmática do trabalho para o mercado amplo, assim como gerenciar condições para que o laicismo não passe de discurso intencionístico subjetivo.

Nessas condições, ações de educação alternativa, com eventual letramento que leve à hipotética visão crítica de mundo, apesar de legítimas, diluem-se ante a uma configuração hegemônica que não permite alternativa outra que não seja a adesão à estrutura do pensamento estatal, conforme define Bourdieu (1992). De acordo com os pressupostos do autor, nosso pensamento coletivo, as próprias estruturas da consciência por meio da qual construímos o mundo social e esse objeto particular que é o Estado, têm tudo para ser o produto do Estado (p.29).

[58] Também com base em Bourdieu, Setton (2010) distingue capital econômico (renda, salários, imóveis), capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), capital social (relações sociais que podem ser revertidas em capital, ou seja, capitalizadas) e capital simbólico (que advém, no saber vulgar, de prestígio e honra). Um sujeito com baixo capital cultural, por conseguinte, advém de letramento precário, com visão de mundo insuficiente para afrontar ou resistir, e até mesmo perceber a existência do pensamento coletivo que o coloca submisso ao modelo de desenvolvimento vigente.

Estamos falando, pois, de um Estado que segundo Bourdieu[59] possui uma integração lógica, no sentido de Durkheim[60], distinta em relação à integração moral na constituição do mundo social. A primeira remete a uma circunstância em que os sujeitos sociais têm as mesmas percepções lógicas, enquanto a outra seria fruto do acordo sobre um determinado número de valores.

Em suma, nesse ínterim, o Estado é o que fundamenta a integração lógica e a integração moral do mundo social e que, por conseguinte, nos postulados de Bourdieu, incide no consenso fundamental sobre o sentido do mundo social, que é a condição mesma dos conflitos a propósito do mundo social (BOURDIEU, 1992, p.31).

O *habitus* em que se situa o Paradigma Educomunicativo a que nos referimos reside exatamente aí, em contraposição que parte do pressuposto de que o sujeito social em letramento, para desenvolver a esperada visão crítica de mundo, primeiro compreenda o papel dominante e doutrinador do Estado, situando-o como divisor

---

[59] Cabe ressaltar a nossa distinção em relação à leitura de Bourdieu, reconhecendo-o como teórico fincado plenamente nas correntes de pensamento europeias e, como tal, pouco relacionado à tão necessária, nesse trabalho, inclusão, em forma de pertencimento, de choque de realidades advindo dos processos de colonização, descolonização e, mais recente, neocolonização empreendida por políticas ideológicas e de mercado. O autor, pois, como pode ser constatado na obra "Sobre o Estado" (2012), coletânea de suas aulas nos cursos do *Collège de France*, de 1989 a 1992, não reconhece totalmente as críticas sociológicas feitas, no século XX, às intervenções do Estado no período pós-absolutismo. Esse Estado, pois, é configurado por sujeitos sociais e suas representações delegadas, de modo que suas ações possam ser entendidas como extensão das responsabilidades individuais. Tal parâmetro pode ser percebido na página 474, quando o autor afirma que "no final, não se pode compreender o Estado moderno sem compreender essa espécie de revolução cultural – penso que a expressão não é exagerada – que é extraordinária, e vai contra todos os hábitos do pensamento [...] E é verdade que que uma das dificuldades práticas da história (como disciplina) é que os historiadores devem sempre superar a tentação de procurar o culpado. Em vez de procurar, por exemplo, qual era a estrutura das relações da época [...] eles costumam ser instados, por seu inconsciente e pela demanda do público, a responder à pergunta: mas quem é verdadeiramente culpado?".

[60] A ordem social, nessa perspectiva, não faz parte da natureza das coisas e não pode, segundo Berger & Luckmann (1974), ser derivada das leis da natureza. Existe, pois, unicamente como produto da atividade humana, como aponta Teixeira (2002), ao analisar a reação antiempirista que na segunda metade do século XX encontrou importante base no pensamento durkheimiano .

igualitário de poderes e interesses com o mercado e a Igreja. Ou seja, nas palavras de Bourdieu,

> para que o próprio conflito sobre o mundo social seja possível, é preciso haver uma espécie de acordo sobre os terrenos de desacordo e sobre os modos de expressão de desacordo. Por exemplo, no campo político a gênese desse subuniverso do mundo social, que é o campo da alta função pública, pode ser vista como o desenvolvimento progressivo de uma espécie de ortodoxia, de um conjunto de regras do jogo amplamente impostas, a partir das quais se estabelece, no interior do mundo social, uma comunicação que pode ser uma comunicação no e pelo conflito (IBIDEM).

Delongando o postulado de Bourdieu e relacionando-o ao nosso objeto, podemos dizer que o Estado é o princípio de organização do consentimento como adesão à ordem social, a princípios fundamentais da ordem social, e que ele é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso.

Um Estado arbitrário, pois, leva a um contexto em que o avesso, gradativamente, volta-se contra si próprio, uma vez que os interesses hegemônicos, quando contrariados, isolam o agente autor da proposta alternativa.

Prevalência, outrossim, do que é conceituado por Rancière (2012), pois o dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum.

Ainda de acordo com o autor, é nisso que consiste o processo de subjetivação política: na ação de capacidades não contadas que vêm fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível (RANCIÈRE, 2012, p.48-49)

Consideramos importante ressaltar as ponderações de Rancière acerca do olhar, histórico, sobre o passado recente, no contexto em que são analisadas as relações sociais e políticas entre sujeitos e Estado. O autor registra (RANCIÈRE, 2005) que o conhecimento histórico integrou a oposição quando contrapôs à velha história dos príncipes, batalhas e tratados, fundada na crônica das cortes e relatórios diplomáticos, ou seja, no discurso do Estado, a história dos modos de vida das massas e dos ciclos da vida material, fundada na leitura e interpretação das "testemunhas mudas". O surgimento das massas, a seu ver,

> na cena da história ou nas novas imagens não significa o vínculo entre a era das massas e a era da ciência e da técnica, mas, sim, a lógica estética de um modo de visibilidade que, por um lado, revoga as escalas de grandeza da tradição representativa e, por outro, revoga o modelo oratório da palavra em proveito da leitura dos signos sobre os corpos das coisas, dos homens e das sociedades (RANCIÈRE, 2015, p.50).

Rancière expande sua crítica à teoria marxista do fetichismo, por ora parte do que aqui postulamos, definindo-a como

> testemunha da dimensão fantasmagórica do verdadeiro, pertencente ao regime estético das artes e figura central na constituição do paradigma crítico das ciências humanas e sociais. É preciso extirpar a mercadoria de sua aparência trivial, transformá-la em objeto fantasmagórico, para que nela seja lida a expressão das contradições de uma sociedade. O conhecimento histórico entendeu fazer uma seleção no interior da

> configuração estético-política que lhe dá seu objeto. E aplaina a fantasmagoria do verdadeiro nos conceitos sociológicos positivistas da mentalidade/expressão e da crença/ignorância (RANCIÉRE, 2015, p.51)

Nesse contexto, quem está no comando, se é Estado, fluxo mercadológico ou doutrina religiosa, pouco importa, pois a hegemonia plena, mediante forças políticas concretas, apenas reveza e intercala suas passagens de poder pleno.

A esse respeito Bauman (2011) questiona quanto à sobrevivência da cultura ante a essa desvalorização do ser, provocada pelo triunfo dos mercados de consumo e questionamentos acerca de responsabilidades e controles elencados por Rancière.

Antes, diz Bauman, a verdadeira função do Estado capitalista, ao administrar a sociedade dos produtores, era garantir um encontro contínuo e frutífero entre capital e trabalho, ao passo em que a verdadeira função do Estado, ao presidir a sociedade dos consumidores, é assegurar encontros frequentes e exitosos entre os bens de consumo e o consumidor (BAUMAN, 2011, p. 107).

Se o Estado, nessa linha de reflexão, arbitra sobre a constituição dos sujeitos sociais e estabelece protocolos, impondo formas novas de cultura **para** e **pelo** consumo, uma vez que como parte da hegemonia age igualmente para e pelo mercado, produz as brechas que à sua margem repensam o papel arbitrário, cerne do que aqui postulamos como sendo *habitus* situado no Paradigma Educomunicativo.

Bauman (1975), quando refletiu a cultura sob os auspícios da corrente filosófica da segunda metade do século XX que olhava o Estado-nação, destacou, àquela época, que aquele nacionalismo falhou em diversos aspectos de sua

promessa. O Estado, ali, faliu como fonte de escolhas significativas quanto ao modo de vida, simultaneamente ao passo em que o nacionalismo, despido de seu alicerce no Estado, perdeu a autoridade sem a qual a abolição dos direitos individuais de escolha não seria viável nem aceitável (p.56).

O autor enfatiza que o vácuo resultante dessas circunstâncias produz um cenário em que as minorias em luta é que foram vistas como o que define sendo a segunda linha das trincheiras.

Em se tratando de relações sociais tão tensionadas o poder está atrelado à capacidade de ação de um indivíduo na busca de seus objetivos e interesses, bem como à habilidade de intervir no curso dos acontecimentos e em suas consequências, conforme aponta Chagas (2012) dentro da perspectiva, nossa, de conceber que a síntese do Paradigma Educomunicativo centra-se no reconhecimento primeiro de que a visão crítica de mundo é nata de todo sujeito social, competindo ao Estado as tentativas de imposição de modelos de desenvolvimento social que conformem mediante ao conforto dos parâmetros que utopicamente funcionam.

Citando Thompson (2000), Chagas refere-se às quatro formas principais de poder, quais sejam, econômico, político, coercitivo e simbólico, que prevalecem nesse cenário de disputas. Sobre isso, distinguindo as formas, Thompson enfatiza que

> a capacidade do Estado de exercer a autoridade geralmente depende de sua capacidade de exercer duas formas relacionadas, mas distintas, de poder que irei descrever como poder coercitivo e poder simbólico. Fundamentalmente o Estado poder recorrer a várias formas de coerção, isto é, uso real ou sob ameaça da força física, para garantir o exercício do

> poder político, tanto com relação à agitação ou desobediência interna (THOMPSON, 2000, p.21-23)

Antes, portanto, de falar de letramento midiático ou de leitura crítica de mundo mediada, é preciso considerar que não haja totalidade de adesão dos sujeitos sociais, mesmo nas fases cognitivas em que o espaço de pertencimento e adesão social da família é substituído pelo território complexo da escola, aos protocolos determinados pela hegemonia plena.

Vejamos a gama cada vez maior de jovens insatisfeitos com políticas públicas diversas, no planeta todo, muitas vezes sob regimes governamentais ditatoriais severos, ocupando prédios públicos[61] e negando enfaticamente a visão de mundo ideal que a sociedade contemporânea, composta por homens-massa e homens coletivos, conforme Gramsci, consente.

Se essa forma de olhar criticamente o entorno social é nata no sujeito, ativá-la é parte do Paradigma Educomunicativo, sem que para isso seja necessário desenvolver um método ou conjunto de ações que, engessadas ou pré-determinadas, levem à consolidação do modo crítico de conduzir as coisas do mundo.

Ante a esse cenário de submissão - ou tentativa de submissão - dos sujeitos sociais a um poder centralizado, Martín-Barbero (2008) identifica dois dispositivos

[61] Citamos como exemplo as ocupações de escolas públicas protagonizadas por estudantes matriculados na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, no segundo semestre de 2016, mostrando-se insatisfeitos com escândalos públicos, de corrupção, envolvendo a aquisição de materiais para a merenda escolar.

básicos que segundo ele cruzados implicam em modos distintos de junção das partes que eventualmente possam se opor.

O primeiro, horizontal, tem o Estado se constituindo e mostrando progressivamente sua incompatibilidade com uma sociedade polissegmentada como aquela conformada pelas culturas populares regionais, locais, ou seja, uma sociedade organizada sobre um sistema composto de multiplicidade de grupos e subgrupos, cujas relações e equilíbrio internos estão regidos por complexos rituais e sistemas de normas.

O outro, vertical, tem o sujeito social submetido a determinadas relações sociais que, novas, o desligam da solidariedade grupal, religando-o à autoridade central (p.134).

Tal poder mediador de arbitragens do Estado, enquanto representação parcial e não total da hegemonia plena, se faz determinante, mediante as colocações de Martín-Barbero, por ratificar a colocação da Igreja no rol dos agentes que constroem posicionamentos políticos e ideológicos norteadores de modelos de desenvolvimento vigentes no decorrer dos séculos.

Segundo o autor, a Igreja cumpriu um trabalho pioneiro ao proclamar uma fé que integrava o individualismo – na doutrina do livre arbítrio – a uma submissão cega à hierarquia, concepção que minava já as solidariedades tradicionais em que estava baseada a cultura popular, as solidariedades de clã, famílias, etc. (IBIDEM).

Citando Martí (1971), Martín-Barbero ressalta que todas as velhas relações eram substituídas por uma relação vertical, que une cada cristão à divindade por intermédio da hierarquia eclesiástica.

Há, historicamente, uma inversão de papéis entre as representações de poder do sujeito social e do Estado, como ricamente aponta Martín-Barbero. Nessa conjuntura histórica,

> o Estado, frente à complexa rede de associações de que era tecida a vida dos indivíduos, às quais estava sujeito, e das quais recebia segurança, se erguerá mais à frente, bem como a lei do soberano, enquanto uma instituição-providência que garante a segurança de todos. O Estado será o único aparato jurídico de coesão social (MARTIN-BARBERO, 2008, p.134)

A ciência que agora, nesse exato momento, debruça-se, na forma dessa tese, a compreender e contextualizar as nuances da arbitrária hegemonia plena representada na tríade Estado-Mercado-Igreja, já fora igualmente criticada por Martín-Barbero. Só interessou-se, segundo o autor, pela voz das culturas oprimidas no supracitado cenário de dupla repressão, com apoio da Igreja, no período pós-implantação, forçada, do conceito de cultura nacional, no século XIX.

Falando a partir da realidade pós-colonialista na Colômbia, Martín-Barbero, ampliando as representações para o cenário latino-americano, exemplifica que a complexidade das culturas populares passa a ser resumida na centralidade do Estado, ou seja, do plural de povos tem-se a unidade de povo convertido em Nação (p.135).

Tal integração, continua o autor, remete à centralidade do poder estatal, pondo-se em marcha a inversão no sentido que tornará visível a cultura chamada popular, e quando a cultura de massa se apresenta como cultural popular, não fará senão continuar a substituição que a Nação fez de povo, no plano político (IBIDEM).

A retórica de Martín-Barbero é sagaz quando esse constata ser nessa circunstância que inicia-se uma constante histórica: "é só quando os pobres são impedidos de falar que os estudiosos se interessam por seu idioma" (MARTIN-BARBERO, 2008, p.135).

Formas, pois, de censura ao saber e à cultura popular, intrinsecadas **ao** e **pelo** poder centralizado em formas de hegemonia que, vagarosa, oportuna e hipocritamente são incorporadas pelas partes que a compõem.

3.1 - Por um Paradigma Educomunicativo alheio ao consenso e fincado no dissenso

É nossa posição, por essas páginas, não situar as ações de sujeitos sociais que inter-relacionam comunicação e educação em qualquer dos dois campos. Apontamos, até aqui, nossa sensação de conceituação dos processos ora estando no território da educação, ora estando no campo da comunicação.

Em ambas as circunstâncias, ressaltamos, prevalece o direcionamento imposto pelo modelo de desenvolvimento vigente, arbitrariedade essa, protagonizada pela hegemonia aqui posta como plena. Estamos analisando, pois, ações de um eventual letramento na contramaré dos ritos hegemônicos e de uma gestão de processos comunicativos com gênese na partilha do sensível.

Repetitivo, porém necessário estabelecer o local a partir de onde tal posicionamento epistemológico por nós é feito. Estamos, logo, na América Latina,

costurando postulados teóricos com essência no que foi produzido, nos séculos mais recentes, por estudiosos cujas nações historicamente mantiveram relações de domínio político, econômico e cultural sobre outras nacionalidades.

E defendemos, por essas linhas cá escritas, posições outras, que questionam os modos de interpretar e administrar as visões de mundo presentes no modelo vigorante. Não necessariamente uma virada de paradigma, mas, enfaticamente, um novo paradigma, inédito.

Um conjunto de formas aqui sugeridas como não pertencentes aos modelos anteriores de análise das ações tanto educativas como comunicativas.

Não é negado que haja importância nas posições advindas de pesquisas empíricas que situam estudos sobre a inter-relação entre comunicação e educação, no Brasil ou fora. Afinal, alicerçamos nossos pressupostos epistemológicos naquilo que propõe Humes[62], para quem os limites da ciência seriam os da generalização baseada na observação.

Ou seja, qualquer referência ao que não foi observado iria além desses limites e, por conseguinte, jamais poderia ter lugar numa investigação científica, como analisa Monteiro (2009). E o que é trazido para compor o bojo teórico dessa tese são, em parte, as vivências que, presentes no nosso 'eu pesquisador', resultam de observações feitas nas experiências que tivemos tendo atuado, como prática do

[62] Humes, afirma Monteiro (2009), foi e é amplamente questionado em suas maneiras de analisar a construção do saber científico, sendo considerado por alguns como "observacionista" e acusado por outros por reduzir a ciência à descoberta de leis descritivas das relações já observadas. Mas é em Popper (1973, p.127; 1974º, p.46) que confirmamos a ratificação da posição de Humes, pois em sua tese é visto que "as únicas proposições não formais a serem consideradas válidas são as que podem ser verificadas pela evidência dos sentidos". Outrossim, nessa perspectiva, concebemos as teorias científicas como processamento analítico de observações mediante pontos de vista outros.

trabalho, em empresas de comunicação e em escolas e universidades nas últimas três décadas. Escolas e universidades, essas, de cunhos privado e público. E vivências tais que advêm de convívio com o saber popular, no senso comum, e na sistematização de coletas de dados praticada sob os preceitos científicos.

O Paradigma Educomunicativo não pode ser outro que não aquele em cujo *habitus* estejam ações com base no pensamento formativo possível, em contraposição ao que os estudos da inter-relação comunicação/educação postulam como pensamento formativo ideal. Um letramento que não ignore a interpretação da realidade respeitando, no mesmo processo, as formas individuais de se ver o mundo. E seu problema norteador, nesse prisma, passa a ser o "como fazer", e não "o que fazer", comumente encontrado nos relatos de práticas que buscam o sujeito social autônomo ante a processos comunicativos e educativos sob a égide da hegemonia plena.

Não há, vemos, uma fórmula metodológica que permita construir/receber conhecimento, em cognição, ante e ultraje ao persuasivo poder da comunicação mediada pela tecnologia, que é, essa, um dos frutos da hegemonia plena, como isso ocorre.

O ponto de partida, no território do *habitus* no contexto do Paradigma Educomunicativo, visando lucubrar tais inquietações, é conceber que os sujeitos sociais considerados parte do referido processo discordam dos protocolos sociais vigentes.

Há, pois, um nato modo de enxergar o mundo que, individual, ainda não coloca os sujeitos sociais como conformistas do conformismo que modela o desenvolvimento social em que o Estado, na representação máxima dos interesses

hegemônicos, se apropria do pensamento coletivo. Tais indivíduos, outrossim, não necessitam ou dependem da ação interventora de terceiro para atingir tal estágio de visão de mundo. Suas ações, logo, estão imediatamente inseridas no contexto da busca pelo alternativo.

E isso nos coloca em posição de xeque a construtos teórica e ideologicamente alicerçados nesse campo simbólico das Ciências da Comunicação em que esse Programa de Pós-Graduação da USP está inserido. Um campo, conforme aponta Fausto Neto (1992), que tem sido pensado segundo mecanismos e formulações de tradição empiricista, dos quais não escapamos. De acordo com o autor,

> somos presa de uma formulação teórica e (estamos) apreendidos no interior de sua própria malha e tessitura [...], porque não conseguimos sair de um modelo de comunicação cuja marca mais expressiva é o conjunto de estudos de tradição empiricista e centrados nos meios, enquanto fins, e no processo de expansão dos códigos de um determinado agente/grupo social visando, com isso, regular as relações sociais dos chamados grupos destinatários (FAUSTO NETO, 1992, p. 141)

Faz-se, pois, durante a prática cotidiana das investigações científicas, a crítica aos modelos de comunicação que advêm principalmente da segunda metade do século XX, colocando, essas, esse campo social enquanto parte da construção coletiva de pensamento em prol do modelo de desenvolvimento social pretendido pela hegemonia.

Fausto Neto cita, nesse aspecto, duas questões que têm servido de norte para compreender o campo da comunicação e que merecem ser permanentemente ratificadas, quais sejam, (a) noção derivada de uma formulação que nos é passada pelos objetos técnicos e suas funções, validada por um tipo de discurso científico que

abarca a necessidade de compreender o fenômeno de uso das técnicas modernas de interação à distância, e (b) virtualidade de um agente em decodificar sinais emitidos por outrem, processo também entendido como contratualidade tácita entre esses dois atores, cabendo-lhes, na interação, buscar a compreensão dos sinais emitidos.

Visitar, mediante ao exposto, o que almejamos como Paradigma Educomunicativo representa situar o sujeito social integrante do processo comunicativo como não alocado no *status* da recepção, ao menos nesse cenário de indução plena. Há, contanto, um agente com força de poder social resumida na forma de construção igualmente simbólica de sentidos, cujo lugar de fala é de onde derivam as inúmeras formas de negociação de interesses, tendo como premissa inicial o contraditório pleno.

Perceba-se, nesse cenário, a inexistência de uma ação anterior que, estratégica na perspectiva da gestão do processo de linguagem, seja viabilizada por métodos que levem o referido sujeito social, agente de sua própria ação comunicativa, a desenvolver qualquer tipo de crítica ante aos modelos existentes.

Essa crítica, ora, é tácita e nata. Ou seja, resulta de fatores sociais outros, em que comunicação, seja ela mediada ou não pela técnica, não foi um território de acordos e de fusões.

E esse sujeito social, para ser protagonista da própria ação comunicativa, avançou não todas, mas parte das etapas cognitivas em sua trajetória de formação do capital simbólico ora designado conhecimento, o que nos faz transitar, na esfera das interfaces, para os postulados das teorias da educação.

Não há, pois, a completude do letramento na perspectiva das políticas de Estado. E, nesse prisma, dividimos em dois núcleos a nossa forma de análise acerca do fenômeno cognoscitivo.

O primeiro, vemos, é aquele em que, na infância, a formação da visão de mundo é ensaiada. Já o outro núcleo é aquele em que o sujeito social aluno superou a formação básica e, segundo Vygosky (1984), está pronto para utilizar os estágios de futuro presentes congenitamente em seu metabolismo. Segundo o autor, nesse patamar a mente de uma criança contém todos os estágios vindouros (p.26), síntese de seu conceito de formação socio-interacionista.

Rego (2009) pondera que Vygostky, nessa abordagem, apesar de avançada para o contexto, a classifica, em revisão própria[63], como possivelmente equivocada, na medida em que busca respostas às questões sobre a criança a partir de experiências no reino animal (p.57). Segundo a autora, Vygotsky pressupõe que na estrutura fisiológica humana aquilo que é inato não é suficiente para produzir o indivíduo humano na ausência do ambiente social.

Portanto, as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir valores, conhecimentos, visão de mundo, etc) depende da interação do ser humano com o meio físico e social. Para tal, Vygotsky chama atenção quanto à ação recíproca existente entre o organismo e o meio e atribui especial importância ao fator humano presente no ambiente (IBIDEM).

[63] De acordo com Rego, para Vygotsky a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança e sua cultura.

Há, por esse olhar, uma previsibilidade acerca dos estágios vindouros de formação de uma criança e, por conseguinte, no que depender dos interesses estratégicos da hegemonia plena, repetir-se-á nas demais etapas da maturidade, ou seja, adolescência, juventude, fase adulta, etc.

Esse desenvolvimento, aponta Rego, está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere. E se processa de forma dinâmica, dialética, através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (REGO, 2009, p.58).

Em uma análise antropológica mais profunda, outrossim, a espécie humana pode aqui ser entendida como das mais vulneráveis, uma vez que quando em formação para a maturidade depende, indefesa, da intervenção de exemplares mais maduros para sobreviver, momento primordial, defendemos, de incidência do Paradigma Educomunicativo, uma vez que, aí, centra-se o parâmetro através do qual pode partir a reorganização particular do sujeito.

E se estamos falando de um processo de formação humana temos, nesse ínterim, que os postulados de Vygotsky fazem distinguir duas linhas que Rego compreende como qualitativamente diferentes de desenvolvimento, distintas quanto à sua origem.

Segundo a autora, de um lado estão os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural (p.59). Não obstante, Vygotsky, a esse respeito, situa que

> desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma

> do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984, p.33)

O local, pois, de ser e de estar desse sujeito social que sai da infância e avança para a adolescência, rompendo simbolicamente a umbilical visão formadora de mundo herdada cultural e cognoscitivamente de seus pares nos espaços da família e, depois, da escola, está no ponto fulcral do *habitus* no Paradigma Educomunicativo.

Um sujeito, não obstante, coletivo, que pertence à contemporaneidade e, na precisa análise de Setton (2002), está envolto em um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes (p.66). Nas palavras da autora, esse *habitus*[64], pensado a partir de Bourdieu, pode ser concebido como

> uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização [...] Considero ser esta a realidade do mundo contemporâneo. Creio poder pensar o *habitus* do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados. Assim, abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social; abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas com o expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de

[64] Assemelhamos nosso conceito de *habitus* ao que postula Setton, o que não significa, em contrapartida, que tratem-se de iguais formas de compreensão quanto ao Paradigma Educomunicativo. Setton, em sua produção bibliográfica, não faz referência ou alusão ao paradigmas da inter-relação comunicação/educação.

> maneira "automática", mas uma memória em ação e construção (SETTON, 2002, p.66)

É, destarte, o mesmo mundo dominado pela hegemonia plena que pressiona o sujeito social, na contemporaneidade, rumo à concretude individual. Deve-se, nessa perspectiva, no mundo objetivo, assumir escolhas. Momento, esse, em que a visão de mundo pode passar a ser construída, mediante ao diverso, com solidez de reflexão a partir do uso da razão.

Segundo Setton (2002), citando Giddens (1994), com essa reflexividade é possível afrontar um mundo objetivo em que as instituições perdem paulatinamente o poder de ditar normas e condutas. O sujeito, conquanto, pode viver a experiência de construir reflexivamente parte do seu próprio destino (p.67).

O *habitus* no contexto do Paradigma Educomunicativo, vejamos, tem sintonia com os postulados de Setton acerca de semelhante e homônimo objeto, quando essa reitera haver um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência do sujeito social nas instituições tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação, e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno.

Esse espaço simbólico, enfatiza Setton, é concebido na representação de uma trajetória de mediação entre o passado e o presente, de modo que um indivíduo em formação resgate e não ignore as postulações cognoscitivas que fizeram parte de sua formação cultural e, dali por diante, constitua sua visão de mundo na condição de agente da história viva, com aspirações próprias acerca do que pode ser considerado, em reflexão, uma visão de mundo ideal.

Ao pautar parte do agenciamento de sua construção contínua de conhecimento o indivíduo situado no *habitus* ante ao Paradigma Educomunicativo torna-se sujeito da própria ação em processos comunicativos e, nesse ínterim, na formação da própria identidade. Não está, logo, situado no rol de sujeitos sociais cuja visão de mundo seja estruturada mediante decisões individuais pautadas por critérios decididos e organizados por relações sociais externas ao seu território de pertencimento e participação.

Nessa realidade, observa Setton, a conduta passa a ser baseada em conhecimentos com origem em discussões das quais os sujeitos não participam e nem teriam condições de participar, dadas as condições de insuficiências crítica e de consciência sobre o próprio papel dentro da sociedade. A autora complementa que esses sujeitos sociais estão em um nível de elaboração em que, como leigos, não poderiam contribuir. Apenas assumem e respeitam a legitimidade que esses sistemas adquirem na sociedade (p.67).

São momentos esses em que o pensamento coletivo, conforme Bourdieu, passa a pertencer ao Estado e, delongando para as concepções de Gramsci, o conformista distingue-se entre homem-massa e homem coletivo.

Há, em tal cenário de tensões dos processos comunicativos e de letramento, fincados no campo social em que comunicação e educação se inter-relacionam, e, ainda, em se tratando de política nos moldes do que preconiza Rancière (1996), citando Heródoto[65], uma luta de classes fincada na simbólica dualidade entre quem

[65] É citado o exemplo da revolta dos escravos dos citas (comunidade citada por Heródoto, porém de fonte historiográfica controversa, que teria entre as estratégias de dominação esboçado chegar onde hoje é a Ásia), que quando adultos tinham os olhos vasados mas que, com o passar das gerações, desenvolveram visão parcial de mundo pelo fato de as crianças, poupadas do sacrifício

concentra e quem não concentra capital, aqui instada nas formas de configuração de mundo, se influenciada ou não pela hegemonia plena, conforme contextualizamos na constituição conceitual de *habitus*.

O autor refere-se a política no contexto de configuração, dessa, no período grego, exemplificando que

> foram os antigos, muito mais que os modernos, que reconheceram no princípio da política a luta dos pobres e dos ricos. Mas reconheceram exatamente – com o risco de querer apaga-la – sua realidade propriamente política. A luta dos ricos e dos pobres não é a realidade social com que a política deveria contar. Ela se confunde com sua instituição. Há política quando existe uma parcela dos sem-parcela, uma parte ou um partido dos pobres. Não há política simplesmente porque os pobres se opõem aos ricos. Melhor dizendo, é a política – ou seja, a interrupção dos simples efeitos da dominação dos ricos – que faz os pobres existirem enquanto entidades (RANCIÈRE, 1996, p.26)

O Paradigma Educomunicativo é, à vista disso, um marco político de representação social. Em conformidade com os postulados de Rancière, esse fenômeno político existe quando a ordem natural da dominação é interrompida pela instituição de uma parcela dos sem-parcela. E define, por conseguinte, o comum de comunidade como comunidade política, quer dizer, dividida, baseada num dano[66] que escapa à aritmética das trocas e das reparações (p.27). Fora dessa instituição,

---

do olhar, enxergarem, na fase cognitiva inicial, razões para não se conformar com o trabalho forçado que lhes esperava.

[66] Dano remete a torção, segundo Rancière, no tocante ao conceito de diálogo (crátilo) de Platão, numa forma fantasiosa de remeter ao pensamento filosófico da comunidade no período antigo grego. Dano ou torção, pois, representam, numa realidade transformada para a contemporaneidade, uma interrupção da corrente, ou o bloqueio da lógica natural das "propriedades". Segundo o autor, essa interrupção obriga a pensar a proporção, a analogia do corpo comunitário. Mas, por outro lado, arruína, por antecedência, o sonho dessa proporção.

aponta o autor, não há política. Há apenas ordem da dominação ou desordem da revolta.

Afrontar o sistema determinante de consumo e modos de visão de mundo está no *habitus,* ante ao Paradigma Educomunicativo, por representar, em analogia, a guerra servil a que se refere Rancière.

Há, vemos, uma realização de frente de batalha da igualdade dos dominados para com os dominantes. O autor, utilizando o exemplo dos escravos dos citas, na Grécia de Heródoto, adverte que a busca pela igualdade não pode ser confundida com almejar a liberdade política, uma vez que é marcada no território, e não cria uma comunidade dividida.

Consonante a isso, só existe política mediante a interrupção, também entendida pelo que Rancière define como "torção primária", que institui a política como desdobramento de um dano.

Se há, pois, uma corrente, uma tendência geral a ser seguida, é possível, mediante a um ato político como o aqui centrado no *habitus*, no contexto do Paradigma Educomunicativo, chegar à torção, ou seja, ao dano, bloqueando a ordem natural das propriedades hegemônicas plenas.

Não estamos tratando, a essa altura, de, na perspectiva do Paradigma Educomunicativo, simplesmente identificar que a imposição de visão de mundo arbitrada pela hegemonia provoque desigualdades e praticamente cale, em consentimento, parcela considerável dos sujeitos sociais formados pela escola. Vamos mais profundo nessa questão, entrando no que Rancière conceitua como "dissensão", ou seja, uma compreensão da realidade que, avessa ao entendimento

esperado pelas forças dominantes sobre quem deverá aprender, leva ao desentendimento entre as partes.

Em suma, há uma ruptura no processo formativo do sujeito social aluno, que por começar a integrar uma política que leva à compreensão complexa do funcionamento da sociedade, deixa de pertencer à corrente que engessa, em nome da hegemonia plena, a força de trabalho do capital.

Salutar, por conseguinte, a colocação de Rancière acerca de um tipo de discussão social, política, em que se coloca em xeque o entendimento envolto na posição que cada sujeito tem dentro da sociedade, a começar da sua própria comunidade, porquanto, nesses postulados, parte inerente do espaço de participação da escola. Segundo o autor, se

> há efetivamente algo a discutir é essa estrutura que está implícita, essa estrutura na qual o lugar, o objeto e os sujeitos da discussão estão, eles próprios, em litígio e têm primeiro de ser testados. [...] A afirmação de um mundo comum efetua-se assim numa encenação paradoxal que coloca juntas a comunidade e a não-comunidade. E uma tal conjunção remete sempre ao paradoxo e ao escândalo que perturba as situações legítimas de comunicação, a divisão legítima dos mundos e das linguagens, e redistribui a maneira como os corpos falantes estão distribuídos numa articulação entre a ordem do dizer, a ordem do fazer e a ordem do ser. (RANCIÈRE, 1996, p. 66).

Estamos, destarte, ante a um cenário em que a demonstração do direito ou manifestação do justo tratam-se, na perspectiva de Rancière, da divisão do sensível. Situar, nessas condições, o sujeito que passa a compreender o mundo na contramaré do sistema dominante é, no mesmo ínterim, coloca-lo como parte de um processo de interlocução política.

Ao passo em que demonstra discordância em relação aos protocolos da hegemonia plena, o sujeito social aluno também incorpora, enquanto agente imbricado na divisão do sensível, uma ação comunicativa com indissolúvel estética de sua manifestação de posição.

Há, é preciso ressaltar, o que Rancière cita como uma posição de autonomia da estética, já que a mesma divide nessas condições o sensível e, por conseguinte, coloca em comunicação regimes separados de expressão. Em vez, portanto, de ser parte do sensível, a estética faz construir um discurso sobre o sensível.

A esse respeito, de acordo com o autor,

> o aparecimento moderno da estética como discurso autônomo que determina um recorte autônomo do sensível é o aparecimento de uma apreciação do sensível que se separa de todo julgamento sobre seu uso e define assim um mundo de comunidade virtual – de comunidade exigida – sobre-impresso no mundo das ordens e das partes que dá a cada coisa o seu uso [...] A estética assim autonomizada é em primeiro lugar a emancipação das normas da representação, em segundo lugar a constituição de um tipo de comunidade do sensível que funciona sob o modo da presunção, do *como se* que inclui aqueles que não estão incluídos, ao fazer ver um modo de existência do sensível subtraído à repartição das partes e das parcelas (IBIDEM)

Há, nos postulados de Rancière, uma posição de discernimento que, parte integrante do que concebemos como Paradigma Educomunicativo, coloca práticas políticas e práticas estéticas no mesmo bojo. Referimo-nos a uma forma de emancipação em que o sujeito social começa a desenvolver visão de mundo não necessariamente na ordem ou na corrente dominantes. Um sistema de evidências

sensíveis que, como define o autor, revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas.

Ou seja, passa a haver uma partilha do sensível que fixa, ao mesmo tempo, um **comum** partilhado e partes exclusivas. Essa partilha faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que atividade se exerce. Logo, ter esta ou aquela ocupação define competências e incompetências para o comum (RANCIÈRE, 2005, p. 16)

No campo da comunicação, vejamos, a demonstração própria da política, nos postulados de Rancière, é sempre, a um só tempo, argumentação que, por sua vez, pode ser entendida como uma abertura de mundo passível de ser recebida e fazer efeito. Em suma, argumentação sobre a própria existência desse mundo. O autor enfatiza que

> é aí que se joga a questão do universal antes de se jogar nas questões da universalização possível ou impossível dos interesses e de verificação das formas da argumentação numa situação suposta normal. O primeiro pedido de universalidade é o da pertença universal dos seres falantes à comunidade da linguagem. E ele é sempre tratado em situações anormais de comunicação, em situações que instauram o caos. E essas situações polêmicas são aquelas em que <u>um dos parceiros da interlocução se recusa a reconhecer um de seus elementos</u> [grifo nosso] (seu lugar, seu objeto, seus sujeitos...). Nelas, o universal está em jogo de maneira local e polêmica, ao mesmo tempo como aquilo que obriga e como aquilo que não obriga. É preciso, antes de tudo, reconhecer e fazer reconhecer que uma situação apresenta um caso de universalidade que obriga (RANCIÈRE, 1996, p.67)

O Paradigma Educomunicativo, porquanto, não está situado concreta ou enfaticamente em estágio determinado da formação do indivíduo. Advém de negações que são, ao sujeito, congenitamente natas e socialmente factíveis, porém passíveis de se manifestar em fases diversas das relações de vivências e aprendizagens acerca da construção individual de mundo. E, cabe ressaltar, considerando que os movimentos externos, igualmente políticos, de aversão ao modelo de desenvolvimento social vigente resultam igualmente de modelos hegemônicos, o sujeito social cujo perfil de ação coincida com os postulados do Paradigma Educomunicativo aqui preceituados poderá aderir a tipos outros de correntes políticas, tão ou mais dominantes se comparados àqueles e àquelas que contesta.

Esse indivíduo estará, conforme Gramsci, decidindo por continuar pensando coletivamente sem ter consciência crítica ou elaborar a própria concepção de mundo. Não há, logo, correto ou incorreto nesse novo trilhar a partir da negação ao pensamento hegemonicamente determinado, uma vez que o olhar de reprova pode estar fincado no terreno direta ou indiretamente influenciado, politicamente, pela hegemonia plena.

3.2 - Campo autônomo e as disputas simbólicas no espaço da ciência

É nossa posição, arrolada, atar a área do conhecimento denominada educomunicação ao que hipoteticamente pode ser entendido como campo da inter-relação comunicação/educação. Há, pois, um Paradigma Educomunicativo,

derivado das ações que, fruto de tensões atinentes ao traçado histórico, político e social de pedagogos e comunicólogos ao longo dos séculos mais recentes, vislumbram a constituição social de sujeitos cujos valores culturais e identidades possam ser hibridamente determinados pelos espaços socializadores progressivamente elencados por: família, escola e mídias. Por conseguinte, não há um campo da educomunicação. Nem emergente, nem legitimado. Até porque, sustinente, o Paradigma Educomunicativo, por estar no *habitus*, é parte constituinte do processo de percepção e análise dos fenômenos que permanentemente mudam as formas dinâmicas de interação entre as instituições comumente presentes - seja ou não na forma de interfaces - nas práticas sociais dos campos da comunicação e da educação.

Estamos falando, outrossim, de um conceito, qual seja, a educomunicação, com suficiência de subsídios para olhar complexamente os fatores condicionantes exteriores aos sujeitos sociais. Não é, nesse sentido, a educomunicação que advém dos campos da comunicação e educação; esses campos é que tendem a encontrar no Paradigma Educomunicativo, de revisão das interações institucionais, o cerne que conduza à compreensão dos rumos sociais, culturais e políticos da contemporaneidade.

O campo da inter-relação comunicação/educação faz-se, cientificamente, ante a uma concepção de novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos conscientes. Maria Aparecida Baccega estava, pois, correta ao, em 1998, defender o reconhecimento dos meios de comunicação como "um outro lugar do saber, atuando juntamente com a escola" (BACCEGA, 1998, p.7). A autora,

que historicamente sustentou e sustenta aversão etimológica e epistemológica à educomunicação, sentencia, em complemento à própria indagação, que

> afinal, como viver numa sociedade onde a circulação de bens simbólicos está imbricada na sua própria porosidade, parecendo levar à perda da vitalidade? Qual o campo cultural no qual circulamos e no qual formamos nossa identidade? Conhecer seus mecanismos é um dos caminhos para que o jogo sujeito/objeto (este, constituído pelos bens simbólicos, que são as formas simbólicas mercantilizadas) seja operado num processo de interação efetiva e não de mera subordinação (IBIDEM)

Parece-nos realmente salutar que, se há um campo evidenciado nas propostas supracitadas, este o é o da comunicação/educação. Com a ressalva de que o modo de olhar a comunicação, por Baccega, esteja na maré de mobilização dominante, sedutora, da hegemonia plena. Pois, nesse sentido, a autora postula que

> os meios de comunicação são os grandes responsáveis pela circulação das formas simbólicas mercantilizadas, ou seja, pela circulação de bens simbólicos. Para tratarmos da questão do consumo de bens simbólicos, que circulem agregados ou não a uma face material, temos, portanto, que tratar da mídia e nos aproximarmos da complexidade que cerca a produção e circulação do conjunto de bens que ela produz (BACCEGA, 1998, p. 8)

Baccega afirmava, no final do século passado, que são os meios que contemporaneamente atribuem significado à realidade, conformando identidades. Se esse, logo, é o estado da realidade complexa do campo comunicação e educação, efetivamente o Paradigma Educomunicativo não o contempla. Defendemos, nesse trabalho, o oposto, qual seja, um *habitus* que considere suficiência de, no estágio de formação do sujeito social aluno, haver uma

contramaré nas formas dominantes de imposição de visão de mundo. De modo que esse sujeito social desenvolva autonomia rompendo as amarras que a hegemonia plena, da qual os meios de comunicação são parte efusiva, impõe mediante a universalização de interesses.

Aquilo que almejam os estudos presentes no referido campo comunicação e educação pode, em via oposta, ser encontrado a partir do Paradigma Educomunicativo. Uma derivação, contanto, do conceito de educomunicação nascido nos estudos fincados no Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP nos anos 1990. Conceito esse que tornou contemporâneos os estudos de Baccega, de comunicação e educação, e de Soares, precursor da educomunicação.

Nesse contexto, a educomunicação foi especulada enquanto campo emergente, autônomo, de intervenção social, mas não no sentido de campo científico que encontramos nos pressupostos de Bourdieu (1997). Campo, nos enunciados primeiros de Soares (1999), enquanto território de práticas e ensaios, e não havendo, portanto, suficiência de ações para a constituição de capital científico, ao passo em que Bourdieu defende que seja necessário, primeiro, um constante jogo de forças que empurre dois ou mais lados para os respectivos campos sociais, tanto quanto simbólicos.

Comunicação e educação e educomunicação, destarte, são, se recorremos a Bourdieu, o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico em formação. Tais formas, diz o autor, mostram, de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas

instituições científicas. De outro, um poder específico, prestígio pessoal que é mais ou menos independente do precedente [...] e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento do conjunto de pares (BOURDIEU, 1997, p. 35).

Há, portanto, dois campos simbolicamente constituídos mas não efetivamente formados por reconhecimento, já que ambos, por não se reconhecerem, não legitimam suas formas de pertencimento na e pela comunidade científica.

Como parte derivada do conceito de educomunicação, nesse ínterim condicionado a campo social, o Paradigma Educomunicativo aproxima-se daquilo que Bourdieu enuncia sobre capital científico, uma vez que por nós é entendido como inovação científica que incorre em rupturas sociais ante aos pressupostos em vigor.

Assim sendo, o Paradigma Educomunicativo forma capital científico "puro" e, por mais que esteja alinhado com as aspirações que a educomunicação quer ter e quer que tenha, acaba tornando-se mais exposto à contestação e à crítica, como tende a ser sabatinada esta tese quando de seu vigor tácito no universo da ciência.

Nessa mesma perspectiva de Bourdieu, educomunicação é capital científico "institucionalizado" e, como tal, está susceptível a estigmas de heresia e, por conseguinte, acaba combatido na e pela instituição (IBIDEM).

Em síntese, o Paradigma Educomunicativo encontra nos pressupostos da educomunicação o eixo divisor e norteador que almeja e permite "buscar encontrar" um sujeito social que, em contraposição, desenvolva visão crítica de mundo por compreender, primeiro, o papel dominante e doutrinador das forças hegemônicas plenas. Já em antítese, a educomunicação, por protocolos próprios imbricados no bojo de forças políticas situadas na tríade Estado>Igreja>Mercado, distancia-se,

epistemologicamente, dos parâmetros que dão estrutura ao Paradigma Educomunicativo.

O que houve, afirmamos, é que na trajetória de construção de capital científico tanto a educomunicação quanto a comunicação e educação, assim como as demais denominações dadas a práticas que inter-relacionam comunicação e educação, buscaram, nas tensões, prestígio e poder. Logo, o crédito científico almejado por ambas as partes também esteve ligado, intrinsicamente, ao crédito político, o que Bourdieu considerou, acima, ser de consagração temporal que, em alguns contextos, pode representar um fator de desencantamento ou mesmo de descrédito.

Em nossa pesquisa de mestrado, com dados atualizados para 2016, é passível de associar os questionamentos supracitados de Bourdieu e, dessa forma, acenar para respostas possíveis. O conceito de educomunicação e, por conseguinte, seu precursor, Ismar de Oliveira Soares, pois, aparecem na comunidade científica brasileira das Ciências da Comunicação em ascensão, por adesão conceitual, que coloca referido campo social em destaque inquestionável. Afinal, tendo os congressos nacionais anuais da Intercom como parâmetro, se considerarmos educomunicação como um verbete, esse aparece, desde 1990, como atividade presente nas práticas apresentadas em *papers* no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, como mostra a **Figura 3**. Iguais pressupostos estão presentes no contexto em que, na **Figura 4**, são apresentados, pela mesma pesquisa de mestrado

cujos dados estão, aqui atualizados, os números de trabalhos científicos inscritos no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação[67].

Retroagindo ao ano de 1999 temos Ismar de Oliveira Soares[68] e Eliany Salvatierra Machado[69] adotando pela primeira vez, em dupla autoria, o conceito "educomunicação" em *paper* apresentado no congresso nacional anual da Intercom na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro. Naquela ocasião, os então pesquisadores vinculados ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP divulgaram para a comunidade científica do campo da comunicação os resultados de pesquisa empírica realizada em países da América Latina, traçando o perfil do educomunicador, ou seja, do sujeito social cujas ações cotidianas envolviam formas diversas de letramento e de uso de recursos tecnologicamente mediados.

Dez anos depois, no mesmo congresso, mas tendo a Universidade de Caxias do Sul, no Grande do Sul, como palco, havia 9 *papers* inscritos relatando práticas da inter-relação comunicação/educação mediante aos pressupostos teorizados por Soares (1999).

Meia década adiante, em 2016, com o retorno de um congresso anual da Intercom à USP, foram apresentados 27 trabalhos científicos com o emprego conceitual e etimológico da educomunicação.

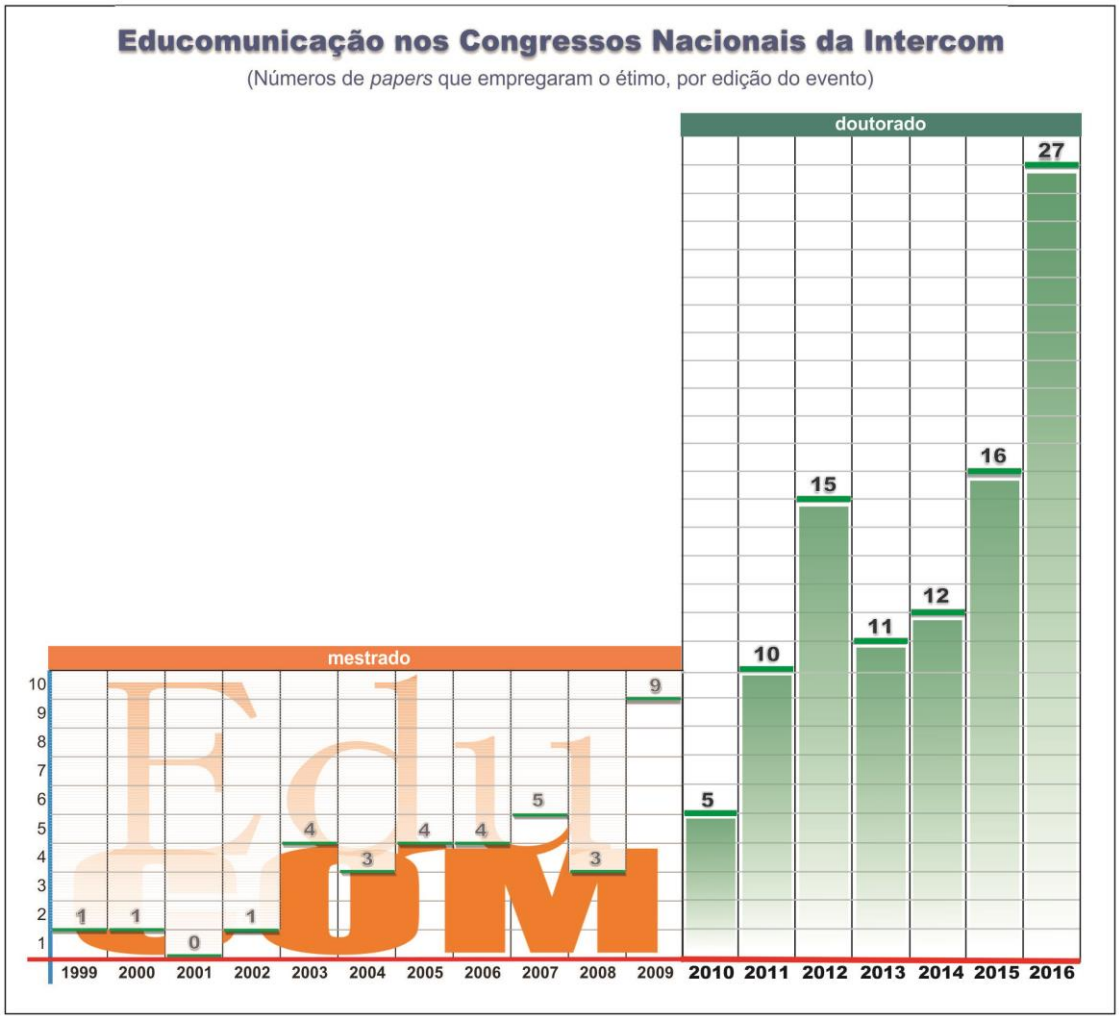
---

[67] Subgrupo vinculado à Divisão Temática Interfaces Sociais da Comunicação, nos congressos nacionais anuais da Intercom.

[68] Professor titular aposentado na ECA/USP e docente credenciado no PPGCOM da mesma instituição.

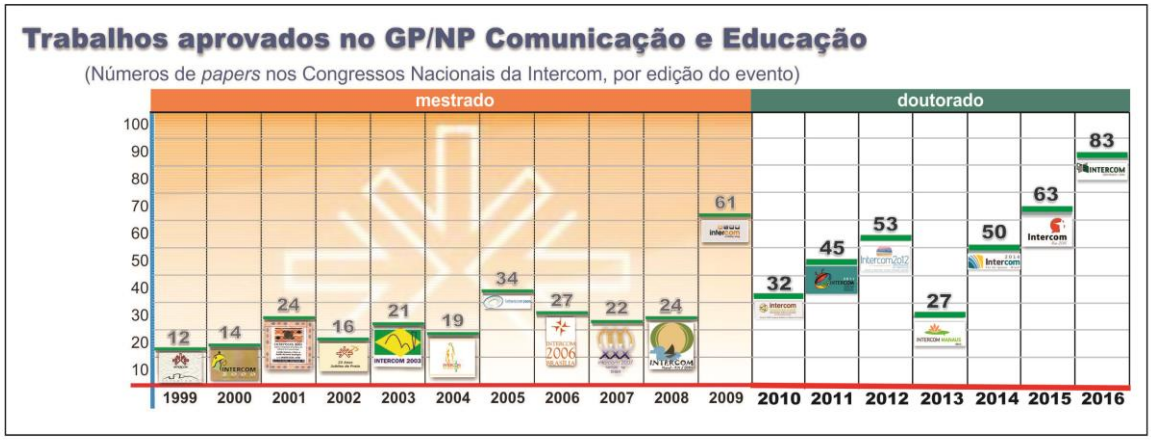
[69] Docente no Departamento de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Figura 3 – Educomunicação nos Congressos Nacionais da Intercom



> *A primeira parte da coleta de dados, na cor laranja, corresponde à nossa pesquisa de mestrado, desenvolvida no PPGCOM/ECA/USP, enquanto os dados destacados na cor verde correspondem à atualização da mesma investigação, em nível de doutoramento. Ênfase no volume ascendente de papers cujos autores atribuíram suas práticas aos preceitos da educomunicação. Adesão ao conceito ganha força em 2003, com 4 trabalhos inscritos, e atinge 27 textos em 2016, ano em que a ECA/USP, comemorando seus 50 anos de fundação, volta a receber uma edição do congresso nacional anual da Intercom.*

Figura 4 – Trabalhos aprovados no GP/NP Comunicação e Educação



> *Gráfico mostra coleta de dados feita no mestrado, no período de 1999 a 2009, e atualizada durante o doutorado em voga. É importante destacar que o número de papers aprovados manteve regularidade entre o mínimo de 12 e o máximo de 34 textos por edição de congressos nacionais anuais da Intercom até 2008, extrapolando, isoladamente, para 61 em 2009. No período que coincide com nossa coleta de dados no doutoramento o mínimo passou a 27 papers em 2013 e atingiu o ápice histórico de 83 trabalhos em 2016, coincidindo com o fato de a ECA/USP, berço da construção epistemológica do conceito "educomunicação", voltar a ser sede do evento nacional em comemoração a seus 50 anos de existência.*

Há, defendemos, uma relação direta entre a consolidação do conceito científico "educomunicação" e o crescimento no número de trabalhos inscritos no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação durante os congressos nacionais anuais da Intercom no período de 1999 e 2006. Tendo como parâmetro apenas o que mostram, nas **Figuras 3** e **4**, as estatísticas referentes ao ano de 2016, são 83 *papers* aprovados, dos quais 27 têm autores adeptos de práticas educomunicativas. Ou seja, 1 em cada 3 trabalhos apresentados teve seus autores atribuindo suas práticas aos preceitos que nasceram nas pesquisas empíricas fincadas no Núcleo de

Comunicação e Educação ou na própria ECA/USP, especificamente nos pressupostos da educomunicação.

Nesse território de circulação de debates e embates, qual seja, a distribuição de grupos de trabalho nos - e durante os - congressos anuais da Intercom, ocorre a divisão de forças a que menciona Bourdieu (1997).

Se, por um lado, estão os *papers* cujos autores identificam suas práticas como relacionadas à educomunicação, por outro, igual fenômeno, na perspectiva epistemológica, é denominado, por exemplo, como comunicação e educação ou mídia-educação.

Fica evidente o embate de campo social quando pesquisadores com maior experiência e tempo de dedicação à ciência e, por conseguinte, à pesquisa influenciam os menos experientes, quase sempre na condição de orientandos ou ex-orientandos de iniciação científica, mestrado ou doutorado, a adotar a linhagem conceitual de suas opções e acepções próprias.

Uma maneira, pois, recorrendo novamente ao que afirma Bourdieu, de o crédito científico poder continuamente assegurar uma forma de crédito político, advindo, esse, de uma busca pelo êxito pessoal que, ancorada em um exemplo de outrem hipoteticamente superior, expõe ao risco de desencantamento ou, pior, de descrédito, especialmente pelo fato de as práticas sociais resultantes da inter-relação comunicação/educação não serem efetivamente reconhecidas ou legitimadas nem no campo da comunicação, nem na educação.

Apesar, contudo, da prevalência de *papers* relacionados à educomunicação nos congressos anuais da Intercom, esse dado estatístico é insuficiente para

estabelecer elementos epistemológicos que façam transitar o conceito, de campo emergente a campo legitimamente científico, autônomo.

Práticas são, pois, fundamentadas, como aqui defendemos, dentro ou a partir do Paradigma Educomunicativo, carecendo, sobremaneira, de um viés teórico cuja solidez situe o fenômeno fora tanto do campo da comunicação, quanto da educação. Alfabetizar para o uso das mídias ou usar-se dos meios tecnológicos para expressar-se no e durante o processo de formação cognitiva parecem-nos ações que, afora já citadas, nesse trabalho, como parte do discurso da hegemonia plena, situam o sujeito social envolto **no** e **pelo** objeto como externo ou longe do objetivo ideal de construção própria de visão de mundo, à margem da corrente dominante.

A esse exposto complementamos que uma prática educomunicativa, como nos moldes do que vem sendo construído a partir de relatos de experiências em congressos científicos, não tem suficiência epistemológica para ser o fator de contraposição aos modelos de desenvolvimento social vigentes, uma vez que é parte desses ao apropriar-se de métodos e linguagens circulantes (i) nos espaços da educação imposta pelo Estado e (ii) nos meios de comunicação construtores de modelos de mundo que funciona.

Qualquer teoria ou cartilha que nasça sob a égide dominante da hegemonia plena estará, necessariamente, na corrente de fortalecimento do discurso que busca o pensamento coletivo pertencente à parte que controla.

Posto, outrossim, que, voltando ao dual entendimento de campo, seja ele social ou científico, Baccega (1998) entende haver o campo comunicação e

educação, sua produção científica contínua[70] impacta na reconstrução do objeto a partir de trabalhos de iniciação científica, de monografias de conclusão de cursos *lato sensu* e pesquisas em níveis de mestrado e doutorado que orienta ao longo dos últimos anos. Tal produção retorna à arena de tensões e embates, qual seja, o território dos congressos científicos da Intercom, em forma de *papers* elaborados por estudantes ou orientandos vinculados à ESPM[71]/São Paulo, instituição à qual a autora encontra-se vinculada. Antonacci & Araújo (2016)[72], por exemplo, são doutorandas em Comunicação e Práticas de Consumo na referida instituição e formulam o trabalho intitulado "Comunicação e educação: uma cartografia para construtos temáticos e apontamentos metodológicos acerca das discussões acadêmicas sobre o uso das TICs nas escolas entre 2014 e 2016", apresentado no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, durante o congresso nacional anual da Intercom, na ECA/USP, em setembro de 2016. As duas autoras tratam, pois, de situar Baccega no contexto que aqui enfatizamos, qual seja, de uma reflexão sobre o hipotético campo comunicação e educação como epistemologicamente fincado na interface do consumo. A esse respeito, afirmam que

> vale enfatizar que as reflexões iniciais de Comunicação e Educação centravam suas análises no papel da mídia no processo de formação das pessoas, bem como a relevância da construção de uma visão crítica para as maneiras encontradas pelos meios massivos de apresentar os fatos. [...] Quanto à interface Comunicação e Consumo, nos embasamos nos ensinamentos de Baccega, que aponta a relação dinâmica e

[70] Aposentada como Professora Livre-docente na ECA/USP, Maria Aparecida Baccega mantém-se há uma década vinculada à ESPM, campus Vila Mariana, em São Paulo, onde orienta produções de iniciação científica, em nível de graduação, e mestrado, no Programa de Pós-graduação da mesma instituição.

[71] Escola Superior de Propaganda e Marketing.

[72] Paper disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0454-1.pdf. Acesso feito em 28NOV2016, às 15h30.

> interdependente da produção/consumo na difusão de produtos e serviços e a circulação de mensagens entre os polos da emissão e recepção nas práticas sociais (ANTONACCI & ARAÚJO, 2016, p.4 e 6)

Ora, se é reconhecido que o discurso midiático interfere na constituição do sujeito social desde os primórdios da fase de construção cognitiva desse, repete-se o mesmo enunciado, crítico, presente nos estudos latino-americanos que já nos anos 1960 remetiam a uma necessária ação construtora da reflexão crítica.

Ratificar que tais sujeitos sociais, na condição de audiência, por vez consumidores, integram a engrenagem da riqueza e representam o interesse público, compondo parte do discurso político da atualidade, também não modifica nem esboça mudança prática no cenário citado. O que se tem, ratificamos, são mais – e novas – posições acerca de uma imposição de consumo. O discurso, adaptado, se repete, carecendo de ações concretas que delineiem caminhos rumo ao rompimento da corrente estabelecedora de visões e, consequentemente, comportamentos de consumo.

Em síntese, o conjectural campo comunicação e educação é discurso, ante a uma educomunicação que, como intervenção, é prática. Nessa lógica, o Paradigma Educomunicativo está nos pressupostos da comunicação e educação, uma vez que confere parâmetros acerca de um ponto de partida com o qual e a partir do qual pode-se construir uma visão de mundo alheia aos interesses da hegemonia plena. Recuperamos, nesse sentido, o enunciado de conclusão de Antonacci & Araújo, para quem, se há

> novas possibilidades para um mundo desconhecido, é nossa maneira de enxergar essa realidade e nossas condições diante dela que dirão como

> as usaremos. E como aprenderemos e apreenderemos o mundo e seus contextos comunicacionais e educativos (ANTONACCI & ARAÚJO, 2016, p. 9)

O Paradigma Educomunicativo aqui exposto nesse trabalho parte da premissa de que o sujeito social, em formação cognitiva, encontra ou depara-se com um ponto intermediário em que coloca em xeque aquilo que construiu, seja em informação ou em conhecimento, nas suas relações com a família, a escola e os meios de comunicação. Esse indivíduo, a partir de então, decide o que será adequado para sua trajetória vindoura de relações, amplas, com a sociedade institucionalizada por políticas e consumo.

Tal postulado, já mencionado como presente naquilo que aspiram missivistas do hipotético campo comunicação e educação, também está nos enunciados dos adeptos do pensamento de que, igualmente em situação de hipótese, haja o campo da mídia-educação.

No congresso nacional da Intercom em 2016 o Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação registrou o que colocam Deliberador e Lopes.[73], na perspectiva da mídia-educação relacionada à comunicação comunitária. Segundo as autoras, tendo como pressuposto o Manual Latino-americano de Educação para a Comunicação (1992), a formação crítica do receptor versa sobre a compreensão do processo de produção de mensagens e signos, além da apropriação de sua linguagem; no confronto entre o universo simbólico do receptor e aquele transmitido

[73] Conteúdo disponível em http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1997-1.pdf. Acesso em 28NOV2016, às 17h32.

pelos meios; e, por fim, no fortalecimento da capacidade de distinção entre esses valores.

As autoras sugerem que

> as ações de mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária incitam que os educandos criem canais de comunicação alternativos apropriando-se das mais diferentes linguagens para a construção de um discurso sobre a sua realidade, visando transformá-la. Para alcançar essa finalidade são desenvolvidas oficinas (...), durante as quais os sujeitos envolvidos refletem tanto sobre sua relação com o universo comunicacional, quanto sobre o seu comprometimento com a comunidade (DELIBERADOR; LOPES, 2016, p.6)

As referidas ações de mídia-educação em vez de situarem-se no campo simbólico somente das propostas, efetivam ações de intervenção. Um discurso, contudo, ainda centrado na corrente retórica de dominação da hegemonia plena, como está presente no excerto das autoras:

> assim, entendemos que os níveis de participação acima arrolados[74] também podem ser deslocados como parâmetros para compreender a ação participativa dos envolvidos nos processos mídia-educativos que tenham como objetivo o uso das linguagens midiáticas para a construção de discursos" (DELIBERADOR; LOPES, p.5).

Há proposta e identificação do objeto, mas, na constituição conceitual do fenômeno a ação de intervenção propõe apropriação das linguagens midiáticas, o que na perspectiva do Paradigma Educomunicativo pode ser interpretado como

[74] As autoras referem-se à estruturação teórico-metodológica do que concebem como campo que emerge da interface Comunicação e Educação, denominada mídia-educação, centrada na importância da participação dos sujeitos envolvidos na criação de canais midiáticos alternativos, o que consequentemente contribuiria para a democratização da comunicação.

adesão a uma das partes do protocolo universal vigente de construção de visões de mundo a partir dos interesses da hegemonia, movimento do qual, ressaltamos, as práticas educomunicativas relatadas comumente também não escapam.

Como terceiro e derradeiro exemplo, presente nos *papers* apresentados, em 2016, no congresso nacional anual da Intercom, citamos trabalho de autoria de Romão (2016)[75], intitulado "Participação cidadã e os desafios da Educomunicação". Nele, a autora postula que uma formação educomunicativa deva ir além da cívica e moral e, assim,

> dar a noção dos funcionamentos e processos políticos, identificar agentes e os problemas da convivência, assumir a perspectiva social na resolução de conflitos; relacionar política com processos históricos, políticos, jurídicos, institucionais; favorecer a ação coletiva; *usar a comunicação e a tecnologia também como ferramentas de participação e mudança* (grifo da autora), favorecendo a criação de materiais de comunicação, jogos (ROMÃO, 2016, p. 10)

Ao que expõe Romão entendemos e definimos como ações norteadoras, com propostas práticas, acerca da constatação prévia do nível de letramento e formação do sujeito social em observação, mensurando, **nesse** e **a partir desse**, condições para atingir-se uma visão de mundo que não seja aquela imposta pela escola, pela família e pelas mídias. A autora não se refere a campo da educomunicação, mas a práticas educomunicativas para uma formação cidadã, e que a partir da interface comunicação-educação "será necessário um olhar vigilante para que os avanços tecnológicos sejam menos instrumentalizadores e mais emancipadores nas prática

[75] Conteúdo disponível em http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2357-1.pdf. Acesso em 28NOV2016, às 17h27.

sociais" (p.12). Tal perspectiva insere-se no que conceituamos enquanto Paradigma Educomunicativo, uma forma de pré-conceber as ações norteadoras de comunicação e educação, partindo do pressuposto de que em ponto determinado do letramento o sujeito social atinge, mediante fatores inúmeros de cultura e construção de identidade, suficiência particular, individual, para não aceitar parcial ou totalmente a visão de mundo imposta pela corrente hegemônica de visão de mundo.

O que há, portanto, por trás de tais embates políticos e científicos aqui lançados em voga é um jogo de disputas que fala de autonomia em nome de um conjunto de forças, denominado ciência.

A esse respeito Bourdieu (1997) enfatiza que quanto mais a autonomia adquirida por um campo for limitada e imperfeita e mais as defasagens forem marcadas entre as hierarquias temporais e as hierarquias científicas, mais os poderes temporais que se fazem, com frequência, os retransmissores dos poderes externos poderão intervir em lutas específicas (p.41).

De acordo com o autor, isso ocorre especialmente mediante ao controle sobre os postos, as subvenções, os contratos, etc., que permitem à pequena oligarquia dos que permanecem nas comissões manter suas clientelas (IBIDEM).

Dessa forma, falar em formação de um sujeito crítico, na contramaré determinante da hegemonia plena, mas estando sob os auspícios das três correntes supracitadas, quais sejam, comunicação e educação, mídia-educação e educomunicação, significa, em consonância com Bourdieu, assumir que, se considerada a representação hegemônica da Intercom e demais coletivos científicos similares que dela derivam ou com ela concorrem, "alguns pesquisadores, às vezes

convertidos em administradores científicos (mais ou menos diretamente associados à pesquisa) podem, por intermédio do controle dos recursos que lhe assegura o capital social, exercer sobre a pesquisa um poder que se pode chamar de tirânico, uma vez que não se encontra seu princípio na lógica específica do campo" (IBIDEM).

Está-se longe, pois, de haver um consenso em postulados empíricos ou epistemológicos que levados a embates e tensões no território dos congressos científicos buscam o alternativo, mas, na prática, exerçam o mais-do-mesmo, uma vez que reproduzem aquilo que preceituam os pesquisadores com mais experiência e, por conseguinte, mais capital simbólico.

Daí que Bourdieu ratifica que esteja havendo conflitos intelectuais que, por sua vez, também o são, sempre, conflitos de poder. De modo que a referida autonomia especulada a partir dos conceitos de comunicação e educação, mídia-educação e educomunicação, quando transformada em discurso intelectual, de poder, jamais será total em relação aos poderes externos. Isso, por estar havendo dois princípios de dominação, quais sejam, o temporal e o específico que, conforme supracitado nesse trabalho, são caracterizados por uma ambiguidade estrutural, justamente contrapondo conflitos intelectuais e conflitos de poder. Não havendo, pois, como mensurar um momento ou um estágio vindouro em que tal impasse será contornado, controlado, superado ou revisto, difícil, logo, falar em legitimação ou consolidação desse ou daquele pretenso novo campo.

PARTE III

4 – Análise epistemológica acerca da educação para os meios

Estamos, como parte do objeto desse trabalho, analisando alguns dos construtos epistemológicos do conceito "educomunicação". Lançamos, outrossim, o debate a uma instância em que partimos da premissa de que um conceito, como afirma Ferrara (2010), corresponda a uma determinada necessidade disciplinadora e codificadora do mundo e, como tal, sua denominação deva corresponder a uma espécie de registro causal das manifestações do mundo (p.53).

Algumas dessas inquietações, nossas, advêm da experiência que acumulamos, profissionalmente, ora trabalhando no campo social da comunicação, ora no campo social da educação e, como parte de nossa participação no território dos embates científicos, ora também no campo da inter-relação comunicação/educação, uma vez que, como já supracitado nessas páginas, debruçamos nosso olhar de investigação científica sobre a educomunicação desde 2008, ano de nosso primeiro contato com o conceito "educomunicação" enquanto discente vinculado a curso *lato sensu* em Comunicação Popular e Comunitária na Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Nesse contexto, nossas práticas de ensino-aprendizagem como educador originam-se, em concordância com o que exprime Gadotti (2005), de interações

informais que mantivemos em duas circunstâncias, quais sejam, em família, com dois filhos, e no espaço do mundo do trabalho, com aqueles que, ingressantes no jornalismo e sem passagem pela formação acadêmica, receberam nossa orientação profissional ao longo das últimas três décadas em redações de rádios, jornais impressos e agências de notícias. Também, de interações formais, em salas de aula, com nossa estada pelo magistério nos ensinos fundamental, médio e superior, incorporando, desde a formação acadêmica em História até o ato de ensinar mediante aplicação das políticas públicas presentes nos currículos e nas diretrizes curriculares, parte, essa, do discurso da hegemonia plena, aqui colocada na forma dos interesses dominantes de Estado, mercado e Igreja.

Nossa prática, nesse ínterim, da inter-relação entre comunicação e educação, transita do senso-comum - que corresponde à fase em que as ações cotidianas não tinham referencial teórico - para o saber científico, o que, nesse ponto do estudo, nos associa às competências citadas nos estudos de Soares (1999) apresentados no congresso nacional da Intercom, em 1999.

De acordo com os pressupostos do autor, nosso perfil, de educomunicador, nos faz pensar criticamente as estratégias de persuasão por trás tanto das ações comunicativas presentes na escola, como nas formas de doutrinamento presentes no discurso midiático, e planejar (re)ações. Nas perspectivas de Orozco (1997), essa reação não ocorre na forma de intervenção, seja ela política ou ideológica, mas na contribuição para que, mediante a processos de linguagem centrados na cultura, seja acrescentada na pauta das relações de ensino-aprendizagem a distinção entre a realidade objetiva, concreta, cotidiana, e as representações que caracterizam o mundo subjetivo circulante nas produções midiáticas.

Entre as referidas competências elencadas por Soares (2011) está a que, em forma de intervenção social, sugere "educação para a comunicação", que o autor atribui como originária tanto nos estudos ibero-americanos de *educación para los médios* quanto na dualidade norte-americana de *media literacy* e *media education*.

A esse respeito, o autor afirma que, se o conceito de ecossistema é a meta a ser construída, as denominadas áreas de intervenção apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educomunicativas (p. 47).

Soares denomina como áreas de intervenção as ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais possam refletir sobre suas relações no âmbito da educação.

A primeira das áreas de intervenção social contempladas pela educomunicação e concebida por Soares é a de educar para a comunicação, tendo

> como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. Volta-se, em consequência, para o estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Faz-se presente, entre outros modos, pela implementação de programas de recepção pedagogicamente organizados (*media education, educación em médios),* fundamentados na contribuição das ciências humanas (SOARES, 2011, p.47)

Mediante ao Paradigma Educomunicativo aqui posto, que é parâmetro, torna-se inevitável delongar tais inquietudes, uma vez que, agora em ordem inversa, talvez mais importante do que "como fazer" seja buscar uma explicação sobre o "para que fazer". Logo, em inquietude, somos movidos por questionamentos, quais sejam: quem educa para os meios, o faz a partir de que prisma, e para quê? Em via

contrária e por que não recíproca, e quem aprende sobre os meios, o faz para quê, e mediante a quais pressupostos norteadores?

O que é colocado em xeque, outrossim, não é o conceito de educomunicação, mas, uma das competências identificadas pelos estudos primordiais dessa, no perfil do educomunicador.

Estamos, destarte, falando de uma suficiência, ou não, na ação de um sujeito social mediador que em situação cotidiana de letramento interfira para que outro indivíduo de igual estrato social, em aprendizagem, esteja menos susceptível à persuasão. Nossa dúvida, antecipamos, com a prerrogativa do *habitus* no Paradigma Educomunicativo, é se não estar-se-á persuadindo ao tentar-se livrar outrem da persuasão.

Em suma, por hipótese, uma persuasão apenas poderia estar substituindo a outra, fazendo prevalecer, inalterado, o modelo de desenvolvimento social vigente protocolado pela hegemonia plena. Afinal, como diz Althusser (1985), ao pesquisar a reprodução das classes dominantes, essas avançam historicamente por meio das ideias e por meio de estratégias de sobrevivência que visam, essencialmente, manter o Estado em seu poder. Tanto pelo poder repressivo quanto pela persuasão (p.10).

Adentramos, avançando, nos estudos relacionados a mídia, recepção e persuasão. Necessário, vemos, abrir discussão relacionada a um estado de consciência que seja determinante para estabelecer a aceitação, ou não, por determinado sujeito social, a condições política e socialmente estabelecidas.

A comunicação, nessa perspectiva, torna-se uma área interdisciplinar em que vários tipos de métodos de observação podem ser empregados, mediante níveis de

explicação que, igualmente diversos, situem distintamente o indivíduo, o social e o grupo. Nesse prisma, considerar que o consumo de conteúdos midiáticos seja parte de um comportamento passível de orientação pré-estabelecida, qual seja, de educação para a comunicação ou educação para os meios, remete a uma necessidade de adentrar nas análises de descrição de comportamento, separando, distintamente, causa e função nesses processos.

Segundo Althusser, esse tipo de orientação é ideológico e, como tal, quando conduz a uma construção de visão de mundo cinde nas perspectivas imaginária e material. A ideologia imaginária remete a uma representação, pelos indivíduos, com as suas condições reais de existência. São concepções de mundo, de acordo com o autor, na maioria das vezes fantasiosas, sobre suas condições de existência, seja religiosas, morais, jurídicas ou políticas, pois não correspondem à realidade, à verdade (ALTHUSSER, 1970, p.77).

Ainda conforme os postulados de Althusser, a materialidade da ideologia enquanto parte que conduz a uma visão alheia de mundo existe sob diversas modalidades, todas enraizadas em última instância na matéria, por se passar nos indivíduos (IDEM, p.85). Tais ideias, outrossim, são um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção, pois elas representam os interesses materiais de uma determinada classe.

Na perspectiva do que até aqui foi arrolado, se as ações de ensino, em contexto de aprendizagem formal, são ações políticas e, por conseguinte, ideológicas, o agir para um letramento relacionado a consumo representa, inevitavelmente, um tipo específicos de interesse. O que está representado, conforme adverte Althusser, não é um sistema das relações reais que governam a existência

dos indivíduos, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais em que vivem (IDEM, p. 82).

A contribuição, nesse bojo, para o construto epistemológico do Paradigma Educomunicativo que hipotetizamos contempla que para chegar à causa de nosso objeto faz-se necessário descrever as funções do comportamento de consumo midiático abordado. E, ainda, que essa causa para o comportamento arrolado dependa, em definição, de uma estrutura que explique seu funcionamento, por ser, esse ideológico.

A esse respeito Ribeiro (2008) afirma que há, cientificamente, conclusões que sejam ou precipitadas ou equivocadas quando analisadas algumas formas de comportamento humano relacionadas a aprendizagem enquanto modo de conhecimento construído mediante protocolos sociais, como é o caso da educação formal. E, nesse aspecto, uma das muitas notáveis propriedades da mente humana é a sua habilidade de decifrar intenções por trás do comportamento alheio.

Essa faculdade, diz o autor, tão adaptativa nas relações sociais, facilmente transborda de seu uso funcional levando-nos à ilusão de perceber intencionalidade e consciência onde elas não existem (p. 13).

Alguém que consome mídia, por conseguinte, ao fazê-lo mediante hábitos cotidianos, sequenciados por uma eventual dependência de uso de recursos tecnológicos e sob doutrinamento de um discurso que induz ao consumo, situa-se no plano funcional, ao passo que esse mesmo sujeito social, sob o questionamento sobre a suficiência ou não de sua resistência à persuasão midiática ou da competência de enunciação da parte que produz os conteúdos, transfere-se, ante observação, ao plano causal.

Esclarecer, de acordo com Ribeiro, a função de um comportamento não resolve o problema causal. Mas é útil para gerar hipóteses sobre os fatores que atuam sobre ele (IDEM, p. 14).

Nesse território das hipóteses encontram-se alguns dos fundamentos da forma como concebemos o Paradigma Educomunicativo. O *habitus*, nesse conceito, confronta, entendemos, as circunstâncias em que o sujeito social em período de letramento construiu sua visão de mundo e as formas possíveis e passíveis de modificação do referido processo cognitivo.

Partimos, diante do exposto, da prerrogativa de que há, efetivamente, um mundo objetivo e que esse permite escolhas, ante a vias contrárias, subjetivas, das forças dominantes. Mas, a concretude dessa composição de mundo, que é universal a todos, não representa, adiante, que as adesões individuais não serão abstratas, por serem ideológicas.

Decorre, disso, que a visão de mundo, particular, passa a ser construída mediante ao diverso, e não somente ante ao que uma mera parte reprodutora de ideologias ou doutrinas estabelece. Logo, o Paradigma Educomunicativo é o elo de transição entre o plano funcional, que constata e configura a corrente geradora de modelos de desenvolvimento social, e o plano causal, presente no modo de olhar criticamente como essa engrenagem hegemônica exerce seus poderes de persuasão.

Isso posto, compreendemos como inegável que o sujeito social esteja permanentemente exposto e sensível a estímulos sobre os quais seus domínios, em forma de comportamento, não tenham controle. Inquestionável, contanto, que a forma concreta de construção permanente de visão de mundo torne esse sujeito passível de decidir pelo avesso.

Comportamos, pois, enquanto espécie, consciência de determinados estímulos, por mais sensíveis que sejam, desde que em condições e circunstâncias que permitam-nos situá-los. E se um sujeito social situa-se nessa dualidade de compreensão de mundo está, pois, no contexto de *habitus* no contexto do Paradigma Educomunicativo.

Outrossim há, nesse aspecto, uma outra forma de processo comunicacional em voga, envolvendo nossos sentidos, em trânsito entre a consciência e a razão.

Recepção e persuasão estão, a partir desse prisma, na intersecção que configura o Paradigma Educomunicativo, qual seja, o momento e o local, na consciência, em que pode e deve haver modificação nas formas de visão de mundo, o que nos faz recorrer, assim, aos estudos da mente.

Myers (2012) define esse processo como teoria da detecção de sinais, fenômeno que envolve o círculo de informações e prediz quando e como detectamos a presença de um estímulo tênue, que é sinal, em meio a estimulações secundárias, que são ruído. Suficiência ou não de assimilar tais estímulos está condicionada às circunstâncias físicas e metafísicas a que o sujeito esteja inserido.

E esse indivíduo, que pode ou não assimilar o que há de imposição da corrente determinante da hegemonia plena, não há de ser entendido como passível de continuar eternamente acorrentado à visão de mundo que construiu, o que não significa, igualmente, que caso rompa tal imposição, que é subjetiva, o fará mediante interferência de terceiro ou convicção própria.

Myers, a respeito, arrola que nossa consciência a esses tênues estímulos ilustra nossos limiares absolutos (p. 175), entendidos como estimulação mínima necessária

para detecção de determinados fenômenos e que pode variar de acordo com a idade. Nesse contexto, a teoria da detecção de sinais[76] busca, conforme o autor, entender por que as pessoas reagem de forma diferente aos mesmos estímulos e por que as reações do mesmo indivíduo variam de acordo com a mudança das circunstâncias.

Na suposição que incide sobre a educação formal há, nesse pressuposto, um mesmo mediador (professor), um mesmo espaço físico de aprendizagem (sala de aula e escola), o mesmo currículo, o mesmo conteúdo, porém formas diversas de acepção, compreensão e apreensão de todos os processos cognitivos em circulação. Porque se os indivíduos são diferentes, igualmente díspares são as formas de conceber o mundo, competindo individualmente a aceitação ou não de determinadas manifestações de construção do pensamento coletivo.

Logo, o Paradigma Educomunicativo, nesse cenário, não interfere na corrente dos processos de letramento; ele o é enquanto parâmetro efetivo de que há reversão ao apontamento de Gramsci (1986) quanto a uma tendência de construção de conformistas com o conformismo.

Mediante ao exposto é possível conceber, segundo Myers, que somos passíveis de perceber de modo inconsciente estímulos abaixo do limiar, ou seja, subliminares, e que tais estímulos possuam poderes extremamente sugestivos

[76] De acordo com Myers, a teoria da detecção de sinais (TDS) pode ser entendida, especialmente nos estudos de psicologia, como eficaz método que visa analisar a suficiência de determinados sujeitos na identificação de sinal na presença de ruído, consideradas, nesse aspecto, as metáforas relacionadas aos processos comunicacionais socialmente compartilhados. Com base nesse preceito, é possível mensurar a sensibilidade à existência de determinados fenômenos relacionados ao sinal e, em contrapartida, o nível de especificidade da detecção do mesmo. Em um teste de memória, como exemplificado pelo autor, esse método auxilia na compreensão dos padrões de resposta obtidos.

(IBIDEM). O autor, contudo, pondera que o fato de haver sensação subliminar não confirma as alegações de persuasão subliminar.

Doutrinar, pois, para determinado tipo de comportamento ou pensamento, no caso colocado em voga nessa tese, em forma de consumo de mídias, seria uma forma de persuasão oculta, o que as colocações de Myers negam como exequíveis ou factíveis. Ou seja, apelar, em um processo de sugestão para construção de visão de mundo que hipoteticamente eduque para o consumo de mídias, para formas ocultas de linguagem é repetir a receita que a hegemonia plena adota enquanto parte que impõe modelos de desenvolvimento social vigentes.

Eixo norteador de parâmetros acerca do comportamento de consumo midiático do sujeito social audiência, o Paradigma Educomunicativo tem de abarcar, na perspectiva dos estudos da mente, tanto os denominados processos mnésicos como os processos decisórios. Nesse cenário, processo mnésico[77] é aquele em que o indivíduo responde a estímulos mediante decisões que lhe são familiares, ou seja, são pertencentes à sua forma particular de construção de visão de mundo.

É de tal prerrogativa que hipotetizamos ser um desafio mensurar em que aspecto um indivíduo, em construção de letramento, identifica-se ou não com os conteúdos e informações a que fica exposto nos espaços da família, da escola e das mídias. Segundo Keller (2009), essa situação

> leva a que os indivíduos regulem o seu desempenho, estabelecendo um compromisso entre memórias verídicas e falsas sob a forma de um critério de resposta que pode ser mais liberal ou conservador consoante o contexto e os objetivos (p. 76)

[77] Os estudos de psicologia cognitiva concebem, segundo Sternberg (2000), os processos mnésicos como compostos das fases de aquisição, retenção e recuperação da informação.

Em um processo decisório, na perspectiva da teoria de detecção de sinais, esse sujeito que funde-se e confunde-se mediante às informações que recebe está, necessariamente, ante a algum tipo de incerteza, que é ruído. Daí, porquanto, que quando o analisamos em comportamento precisamos, de acordo com Keller, mensurar a força do sinal, que é o fluxo de informação circulante, em comparação com a dimensão do ruído, saindo, daí, não um método, mas uma forma de identificar a estratégia de resposta do sujeito investigado.

4.1 - Mensurando o letramento midiático

Pressupostos outros alicerçam, nos estudos da mente, da consciência, as reflexões que elencamos como necessárias para analisar o comportamento de consumo midiático da audiência. Optamos por buscar, outrossim, na pesquisa empírica, circunstância em que seja mensurada a exposição a que grupos de sujeitos sociais, em letramento formal na escola, ficam submetidos quando do consumo de produção midiática.

Estamos, nesse prisma, em concordância com o que postula Ferrara (2010), para quem, no âmbito das ciências humanas, cabe ao fazer científico classificar e hierarquizar as manifestações de mundo que, codificadas em suas unidades mínimas e invariáveis, podem orientar seleções, impedir equívocos de interpretação ou análise e, sobretudo, eliminar a dúvida ao disciplinar a ambiguidade (p. 52).

O fenômeno por nós observado, porquanto, consiste em situar o *habitus* no contexto de Paradigma Educomunicativo e verificar por qual vertente tais participantes optam quando exprimem visão de mundo que esteja ou não em conformidade com o pensamento coletivo.

Em hipótese, nos debruçamos acerca do panorama social em que a hegemonia plena, aqui representada pelos interesses do Estado, busca gerar consenso sobre o sentido de mundo social (ALTHUSSER, 1970, p.49).

A investigação foi panejada, desenvolvida e analisada no final do ano letivo de 2015, em uma unidade escolar pública situada na periferia do município de Assis[78], no interior do estado de São Paulo. Tal coleta de dados fez parte do trabalho de conclusão da disciplina CRP 5980 Recepção, Mídia e Persuasão[79], oferecida no PPGCOM/ECA/USP no mesmo ano vigente.

Foram aplicados dois questionários a um grupo de jovens com vínculo a séries diversas do segundo segmento do ensino fundamental. A intenção era identificar eventual dualidade de acepção acerca de visão de mundo, ou seja, se em conformidade com a corrente dominante ou se, mediante a reflexão, em construto próprio, individual.

Nessa segunda possibilidade, qual seja, de visão crítica de mundo à margem da persuasão determinada pela mídia, os estudantes são analisados pelo 'fazer',

---

[78] Município com população estimada pelo IBGE em 104 mil habitantes (2016) e de economia baseada na agropecuária, com ênfase às culturas de soja, cana-de-açúcar e milho.

[79] Disciplina ministrada pelos docentes Leandro Leonardo Batista (PPGCOM-ECA-USP) e Altay Lino de Souza (Unifesp), que nos orientaram, conforme a ementa da disciplina, a discutir o efeitos gerados por reações cognitivas que afetam a recepção e avaliação das mensagens apresentadas pela mídia. Estudamos, pois, as formas de observar tais efeitos do ponto de vista das teorias cognitivas relacionadas com atenção, consciência, percepção, memória, atitude, aprendizagem e persuasão.

que é, antes de tudo, segundo Ferrara (2010), uma forma de programa que, travestido em tema consensual tido como adequado a essa área científica e manipulado por métodos mais ou menos padronizados, permite decodificar e organizar o mundo em domínios e manifestações programados pelo próprio conceito que consolida a ciência e justifica seu fazer (FERRARA, 2010, p.52).

Os jovens foram convidados a dialogar, em roda de conversa, sobre o programa de televisão denominado MasterChef Jr.[80], uma produção conjunta do Grupo Bandeirantes, no Brasil, e a BBC, do Reino Unido, enquadrada no gênero de entretenimento *talent show*.

A atração televisiva ficou no ar durante nove semanas e, estrategicamente, nossa interação com os estudantes ocorreu depois de decorridos cinco episódios. Ou seja, como a temporada do programa teve o primeiro episódio em 20 de outubro e o último em 15 de dezembro, iniciamos os primeiros contatos com o grupo na terceira semana de novembro.

A estratégia era permitir que, em contato com o programa televisivo, os interagentes tivessem condições, por exemplo, de formar juízo sobre aquela produção midiática e, assim, opinar sobre o cotidiano de um tipo de competição culinária editado para fins que interessam à hegemonia e que traz, segundo Loizos (2002), a manipulação eletrônica denominada *scitexing*[81], qual seja, a alteração

[80] Versão infantil do programa MasterChef, levada ao ar no período de 20 de outubro a 15 de dezembro de 2015, no horário entre 22h30 e 12h30.

[81] Conjunto de manipulações de difícil detecção por um olhar não treinado. Segundo Winston (1995), mediante a um *scitexing* a confirmação da manipulação só ocorre mediante comparação entre o conteúdo alterado e o conteúdo original, tamanha a profundidade e a eficiência na alteração do enredo, ou seja, no conjunto do que foi editado.

sistemática de conteúdos visando a interesses outros, subjetivos, ante à produção original.

Diálogo com a diretora da escola e, também, com a coordenadora pedagógica de ensino fundamental estabeleceu que o convite, aos estudantes, para participar das rodas de conversa seria feito pelas próprias gestoras. Foram escolhidas turmas do período vespertino e, dentro de nossa estratégia de não comprometer o cotidiano escolar de professores, alunos e funcionários, os diálogos ocorreram após o intervalo de recreação.

Diretora e coordenadora pedagógica, pois, visitaram cada uma das salas de aula e buscaram identificar, primeiro, os alunos que estavam assistindo ao programa MasterChef Jr.. Depois, sugeriram uma atividade, extraclasse, de interação sobre aquele conteúdo televisivo.

Durante a fase de preparativos para as interações com os estudantes ocorreu um episódio, de ampla repercussão no noticiário e nas redes sociais, envolvendo uma adolescente participante do programa Masterchef Jr., Valentina[82]. Tal evento, contudo, não alterou a dinâmica proposta para as atividades, qual seja, mensurar a suficiência, nossa, enquanto agentes mediadores em discussões relacionadas a conteúdos midiáticos, em eventual modificação de visão de mundo a partir de argumentos pré-estabelecidos.

[82] Nessa passagem, durante o episódio de abertura da temporada da produção televisiva, concomitante à exibição das primeiras imagens da adolescente, que tinha 12 anos de idade, foram feitas postagens simultâneas, nas redes sociais, com apelo sexual, tipo de comportamento de audiência que a mídia, à época, definiu ora como manifestações de assédio, ora como manifestações de pedofilia.

Dentro do planejamento de pesquisa, nesse ínterim, optamos por fazer a abordagem com adolescentes da mesma faixa etária que os participantes do programa MasterChef Jr.. Assim, os diálogos iniciais, já em roda de conversa, buscaram identificar se o grupo estava (i) a par da rotina do programa e (ii) de que forma interpretava pontos polêmicos como o que vitimou a participante Valentina.

Na dinâmica da coleta de dados os estudantes que aceitaram participar das interações eram liberados das aulas pelos professores, sempre ao final do dia letivo. Ocupamos o espaço temporal de uma aula, ou seja, 40 minutos, em três circunstâncias: a) apresentação e diálogo sobre MasterChef Jr.; b) debate sobre o cotidiano do programa e polêmicas como a que envolveu assédio ou pedofilia, nas redes sociais, e, c) discussão e recebimento de propostas acerca de uma intervenção que desse desfecho ao programa.

Fomos agente mediador das rodas de conversa e durante os diálogos seguimos um roteiro pré-estabelecido. As interações foram pautadas por assuntos diversos, com ênfase em pontos polêmicos relacionados ao programa de TV, como, por exemplo, os ataques públicos à imagem da participante Valentina.

No primeiro encontro, de apresentação, identificamos que o grupo estava a par da polêmica que vitimou a participante Valentina, mas praticamente ignorava o ocorrido, atendo-se ao fluxo normal do programa, ou seja, à concorrência entre os cozinheiros.

No segundo encontro a roda de conversa fez girar, livremente, o debate sobre temas como “assédio”, “pedofilia”, “riscos que a internet oferece”, “horário adequado para adolescentes assistirem TV”, “exposição pessoal nas redes sociais” e “confiabilidade nos conteúdos produzidos pelos veículos de comunicação”, que, em

síntese, predominaram as manchetes de sites de internet que dão cobertura a programas de TV e fizeram, à época, menção ao MasterChef Jr..

A experiência mostrou um grupo com opinião formada sobre o *talent show,* à margem do discurso midiático que, construído por adultos nas mídias, criticava, por exemplo, a Rede Bandeirantes por colocar, no período das 22h00, um programa com participantes com faixa etária incompatível para a classificação indicativa do horário.

O posicionamento, inalterado, dos estudantes surpreendeu-nos, uma vez que, em interação com professores regulares da escola, soubemos que houve aproveitamento do episódio que vitimou a participante Valentina no programa MasterChef Jr., com o assunto sendo levado para debate em sala de aula independentemente dos interesses e das propostas de nossa pesquisa. Segundo os educadores, muitos dos estudantes haviam revelado que os pais, a par de tais notícias, passaram a controlar o acesso dos filhos àquele tipo de conteúdo. Ou seja, mesmo sob influência da família e mediação dos professores, os interagentes de nossa coleta de dados não modificaram a forma como concebiam o episódio.

Nesse aspecto, na perspectiva do Paradigma Educomunicativo, fica evidente, em concordância com Jung (2007), que o espaço da escola

> é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papeis sociais que exigem determinado letramento. Não são somente os estudantes que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. (JUNG, 2007, p.88)

Buscamos respeitar, nessa perspectiva, que a construção de visão própria, pelos estudantes, acerca do Episódio MasterChef Jr., não ocorreu no espaço da escola, como é característico das situações de letramento midiático abordadas pelos estudos da inter-relação comunicação/educação. O território formal da sala de aula, portanto, era utilizado apenas para fazer circular posições e comentários acerca de uma pauta não presente no currículo. Em uma dinâmica, contudo, que reproduzia a organização hierárquica do modelo tradicional de ensino, com o professor-mediador à frente, comandando e organizando os diálogos.

Nos dois encontros com o grupo de estudantes interagentes, portanto, foram realçadas, ratificadas e reforçadas as posições, em forma de persuasão, quanto ao que a mídia registrava como o MasterChef Jr. sendo um programa para adultos envolvendo participantes adolescentes. Insuficientes, as ações, para alterar a visão crítica do grupo de estudantes, que reconhecia todas as polêmicas, tinha posição acerca de episódios como o que vitimou a participante Valentina, mas atentava-se, essencialmente, na competição entre os cozinheiros.

No terceiro encontro a roda de conversa foi encerrada e os estudantes responderam a dois tipos de questionários, sendo um traçando o perfil socioeconômico dos interagentes e o outro, voltado assuntos especificamente relacionados ao programa MasterChef Jr.. A intenção era verificar eventual mudança de opinião dos pesquisados nos estágios condizentes a (a) identificação dos estudantes conhecedores do episódio envolvendo a participante Valentina, e (b) debate sobre exposição de adolescentes em programas de TV, nas redes sociais, enfim, na vida cotidiana.

Em questionário com 10 itens os interagentes mostraram residir, em maioria, com famílias que reúnem pai e mãe no mesmo lar, cuja de responsabilidades domésticas tem a figura do patriarca garantindo a subsistência mediante emprego formal, enquanto, em contrapartida, a matriarca tem maior e melhor formação escolar. As residências, estruturadas com aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos, com a confirmação de que itens como computador pessoal e internet banda larga estão presentes na ampla maioria das moradias. Lares com aparelhos de TV, telefonia celular, computador e internet a interação multimidiática confirmam os meios pelos quais aquele grupo de estudos consumiu e formou opinião sobre o programa Masterchef Jr.

Outros aspectos importantes foram ilustrados a partir dos dois tipos de perfis propiciados pela investigação, como é o caso da amostragem em que mais de 60% do entrevistados afirmam passar mais de 4 horas por dia à frente da televisão e, ainda, costumam comentar ou criticar conteúdos televisivos nas redes sociais.

Há, também, a amostragem em que quase a metade dos estudantes afirmou, apesar de considerar o programa MasterChef Jr. adequado para a própria faixa etária, que não permitiria, numa simulação de inversão de papeis, em que adolescentes foram colocados na posição dos próprios pais, a um filho ou filha, na mesma idade, assistir ao mesmo programa, por entendê-lo como exibido em horário inadequado.

Tais nuances de pesquisa, já pertencentes à fase de análise qualitativa, em concordância com Flick (2004), levam ao objetivo específico, nesse levantamento, de avançar rumo a uma eventual confirmação ou não confirmação de que, mediante orientação prévia, haja suficiência para modificar, no espaço da educação formal,

aquilo que o sujeito social audiência pré-definiu, no território da educação informal, como opinião sobre determinado fenômeno consumido **nas** e **através das** mídias. A respeito disso Flick afirma que

> a concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado que eles atribuem às experiências e eventos, bem como a orientação em relação ao significado dos objetos, atividades e eventos, permeia grande parte da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004, p. 36)

Tal prerrogativa, qual seja, suficiência de orientação, sob persuasão, presente na competência educar para os meios, alicerçou o roteiro de aplicação desse levantamento, em especial nos grupos de discussão (*focus groups*[83]), ocasiões em que os pesquisados puderam expressar, sem intervenções ou situações inibidoras provocadas por gravações ou qualquer outro tipo de registro tecnológico de falas, opiniões sobre controle dos pais.

4.1.1 - A polêmica que vitimou a participante do MasterChef Jr.

O programa MasterChef Jr. estreou na Rede Bandeirantes, canal de televisão aberto, no dia 20 de outubro de 2015, no horário das 22h30. Tratava-se de uma versão adaptada para o público infanto-juvenil de um *talent show* com formato original produzido pela rede estatal BBC, do Reino Unido, e que foi introduzido na

[83] Na pesquisa qualitativa os grupos de foco, como definido pela Sociologia (OLIVEIRA; FREITAS, 1998), são vistos têm relevância por compreender um grupo sob ação de um mediador mas com livre intervenção e posicionamento pessoal acerca de uma determinada temática.

grade de programação da emissora brasileira em 2014, envolvendo participantes adultos.

Em 2015, o formato foi adaptado para ter a participação de adolescentes. A classificação indicativa do Ministério da Justiça para a produção televisiva contemplava público de 12 anos de idade, apesar de os episódios serem exibidos a partir das 22h30 e avançarem a primeira hora da madrugada subsequente.

Vinte adolescentes compunham o programa na fase inicial, com a finalidade de preparar alimentos para um júri composto por três profissionais da gastronomia, dois deles estrangeiros. A mediação era feita por uma apresentadora. Depois de 9 episódios um dos participantes conquista o prêmio simbólico Troféu MasterChef Jr. e outras bonificações oferecidas pela emissora.

Trata-se do mesmo formato da versão adulta do programa. Além da exibição, inédita, nas noites das terças-feiras, foram feitas reprises nas tardes de sábado, às 15 horas, na mesma emissora. O canal Discovery Home&Health, disponibilizado na TV fechada, reproduziu o programa nas sextas-feiras subsequentes à exibição no canal aberto, às 19h30.

Na estreia da versão infantil do MasterChef, em 20 de outubro de 2015, uma das participantes, Valentina, foi assunto de comentários em postagens nas redes sociais. Diferente de circunstâncias comuns na versão adulta, quando prevaleceram comentários de telespectadores relacionados a circunstâncias próprias do gênero televisivo *talent show*, foram feitas insinuações sobre características físicas da menina, com apelo sexual. As Figuras 5 e 6 mostram postagens feitas na rede social *Tweeter*, simultaneamente ao início do episódio inaugural que fazia apresentação dos participantes.

Os autores das postagens insinuaram situações diversas sobre a participante Valentina e tiveram o consentimento de seguidores em forma de 'curtidas', replicação das postagens ou mesmo em comentários que ratificavam tais intenções comunicativas.

Figura 5 – Postagem no Tweeter

Postagem feita às 22:48, menos de meia hora após o início do primeiro episódio

Figura 6 – Postagem por telefone celular

Postagem feita por telefone celular, com 'retweets' e manifestações 'positivas' (curtir) *sobre o conteúdo*

A repercussão sobre as manifestações públicas relacionadas à adolescente Valentina foi destaque principalmente nos portais de internet especializados em

cobertura sobre os bastidores de televisão. Havia prevalência de classificação do episódio, por parte das editorias, como manifestações de assédio sexual e de pedofilia, como pode ser visto nas **Figuras 7** e **8**.

Figura 7 – Repercussão no portal R7, da Rede Record

No portal R7, da TV Record, as manifestações foram classificadas como pedofilia

Figura 8 – Repercussão no jornal O Globo

O portal O Globo definiu o episódio como 'assédio a criança'

O episódio que vitimou a participante Valentina no programa MasterChef Jr. demandou duas semanas de postagens nas redes sociais, bem como de publicações de notícias relacionadas ao caso. Não houve, nesse ínterim, manifestação formal da Rede Bandeirantes sobre o episódio, assim como o Ministério da Justiça, responsável

pela classificação indicativa dos conteúdos transmitidos pelos sistemas aberto e fechado de televisão no Brasil, igualmente silenciou. Apenas os pais da vítima fizeram intervenção, ainda assim com o objetivo de pedir à imprensa para interromper a exposição do nome da filha.

4.2 - O sujeito social audiência na perspectiva da educomunicação

Compreender social, política e ideologicamente o sujeito social audiência, no caso aqui em voga representado por estudantes de uma escola pública situada no interior do estado de São Paulo, exige lançar olhar para o perfil de formação do indivíduo na América Latina. E se o debate epistemológico está localizado nos campos da comunicação e da educação, igual importância, vemos, está centrada no vislumbrar de uma compreensão sobre os modos peculiares de construção de visão de mundo prevalentes nos últimos séculos, com o advento da dualidade Velho e Novo Continentes.

Mediante ao exposto, temos que o pensamento prevalente na denominada Escola Crítica Latino-americana de Comunicação situava, meio século atrás, as ex-colônias como não-passivas ante à hegemonia mercadológica via de regra oriunda das políticas capitalistas das antigas metrópoles.

Se considerados, pois, os pressupostos do Paradigma Educomunicativo aqui elencados, o Novo Continente, imerso na perspectiva de um pensamento coletivo amplo, negou, a partir dos processos de independência, aos modelos de desenvolvimento social então vigentes.

Outrossim, o indivíduo latino-americano rejeitou ser o sujeito social adepto do modelo que funciona, imposto pela corrente dominante da hegemonia plena.

Refletia-se, nos postulados da Escola Crítica Latino-americana de Comunicação, a partir da segunda metade do século passado, sobre a figura do sujeito social 'audiência', que nos modelos tradicionais de teoria da comunicação costumava aparecer como inerte nos processos comunicativos, mas que na revisão conceitual latino-americana destacava-se como ativo, por ser interlocutor, e não somente receptor de conteúdos.

Fadul (1989), a esse respeito, comenta que tal ruptura com aquele pensamento eurocêntrico deve-se, em especial, à peculiar forma com que cada país protagonizou os próprios processos de independência durante o século XIX.

Há, nesse aspecto, de acordo com Beltrán (1982), dois tipos de afronta às tentativas de domínio cultural, quais sejam, o permanente entendimento de superioridade por parte dos países do Velho Continente, e, mais recentemente, ao neocolonialismo capitaneado pelos Estados Unidos, cuja ação imperialista confronta a ideologia de resistência latino-americana desde os estágios diversos da Guerra Fria.

É nesse perfil de resistência às manifestações diversas de hegemonia que surge um novo pensamento comum no Novo Continente, em especial na parte situada abaixo da América do Norte, eixo que vemos como sendo seminal no construto do Paradigma Educomunicativo.

Alguns autores com estudos debruçados nas relações que impõem cultura de consumo defendem, na América Latina, a revisão do perfil sociológico dos sujeitos que, aqui nascidos, estão situados no estágio final dos processos comunicativos.

Compreendendo a audiência como ativa, por ser interlocutora e não meramente receptora de conteúdos, os teóricos latinos estruturam os estudos de modo a defender a possibilidade de antecipação cognitiva à ação persuasiva dos conteúdos midiáticos dominantes.

Não se tratava, ainda, de um posicionamento alheio à Teoria Crítica advinda da Escola de Frankfurt. Mas, era um passo fundamental no marco de afronta à ideologia de consumo representada na tríade de *status* da hegemonia Estado-Igreja-mercado.

Em especial os postulados de Paulo Freire, complementados pelas reflexões posteriores de Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez e Ismar de Oliveira Soares, davam solidez a uma forma de entendimento da educação, seja ela formal, informal ou não-formal, com elementos que pudessem levar a uma libertação das amarras do consumo.

Salutar destacar, novamente, os estudos de Ismar de Oliveira Soares, cuja trajetória de pesquisa, na USP, mirou o sujeito social audiência em sua fase de formação cognitiva inicial, lançando-o como passível de protagonizar as próprias ações comunicativas e, dessa forma, compreender com razoável suficiência as regras e os protocolos que fazem dos meios de comunicação norteadores de dominação cultural pelo consumo.

Uma audiência crítica, protagonista nos processos comunicativos, sinalizaria para uma sociedade menos exposta aos ritos da hegemonia e, consequentemente, com possibilidades maiores de reduzir as desigualdades. Essa, em suma, é a sociedade vislumbrada pela educomunicação.

As investigações de Soares e outros teóricos da Escola de Comunicações e Artes da USP deram, como visto no decorrer dessa tese, estrutura ao Núcleo de Comunicação e Educação daquela instituição de ensino superior. Um espaço em que ações conjuntas envolvendo pesquisadores da comunicação somaram-se a práticas de letramento de profissionais da educação, tendo como foco, em especial, as relações de ensino-aprendizagem no espaço formal da escola.

O tempo histórico dessas ações de investigação são os anos 1990, período de forte influência de uma vertente dos estudos da inter-relação comunicação e educação tratando, em países como Brasil, Argentina e Chile, a leitura crítica dos meios.

Moran (1993) e Fadul (1989) destacam, a esse respeito, que os pressupostos de uma educação libertadora perpassavam por uma comunicação popular, nos moldes do que preconizou Paulo Freire, mas com forte influência dos movimentos católicos com doutrina por uma comunicação libertadora.

Em síntese, ler criticamente os meios de comunicação remeteria a processos cognitivos, de letramento midiático. Destarte, a corrente latino-americana daquele período compreendia como possível advertir, mediante processos de linguagem, para o poder persuasivo presente nos conteúdos difundidos através da música, do rádio, da televisão, do cinema, enfim, das diversas formas de expressão e de

condução à ideologia do consumo pela indústria cultural em suas mais variadas versões.

Se há codificação em prol do estabelecimento de uma cultura de consumo mercadológico, religioso, político e ideológico, há, por conseguinte, maneiras de quebrar esse protocolo, antecipando o sujeito social audiência ao processo de persuasão.

Diante do exposto, se, por um lado, está o sujeito social audiência e, por outro lado, há a hegemonia produtora de conteúdos midiáticos, os estudos da inter-relação comunicação e educação mostram a importância de um terceiro elemento nesse processo, qual seja, o gestor de processos comunicacionais que, interventor no fluxo de linguagens, desenvolveria ações que conduziriam a uma reflexão mais crítica, libertadora, em relação ao doutrinamento imposto pelos meios.

Esse interventor foi definido em pesquisa desenvolvida por Soares, em 1999, como educomunicador, ou seja, exerce a práxis da educomunicação.

A episteme da educomunicação, vemos, perpassa por uma situação de letramento midiático. Há, nesse prisma, uma relação de ensino-aprendizagem que orienta, na fase de construção cognitiva dos sujeitos sociais, para as formas de melhor compreensão dos processos de linguagem presentes em uma permanente arena chamada tecnologias da informação e da comunicação.

As TICs, que na representação da indústria cultural eram vistas como ameaçadoras para a educação e suas variáveis formal, não-formal e informal, nos últimos anos ganharam contorno de elemento aliado para os educadores, cabendo,

ainda, um consenso sobre as metodologias mais adequadas para a exequibilidade desse processo.

Conteúdos que anteriormente eram controlados por adultos passaram a ter domínio pelos mais jovens, pelo simples fato de o letramento tecnológico incluir plataformas outras, como aparelhos de telefonia celular, *tablets* e computadores pessoais, em substituição a meios tradicionais como o rádio, a televisão, o cinema e o jornal impresso. De letramento, pois, avançamos para o contexto do que Aguaded (2012) compreende ser competência midiática.

É dessa forma que ganha evidência o questionamento acerca da suficiência da base epistêmica da educomunicação. Afinal, se é que nesses anos todos foi possível educar para os meios, essa prática de letramento prevalece nos dias atuais, em que o fenômeno da transmidiação, novo, inquieta não somente os pesquisadores de comunicação e educação, mas os próprios grupos gestores de mídias?

O desafio arrolado nessa tese, qual seja, conceber o Paradigma Educomunicativo, avança e perpassa, também, por essa inquietude, que é epistemológica. Estamos, outrossim, dando uma amostra, mediante observação empírica, sobre o quanto e em que sentido um sujeito social em idade escolar compreende os processos de letramento curricular e midiático e, ainda, se, em análise qualitativa de dados coletados, esse comportamento de consumo está, ou não, associado à ação interventora não presente nas políticas públicas curriculares.

4.3 - Transmidiação e o papel protagonista da audiência

Ratificando o que postula o conceito "educomunicação" há, no contexto do que foi observado por Soares (1999) nas práticas cotidianas daqueles que inter-relacionam comunicação e educação, uma área de intervenção cuja premissa considera o sujeito social em letramento protagonista e não meramente estático e inerte ante a qualquer modelo de comunicação mediada.

De hipótese, a realidade concreta, a audiência, por mais que não seja ou não esteja, tem de ser concebida como protagonista nos processos de linguagem. Ou seja, o indivíduo, ao apoderar-se das novas plataformas de fluxo de circulação de informação mediante usos das tecnologias, muito mais do que devolver, em construção de sentidos, aquilo que vem codificado pelas forças dominadoras, gera os próprios enunciados e faz com que haja uma inversão de protagonismos.

O agente que antes dominava a geração e distribuição de conteúdos mostra-se, na contemporaneidade, ante ao simulacro, perdido, sem compreender as aspirações daqueles a quem antes persuadia, e sendo, agora, a parte também persuadida. Se forem, pois, considerados os modelos tradicionais que estruturaram a comunicação ao longo dos últimos anos, o emissor passou a ser receptor, e o receptor, emissor.

Esse uso das tecnologias, segundo Bauman (1999), faz surgir uma nova forma de desterritorialização das identidades, da cultura. Nessa perspectiva, o ciberespaço é territorialmente desancorado e situa-se, segundo o autor, numa dimensão diferente, impossível de atingir, muito menos de controlar, a partir das dimensões em que operam os poderes soberanos da terra (p.39).

Inevitável, pois, relacionar essa reflexão ao que Gramsci (1978) contextualiza como, no século passado, uma época histórica caracterizada pela emergência de

determinadas forças hegemônicas. Evidente, assim, que a hegemonia perde-se, atualmente, ante a uma quebra de exclusividade (i) na produção de sentidos dos fluxos comunicacionais e (ii) e no poder persuasivo, controlador, sobre a recepção, aqui definida como interlocução, por não ser passiva. E vê-se ameaçada ante a um cenário em que Estado, mercado e Igreja, por mais complexas que sejam suas representações de domínio e controle, perdem poder de gerir a construção de visão de mundo.

Estudos recentes desenvolvidos pelo Obitel Brasil[84] mostram uma via de mão dupla em aspectos relacionados ao acesso cada vez maior, da audiência, às tecnologias em forma de mídias digitais, e um suposto desuso daquele que até a primeira década de 2000 foi um dos meios de comunicação de maior persuasão, qual seja, a televisão.

O advento da internet, cujo acesso atinge, gradativamente, as mais diversas camadas sociais, coincide, segundo o instituto Kantar Ibope Mídia (2015)[85], com a queda de audiência de meios como rádio e televisão, assim como a redução do número de leitores de jornais e revistas.

A ação, em reação, dos grandes grupos de comunicação foi imediata, segundo concluem os estudos do Obitel Brasil, uma vez que a perda da presença do telespectador nas residências estava compensada em uma convergência de cultura de consumo apontada por Jenkins (2006) como transmidiação, ou seja, é

---

[84] Observatório Ibero-americano sobre Ficção Televisiva, coordenado pelas pesquisadoras Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Maria Cristina Palma Mungioli, docentes vinculadas à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

[85] Conteúdo disponível em https://www.kantaribopemedia.com/antropomedia/. Acesso em 06 de janeiro de 2016, à 1h30.

mantida a apropriação dos conteúdos do gênero televisão, com o diferencial de alteração nas plataformas de acesso.

Nos estudos da inter-relação comunicação-educação Orozco (2009) já salientava para essa troca de telas, de maneira que a TV fosse trocada pelos pequenos painéis, monitores, de telefones celulares ou tablets.

A convergência de mídias a que se refere Jenkins desafia, pois, o modelo de comunicação *broadcasting*, organizado, segundo Fechine (2013), a partir da difusão de um fluxo audiovisual em tempo real, contínuo e sequencial, de um ponto central para um número variado de pessoas anônimas que recebem simultaneamente o mesmo material.

Sobre esse mesmo aspecto Willians (1974) já destacava que tal fluxo audiovisual seja característica definitiva de transmissão televisual, o que comprova, agora, estar havendo ruptura estrutural, paradigmática, no cerne do gênero televisivo, uma que vez a convergência de mídias representa, igualmente, confluência de linguagens, o que por si altera um repertório de codificação que por mais de meio século fez da televisão um modelo praticamente soberano de persuasão.

No Brasil, os estudos de comunicação contemplam as estratégias de transmidiação em dois aspectos, sempre influenciados pela perspectiva de Jenkins.

O primeiro aspecto é relacionado ao desenvolvimento de estratégias transmídia por parte dos meios de comunicação produtores de conteúdos. Emissoras

de televisão adotam o conceito de segunda tela[86] e disponibilizam aplicativos que, instalados em aparelhos de telefonia celular e *tablets*, permitem acesso a conteúdos elaborados especificamente para esse formato de pequenas telas. Na prática, a audiência continua assistindo televisão, com o diferencial de isso ocorrer em circunstâncias que envolvem horário e conteúdos com escolha autônoma e, principalmente, interação instantânea com os gestores de tais produções.

O programa MasterChef Jr. é uma das produções que a Rede Bandeirantes utiliza em sua plataforma de interação com a audiência. Nela, os sujeitos sociais audiência podem fazer comentários em tempo real sobre o que está sendo levado ao ar, através do aplicativo instalado em mídias móveis. Mas há, ainda, a opção de interação pelas redes sociais, tipo de plataforma em que ocorreram os comentários relacionados à participante Valentina, mencionado na coleta de dados em escola paulista citada, anteriormente, nessa parte da análise.

O segundo aspecto envolvendo o fenômeno transmídia e contemplado pelos estudos de comunicação no Brasil refere-se à apropriação, pelo usuário, de diversas plataformas midiáticas para interação sobre conteúdos diversos. Esse comportamento de consumo, como aponta Straubhaar (2004), não é exclusividade das novas acepções sobre tecnologias de informação e comunicação e já podia ser percebido nos primórdios de popularização da televisão, nos anos 1960, quando os telespectadores buscavam informações complementares sobre programas e artistas

[86] O conceito de segunda tela, ou *second screen*, em inglês, ainda carece de fundamentação científica e estudos que o explorem, mas, tanto no Obitel Brasil quanto nas definições que empresas de comunicação que o empregam consta, via de regra, como dispositivo tecnológico que concentre múltiplas plataformas de acesso, em especial às redes sociais, permitindo ao usuário interagir diretamente com (1) a parte produtora do consumo midiático consumido e (2) demais usuários das mesmas formas de conexão, emitindo, dessa forma, opinião no sentido de aprovação ou rejeição daquilo que é transmitido.

preferidos recorrendo a ouvir programas de rádio ou ler revistas e jornais especializados nos bastidores do mundo artístico.

Para a realidade atual, esse modo de compreender a transmidiação mostra a audiência ressignificando os conteúdos que consome, recorrendo a postagens de comentários, críticas ou paródias, nas redes sociais, sobre personagens da vida cotidiana ou da ficção. Uma informação levada ao ar na televisão ou postada em um site de notícias pode ser replicada, comentada ou alterada espontânea e imediatamente, mediante uso de plataformas digitais, gerando debates e, muitas vezes, alteração do conteúdo original da parte emissora.

Cabe ressaltar, nesse aspecto, que o papel ativo da audiência, especialmente quando essa apropria-se das plataformas de fluxo gerador de informação, coloca em estado de alerta os próprios estudos das Ciências da Comunicação, que nos últimos anos tem dado as costas para investigações que reconheçam, por exemplo, fenômeno o como o que, no final de 2016, o dicionário Oxford, do Reino Unido, deflagrou o verbete "pós-verdade" como a palavra do ano[87], resultado do que a publicação define como denotação de circunstância em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e crença pessoais.

Dominadora, portanto, da parte emissora de conteúdos, uma parte da audiência desenvolve estratégias de persuasão que, mediante a factoides, atingem o pensamento coletivo de forma mais impactante se comparada aos veículos tradicionais de comunicação.

---

[87] A inclusão do verbete "post-turth", no dicionário Oxford, pode ser verificada no endereço https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth . Acesso em 16DEZ2016, às 15h44.

As formas de observação da audiência, logo, mudaram substancialmente, nos estudos da comunicação, já a partir das abordagens de Martín-Barbero. O espaço da mediação, em suas investigações, representou significativo território em que se encontra o sujeito social da interlocução, produtor de cultura.

Há, nesse aspecto, uma cultura das mídias, permeada por lógicas de produção e recepção de sentidos. Os processos comunicacionais e suas significações, nesse prisma, são mediações em configuração mais ampla, o que quer dizer que as interações de sentidos envolvidas nesse sistema de trocas resulta, primeiro, de conflitos e aceitações, levando, por consequência, a resistência ou transformação dos significados, local consolidado do Paradigma Educomunicativo, um parâmetro a partir e pelo qual poder-se-á mensurar a susceptibilidade do indivíduo a aceitar ou negar a imposição de visão de mundo.

O território da mediação, para Martín-Barbero, confunde-se ou mescla-se com o território das culturalidades. Isso porque fica colocada em xeque, como vemos com a emergência da pós-verdade, a soberania da cultura das mídias, uma vez que são respeitadas, na negociação de sentidos, as particularidades da cultura do receptor-interlocutor.

Nesse cenário fica aberta a possibilidade de enfrentamento entre as culturas locais e as culturas dominantes. Essa perspectiva leva-nos diretamente, via Paradigma Educomunicativo, à contestação da hegemonia presente na dualidade mídias-mercado, agentes, esses, que perderiam sua capacidade de definir os símbolos culturais para a sociedade civil.

A audiência, outrossim, é que passa a ser a parte, não totalmente detentora, mas igualmente construtora de sentidos.

Em estudos mais recentes Martín-Barbero (2014) expande sua reflexão para as consequências da globalização, ratificando o teor contraditório da permanente revolução tecnológica das comunicações, qual seja, ser fonte de desigualdades entre setores sociais, culturas e países, mas, também, capaz de potencializar a associação, a participação democrática e a defesa dos direitos sociopolíticos e culturais. A globalização, nessa perspectiva do autor, precisaria ser vista não apenas em seu lado perverso, mas como fator de possibilidades, uma vez que permite conhecer, perceber e acessar o que de resistência ou negação há nos modelos 'impositores' de outrem.

A integralidade dessa perspectiva do Paradigma Educomunicativo, ou seja, de parâmetro mediante ao qual há cisão de formas de entender, compreender e tentar mudar a visão de mundo, condiz ao que Verón (2014) cita em sua forma de entender outro processo, o da midiatização, cerne dos fenômenos correlatos ao conceito de pós-verdade.

Se os fenômenos midiáticos, como vemos, produzem uma eventual autonomia de emissores e receptores, concomitantemente levam à persistência de discursos pelo tempo. Mediação e midiatização, por conseguinte, diferem-se pelo fato de a primeira levar à autonomia e à persistência na transformação dos conteúdos, enquanto a outra conduz à descontextualização do significado nesse mesmo fluxo.

Essa descontextualização, adverte o autor, permite múltiplas quebras de espaço e tempo produzidas por qualquer dispositivo técnico de uma forma específica.

Midiatização, em resumo, autoriza e/ou leva à aceleração do tempo histórico, o que a torna, em representação, uma longa sequência histórica de fatos midiáticos institucionalizados em sociedades humanas, com consequências múltiplas que vão de meras trocas interpessoais a construção de notícias falsas. Tais consequências são, outrossim, o ponto de partida dos estudos que buscam entender a sociedade de consumo da contemporaneidade, balizados por premissas que, comuns ao Paradigma Educomunicativo, revisam a forma de compreender o mundo globalizado, voltando a respeitar as identidades nacionais e as diferenças mediadas pela cultura.

A tecnologia estar conectando mercados, governos e pessoas não representa, necessariamente, uma realidade universal em que os fluxos de informações circulantes sejam plenos e garantam modelos pré-concebidos de mundo que funciona. Pode estar havendo um mundo que, inacessível aos nossos olhos coletivos, fruto da hegemonia plena vigorante, determinará as regras tão logo as investigações científicas ganhem coragem suficiente para busca-lo.

Entre as vertentes possíveis, na atualidade, do desenvolvimento proposto por Verón está, como vemos, a transmidiação. Surgida nas sugestões apontadas por Jenkins, essa maneira de compreender o envolvimento e o protagonismo das audiências, seja de forma individualizada ou em comunidades virtuais, ou mesmo em ações de modificação das circunstâncias envolvendo fatos objetivos, igualmente modificou os modos de produção dos conteúdos midiáticos em seus mais diversos gêneros.

Necessário, pois, continuar nos estudos de Martín-Barbero, uma vez que os objetos surgidos na produção interativa meios-audiência-meios exigem uma

elaboração de cartografias (Martín-Barbero, 2003, 2008) de maneira a procurar dar conta não apenas dos conteúdos específicos de meios como a TV, o rádio e as informações *online* disseminadas, em sua maioria, nas redes sociais, mas, também, que digam algo sobre, em uma perspectiva de territorialidade da cultura, fronteiras hibridizadas e, por conseguinte, sobre mediações socioculturais que os olhos determinadores de visão de mundo ideal não captam.

Verificando esse universo de novas representações podem-se observar práticas de uma audiência caracterizadas pelo protagonismo, nas redes sociais, tanto em relação à transmidiação de conteúdo quanto à proposição, de acordo com Lopes; Mungioli (2013), de debates sobre, por exemplo, a ficção televisiva. Em ambos os casos, e independente do gênero em que o fenômeno comunicativo esteja inserido, tais práticas geram operações de produção de sentido ancoradas em narrativas presentes em distintos espaços de interação e fruição.

Transmidiação, nessa prerrogativa, é um processo comunicativo de múltiplas interações, caracterizado essencialmente por representações que transitam da realidade objetiva à subjetividade, com suficiência de apropriação de narrativas dos meios tradicionais de produção de conteúdos e transformação de igual processo comunicativo, mediante convergência de linguagens, para dialetos consentidos, compreendidos e compartilhados em espaços desterritorializados pela virtualidade (LOPES; MUNGIOLLI, 2013).

Um aspecto relevante nessa configuração de espaços a partir da transmidiação é que, segundo Lopes; Mungioli, o que está envolvido é uma lógica de criação narrativa que transborda os limites de cada veículo de comunicação, instaurando transformações nos polos de produção e da recepção por meio da

circulação de conteúdos ancorada nos múltiplos suportes midiáticos do cenário comunicacional contemporâneo. Essa perspectiva, segundo as autoras, enfatiza os processos de criação e veiculação dos produtos midiáticos, sejam eles de informação ou de entretenimento, regidos não pelo princípio de adaptação ou da tradução intersemiótica (JAKOBSON, 2003), mas, sobretudo, pelo princípio da convergência.

Se, por um lado, temos a audiência protagonizando construção de sentidos que reconfiguram, forjam e alteram os modos de produção de conteúdos por parte dos grupos de comunicação, é porque um outro paradigma mostra-se nascido e vivo nos estudos da comunicação. Logo, no Paradigma Educomunicativo o sujeito social receptor-interlocutor faz-se ativo e, no fenômeno da transmidiação, devolve, ressignificada, a construção de sentidos que contesta ou legitima a ação comunicativa proposta pelo emissor.

Está em voga, dessa forma, a legitimação de um conceito que, nascido no berço da Escola Crítica Latino-americana, reivindica espaço, na arena de tensões caracterizada pela territorialidade da cultura. A educomunicação preconizada por Soares (1999), resultante de investigação empírica desenvolvida, nos anos 1990, em países da América Latina, preserva a postulação de um sujeito social audiência com suficiência crítica para compreensão sobre os modos de produção da dominação cultural imposta pela hegemonia dos grupos de comunicação.

De acordo com o autor, se permitido ou propiciado o protagonismo por parte de quem recebe os conteúdos midiáticos fica, necessariamente, rompida a verticalidade das relações dialógicas em qualquer estrato social organizado.

Se recebe, quando criticamente há uma construção de sentidos advinda em forma de fluxo informativo circulante, um indivíduo, ao ressignificar e assumir o

território de compartilhamento dos conteúdos que alterou, estará libertando-se parcialmente das amarras que por séculos não deram voz à recepção. É essa voz, transmidiada, que confirma serem os pressupostos epistemológicos da teoria de Soares o alicerce, dos estudos de comunicação, para a compreensão do novo universo das interações no virtualizado território das mídias contemporâneas.

Negar essa perspectiva seria regressar a um ontem recente, em que a recepção era passiva e a hegemonia, dominante cultural inconteste

Em via oposta, destarte, sob esses preceitos do Paradigma Educomunicativo, por ser a tecnologia parte fundamental da hegemonia plena, essa voz transmidiada não é garantida como neutra.

Está, outrossim, o indivíduo presente na transmidiação reproduzindo uma construção de mundo fincada na corrente de modelos de desenvolvimento vigentes. De forma que o mundo que concebe como sendo aquele que funciona possa não ser outro que não mais uma extensão concebida pela corrente dominante e suas múltiplas variáveis.

4.4 - O apreender em episódio midiático: uma análise metodológica

Na perspectiva do Paradigma Educomunicativo aqui arrolado, considerando a hipótese enunciada, qual seja, a eventual suficiência de autonomia na construção crítica, por adolescentes, ante a conteúdos distribuídos, em persuasão, por meios de

comunicação, articulamos um modelo metodológico que Jankowski; Wester (1993) denominam como triangulação de métodos e dados (p.78).

Tal estratégia contempla, segundo Fígaro (2013), a complexidade e a interdisciplinaridade dos objetos no campo da comunicação e combina pesquisas qualitativas e quantitativas. Sobre esse aspecto, então, a relação entre os diferentes métodos de pesquisa deve ser entendida como complementaridades e não como dicotomias, pois a debilidade de cada método simples se compensará com o contrapeso da força do outro (JANKOWSKI; WESTER, 1993, p.78).

A referida triangulação de dados é adotada mediante a opção por, primeiro, considerar que o objeto amplo desse trabalho, a educomunicação, seja caracterizado por Soares (1999), como sendo, epistemologicamente, de inter, trans e multidisciplinaridade. Trata-se, pois, de uma triangulação de métodos que, no caso do estudo em voga, objetiva, estrategicamente, o diálogo entre áreas distintas do conhecimento, por estarem envolvidos, no mínimo, dois campos significativos do saber científico: a educação e a comunicação.

É apreendida, nesse ínterim, uma capacidade de viabilização do entrelaçamento entre teoria e prática, agregando, da nossa parte de pesquisador, as formas diversas de teorias já explanadas ou a visão de mundo midiático da parte dos adolescentes informantes da investigação, tendo, esses, sido submetidos a intenção comunicativa previamente hipotética.

Com base nessa premissa metodológica ficam, nessa pesquisa, estabelecidos dois agentes de coleta de dados sobre o mesmo fenômeno, considerando que, para Jankowski; Wester, existam quatro tipos de triangulações. Uma delas é a triangulação de dados, que trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e

de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa.

Há, ainda, a triangulação de pesquisadores, no caso desse trabalho envolvendo investigadores situados em diferentes áreas do saber, mas, sobretudo, transitando sobre igual território de discussões e acepções acerca do fenômeno colocado em xeque. Avançando, a triangulação de teoria pressupõe, conforme Fígaro (2013), a abordagem do objeto empírico por perspectivas conceituais e teóricas distintas.

Por fim, a triangulação metodológica é adotada, em síntese, para a utilização de diferentes esquemas de investigação para a escolha de dados e a análise do objeto em estudo.

Há, nessa investigação, uma estratégia de triangulação que contempla três fases para a completude da pesquisa. A etapa inicial estabeleceu o local para aplicação de dois questionários, considerando a complexidade da cultura regional do interior do Estado de São Paulo. Nessa fase há articulação com o método quantitativo, uma vez que cada um dos dois questionários é composto por 10 perguntas diretas e indiretas, e essa abordagem transita para a etapa seguinte, qualitativa, que aplica diferentes instrumentos de pesquisa, como a formação de rodas de discussão em que o tema do objeto é abertamente colocado em discussão junto aos mesmos informantes da coleta de dados. A terceira circunstância da triangulação comporta a compreensão acerca das constatações feitas nos diálogos com os interlocutores pesquisados, e a confirmação, ou não, da suficiência epistemológica da competência 'educar para os meios', parte estrutural do conceito de educomunicação.

Entende-se, pois, por importante a denominada triangulação de métodos e dados por permitir, essa, a combinação de múltiplas estratégias capazes de apreender as dimensões não só qualitativas, mas, principalmente quantitativas do objeto, o que, segundo Minayo; Assis; Souza (2005), atende tanto aos requisitos do método qualitativo, ao garantir a representatividade e a diversidade de posições dos grupos sociais que formam o universo da pesquisa, quanto as ambições do método quantitativo, ao propiciar o conhecimento da magnitude, cobertura e eficiência de programa sob estudo.

Considerados os fatores metodológicos têm-se dois questionários divididos nas formas de instrumento de pesquisa que separam três etapas do projeto: os dados pessoais, que informam o perfil de formação familiar dos adolescentes; os dados socioeconômicos, que permitem traçar parâmetros acerca da inclusão tecnológica e midiática dos informantes, e, por fim, os enunciados que conduzem à pergunta de pesquisa, problema central desse estudo, relacionada à suficiência da ação de haver cognitivamente persuasão na forma de norteamento para o consumo de determinado conteúdo midiático.

Para estabelecer a relação entre sujeito e objeto, empreendida de outra relação, entre teoria e prática, estamos considerando que os estudantes informantes da pesquisa sejam sujeitos sociais estabelecidos no mesmo território simbólico em que se encontram os elementos constituintes do objeto investigado. Adolescentes consumidores de mídias, pois, sendo questionados acerca de evento envolvendo, no mesmo espaço das mídias, um programa de televisão que expõe adolescentes em circunstâncias sociológicas e políticas questionáveis, ao comportamento de consumo

da parte de uma audiência que os estudos de comunicação ainda não mostram suficiência empírica de compreensão.

As premissas teóricas dessa observação preliminar não são buscadas ou encontradas nos estudos da inter-relação entre comunicação e educação, mas, nas categorias do entendimento de Kant (1987;1988). Na crítica da razão pura a filosofia *kantiana* propõe a unidade sintética entre os fenômenos e a razão, construtora e construto da experiência.

Nessa perspectiva, no sujeito social concebido por Kant os conhecimentos que esse detém, *a priori*, possibilitam que, em conformidade com nosso pressuposto de Paradigma Educomunicativo, experimente a realidade. Entretanto, a atribuição de sentido ao que é experimentado só pode, de acordo com a filosofia *kantiana*, ser construída no contato efetivo com a própria realidade.

Tal observação ganha ainda mais consistência quando os sujeitos informantes da pesquisa agem, monitorados pelo olhar do pesquisador, em um tipo de comportamento que leva, hipoteticamente, à compreensão de como se dá a interdependência que, segundo Kant, existe entre as dimensões objetivas - e quantificáveis - e as dimensões subjetivas de interpretação da realidade.

Está em voga um tipo de comportamento, de consumo. Compreendê-lo, na perspectiva de transição entre sujeito e objeto, teoria e prática, o racional e o empírico, é possível mediante uso de elementos do que Fishbein (1975) define como teoria da ação racional.

Segundo D'Amorin, o objetivo dessa teoria, na acepção de Fishbein, é compreender e predizer o comportamento. Essa teoria, diz a autora, assume que a

maioria das atividades humanas possui relevância social e está sob controle volitivo, de escolha (D´AMORIM, 1996, p. 367), e como decorrência desse pressuposto, a teoria considera a intenção de realizar ou não uma atividade como o melhor preditor do comportamento futuro.

Precisa ser ressalvado, nesse aspecto, conforme a autora, que, embora não exista uma correlação perfeita entre dizer e fazer, constatado nas ações dos estudantes informantes da pesquisa, o mais pertinente é centrar o foco na intenção dos mesmos, determinante no comportamento da pessoa informante.

Há, por conseguinte, uma intenção comportamental, cerne de uma atitude em relação ao comportamento (ATc[88]). Nesse prisma, o fator social é a percepção, pela pessoa, das pressões sociais sofridas na realização ou não de um comportamento específico, exemplificado, no trabalho, pelas circunstâncias em que determinados pontos dos questionários puderam ser interpretados como inibidores e, assim, ou ficaram sem resposta ou mostraram entrevistados em fuga ao problema central.

D´Amorim ratifica que, como se trata, nesse caso, da percepção das normas sociais, esse fator é chamado de norma subjetiva (NS).

Responder, logo, a questões cujos enunciados foram construídos dentro da estratégia de pesquisa de chegar ao objeto-problema pode ter submetido alguns dos informantes da investigação a circunstâncias em que a intenção de realizar uma atividade, como é o caso de responder a um questionamento que atenda ou não às

[88] Faremos redução, em forma de siglas, para as ações de comportamento presentes na pesquisa, de maneira a, adiante nesse trabalho, estabelecer uma fórmula de análise dos dados coletados e das conclusões possíveis.

próprias aspirações de retorno, resulta de uma avaliação pessoal, positiva ou negativa, das possíveis consequências dessa ação e da percepção de que ela será socialmente aprovada.

A premissa, nesse aspecto, advém das circunstâncias negativas relacionadas ao tema "assédio" ou "pedofilia" presentes nos comentários que vitimaram a adolescente Valentina, durante o primeiro episódio do programa MasterChef Jr.

Analisar, logo, as respostas presentes nos questionários e cruzá-las com os enunciados verbais construídos durante os diálogos de rodas de conversa, partes essenciais do estudo em voga, requerem compreender, segundo D´Amorim, que a importância relativa de cada um desses determinantes da intenção, quais sejam, ação e percepção por parte do sujeito informante, varia segundo a pessoa e o tipo de comportamento a ser realizado. Isso, diz a autora, torna o cálculo de peso de cada um dos dois fatores uma questão empírica.

Voltando ao modelo teórico da inter-relação comunicação-educação e acrescentando, nesse cenário, a triangulação de métodos e de dados, tem-se uma perspectiva que a teoria da ação racional de Fishbein permite determinar, para cada ação estudada, o fator que mais contribui para a ação comportamental dos sujeitos informantes estudados.

Essa relação, conforme D´Amorim, entre as diversas variáveis do modelo teórico adotado nesse trabalho, pode ser expressa através de uma equação em que C=comportamento, I=intenção comportamental, ATc= atitude em relação ao comportamento, NS=norma subjetiva ligada ao comportamento, e p e p2 são os pesos empíricos de ATc e NS, respectivamente. A configuração dessa fórmula compreende:

$$C_x I = p_1 ATc + p_2 NS$$

Nessa perspectiva, a intenção comportamental de um sujeito informante, na pesquisa, seria o resultado da soma, ponderada, de sua atitude e norma subjetiva em relação ao comportamento estudado. Essas, de acordo com a teoria da ação racional, são influenciadas por crenças formadas tendo como fundamento a informação relevante disponível ao indivíduo.

D´Amorim explica que no caso da atitude há as chamadas crenças comportamentais, ligadas às expectativas de cada pessoa em obter resultados favoráveis ou desfavoráveis com a execução do comportamento. Mas há, ainda, as crenças mais facilmente evocadas pela pessoa em relação a um comportamento específico.

São as chamadas crenças modais salientes, definidas pela autora como circunstâncias em que a pessoa pondera cada uma das possíveis consequências de uma futura atividade, em termos de sua probabilidade de ocorrência.

Reconhecer esse parâmetro requer, durante a análise dos dados, ponderar que as respostas obtidas tenham sido construídas mediante a ações de comportamento que, anteriores à ação do retorno ao enunciado de questionamento, podem ser dimensionadas na medida direta de atitude (ATc). Nela, há um diferencial semântico cujas dimensões podem ser escolhidas, na pesquisa, de acordo com o comportamento estudado.

Daí, pois, a opção por dividir as três etapas de pesquisa a partir de considerações, dos informantes, classificadas mediante uso antagônico de **atender** ou **não atender** às expectativas de respostas centradas na estrutura epistemológica moldada pela ação de 'educar para os meios'.

4.5 - A abordagem empírica: o conteúdo persuasivo das mídias

Na escola pública situada em Assis, no interior de São Paulo, foram aplicados dois questionários com 10 perguntas cada, relacionadas, em situações A e B, respectivamente, a perfil socioeconômico e nível de conhecimento sobre evento tema da pesquisa. Os estudantes informantes da coleta de dados estavam matriculados em séries do segundo segmento do ensino fundamental, de 6º ao 8º ano.

Nas folhas de respostas não havia campos que especificassem o participante por gênero de sexo ou idade, considerando que no planejamento da investigação esse tipo de perfil foi definido como irrelevante diante da inquietação relacionada ao problema norteador do estudo, qual seja, na perspectiva do Paradigma Educomunicativo, a suficiência da competência 'educar para os meios'.

No quesito idade, a faixa etária de cursistas das séries contempladas varia, em maioria, de 11 a 15 anos.

O chamamento para o diálogo sobre o programa MasterChef Jr. obedeceu a critérios estabelecidos pela equipe gestora das unidades escolares. Como já explicitado, a diretora manteve, juntamente com a coordenadora pedagógica de

ensino fundamental da unidade escolar, diálogo prévio com os professores, no espaço da 'sala dos professores', apresentando, na ausência do pesquisador, um resumo da ação de coleta de dados.

Cumprida essa etapa, coube, também, à diretora e à coordenadora a passagem em três salas de aula de 6º, 7º e 8º anos, período vespertino, identificando estudantes que (a) assistiam ao *talent show* com frequência e (b) aceitavam dialogar com um agente externo à escola sobre o programa Master Chef Jr.. Em um segundo momento, com a presença do pesquisador, foi feito o chamamento dos adolescentes, liberados pelos professores.

Ao todo, 14 estudantes participaram das interações nas duas ocasiões, reunidos em uma sala de aula ociosa para os períodos letivos das tardes. Não houve ausências no segundo encontro para roda de conversa, o que, por dedução, pode representar interesse efetivo pela participação na pesquisa.

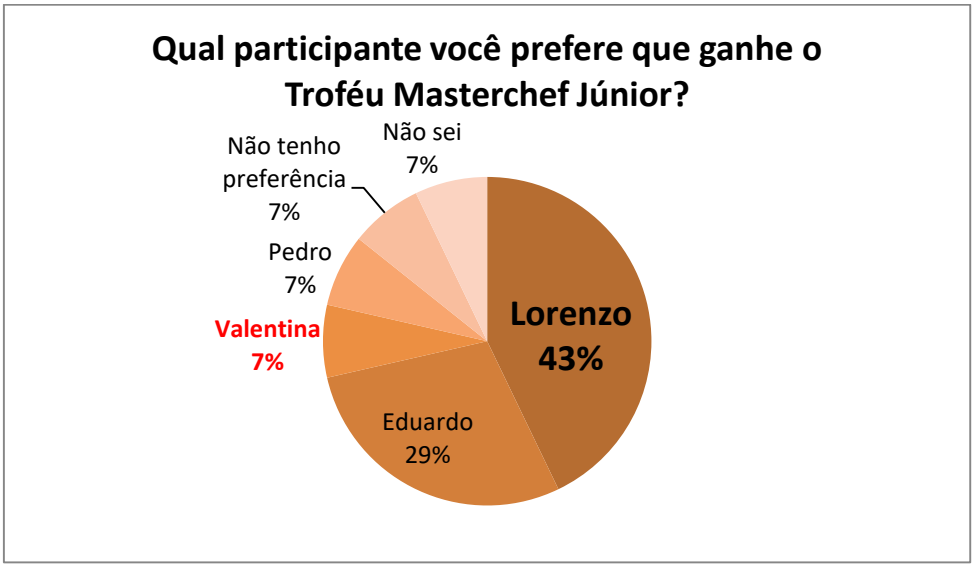
A análise aqui exposta fica centrada no segundo questionário, que abordou diretamente os pontos polêmicos relacionados à exibição do programa da Rede Bandeirantes. No cruzamento entre o que foi debatido em rodas de discussão, ocasião do primeiro e do segundo encontros entre pesquisador e estudantes informantes, e o que consta na análise dos dados alguns fatores são relevantes.

Por exemplo, à margem da polêmica em que a participante Valentina foi vítima de comentários, por adultos, nas redes sociais e tornou-se manchete em sites com noticiário diversificado, a ampla maioria dos interagentes demonstrou pouca ou nenhuma simpatia à cozinheira concorrente, conforme mostra o **Gráfico 1**. A avaliação da participante, entre os estudantes, seguiu critério relacionado

estritamente ao cotidiano do programa de televisão, em detrimento dos conteúdos circulantes nas redes sociais e na internet.

Isso, na teoria da ação racional, de acordo com Fishbein (1975), permite avaliar como existente uma predição e explicação de comportamentos específicos. Esse critério comportamental do autor envolve quatro aspectos, considerados quando da análise dos dados coletados no estudo em voga, quais sejam, a ação em si dos pesquisados, o objetivo para o qual essa ação se dirige, o contexto em que é realizada e o momento em que ocorre.

Gráfico 1 – Parâmetro de aceitação/rejeição à participante Valentina



Outro fator que pode ser destacado na interação de pesquisa com os estudantes informantes é a confirmação de que a televisão continua sendo um veículo de grande penetração nos domicílios e ainda contempla as aspirações de consumo dos adolescentes. Na pesquisa, 57% dos interagentes disseram saber do programa MasterChef Jr. pela TV. A internet é o segundo canal pelo qual esse

público busca informações sobre o *talent show*. Ambientes de interação interpessoal presencial, como a residência, a escola e a rua tiveram a mesma incidência de respostas, conforme mostra o **Gráfico 2**.

Gráfico 2 – Forma de acesso ao conteúdo midiático

Esse dado estatístico utilizado como parâmetro coincide com o resultado de dois estudos de comunicação desenvolvidos no segundo semestre de 2015, que mostram televisão e internet enquanto geradoras de conteúdos preferidos pelo público cuja idade varia de 14 a 25 anos. O primeiro desses estudos, do Instituto Provokers[89], divulgado pelo jornal Folha de São Paulo, aponta que o público[90] a que pertencem os participantes daquela pesquisa vê televisão, em média, 20 horas por

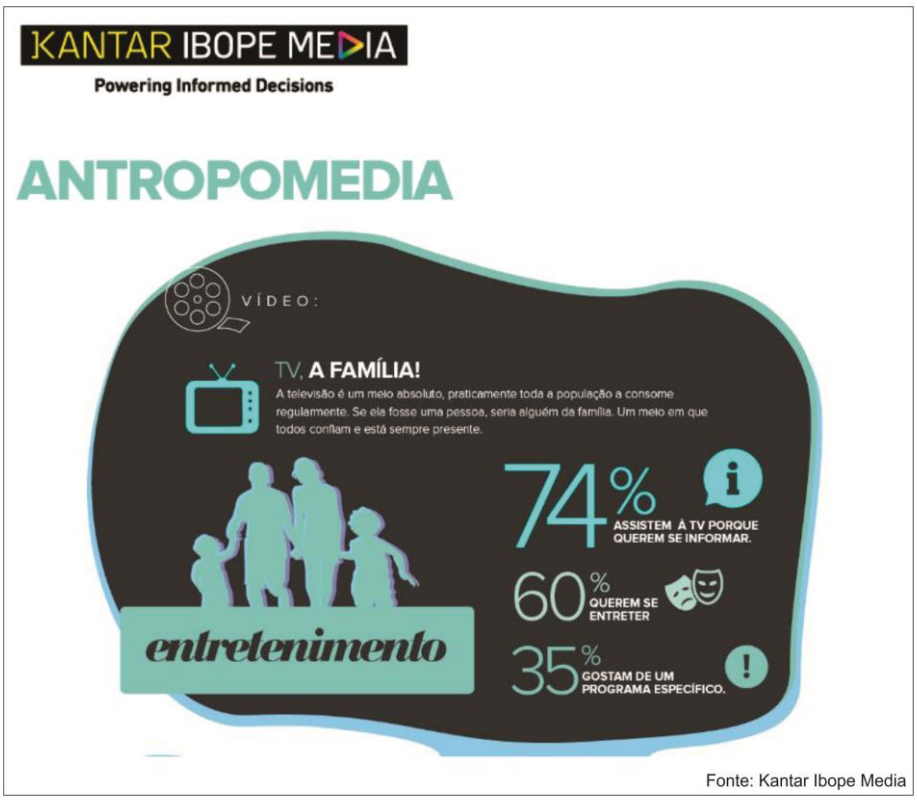
[89] Resultado divulgado em 14 de janeiro de 2016, disponível em http://outrocanal.blogfolha.uol.com.br/2016/01/14/tv-divide-com-a-internet-a-atencao-de-70-dos-jovens/, acesso feito em 14 de janeiro de 2016, às 22h36.

[90] 1.500 entrevistados em seis regiões metropolitanas do país, distribuídos nas classes A, B e C.

semana, e que o faz simultaneamente acessando a internet[91], um dos dois fatores do fenômeno da transmidiação contextualizado por Jenkins (2009).

O outro estudo é da Kantar Ibope Media e é denominado como 'antropomedia'[92], mostrando que 74% dos entrevistados, como mostra a **Figura 9**, em 10 países da América Latina, assistem televisão para se informar, enquanto outros 60% querem se entreter e 35% o fazem porque gostam de um programa específico.

Figura 9 – Pesquisa Antropomedia, do Kantar Ibope Media



Fonte: Kantar Ibope Media

> *A pesquisa mostra que 74% dos entrevistados assistem o meio TV para se informar*

[91] 70% dos entrevistados pelo Instituto Provokers disseram assistir TV manuseando o aparelho de telefonia celular, sendo que, desses, 83% são smartphones.

[92] Conteúdo completo do estudo, feito em países da América Latina, tornado público em 11 de agosto de 2015,pode ser acessado em: https://www.kantaribopemedia.com/antropomedia/.

A imersão em dados, nessa pesquisa aqui apresentada em tese, faz a nossa abordagem transitar por modalidades de análise de conteúdo, considerando-se a já enunciada triangulação de métodos e dados. De acordo com Souza Filho (1996), isso ocorre quando dados simbólicos, verbais ou não, são utilizados para estabelecer inferências sistemáticas, seja a respeito de um processo mental, seja sobre a contingência comportamental (p. 319).

A estratégia, até aqui, é ponderar, a partir do perfil dos estudantes informantes traçado nas interações iniciais, em rodas de discussão, se os instrumentos de análise têm suficiência de mapeamento o mais próximo possível da totalidade do campo de subjetividade do coletivo observado.

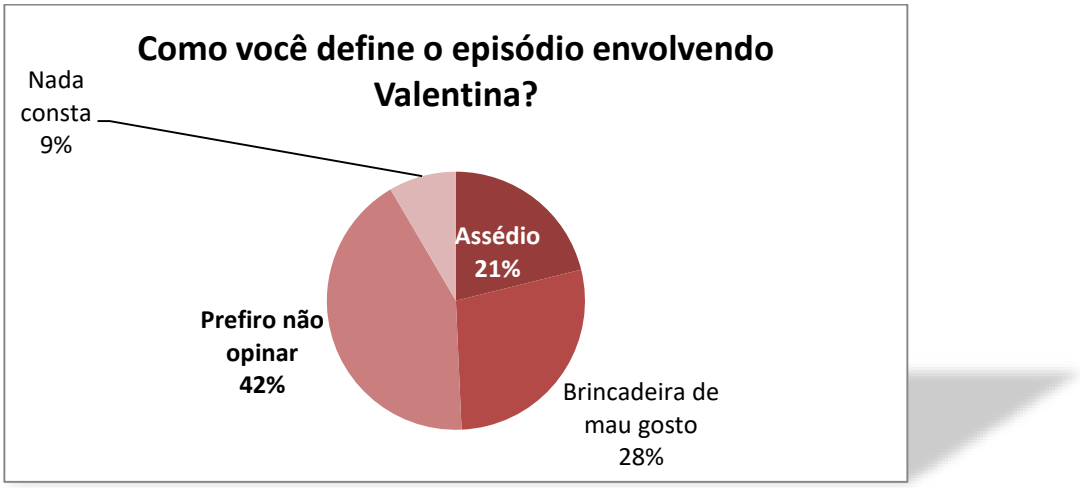
Busca-se, em consonância com o que Souza Filho preconiza, uma circunstância em que o dado simbólico seja importante para a produção de um conjunto de fenômenos presentes em uma mesma problemática de pesquisa, sendo, eles, individuais ou sociais, usados como elementos descritivos do conhecimento objetivo do pesquisador (SOUZA FILHO, 1996, p. 323).

A ponderação metodológica acima se faz necessária no momento em que a análise dos dados coletados entra na abordagem direta do fenômeno por ora definido como objeto diretamente relacionado ao tema do trabalho. A pergunta "você soube da polêmica envolvendo a participante Valentina, participante do programa MasterChef Jr.?", subdividida em "se você soube da polêmica envolvendo a participante Valentina, como você define esse caso?", foi elaborada com a intenção de identificar, nos estudantes informantes, situações de fuga estratégica ao tema.

Hipoteticamente, dada a polêmica envolvendo situações de assédio e pedofilia que vitimaram a participante Valentina, nas redes sociais, temas justificados, nas rodas de discussão, como amplamente cobrados pelos pais ou responsáveis nas condições protocolares de permissão a acesso à internet, seria possível que parte dos adolescentes declinasse em entrar ou aprofundar no assunto, tornando díspares as circunstâncias em que a informalidade do diálogo permite posicionamentos que a formalidade do questionário de múltiplas escolhas afugenta.

O **Gráfico 3** apresenta panorama de respostas em que 79% dos entrevistados afirmaram ter, sim, naquele momento, conhecimento sobre a polêmica envolvendo assédio ou pedofilia nos comentários, em redes sociais, sobre a adolescente Valentina. Desses, porém, 42% assinalaram a alternativa "prefiro não opinar". Aqueles que opinaram dividiram-se entre quem classifica o episódio como 'brincadeira de mau gosto' (28%) e 'assédio' (21%).

Gráfico 3 – Acepção pessoal acerca do Episódio Master Chef Jr.?

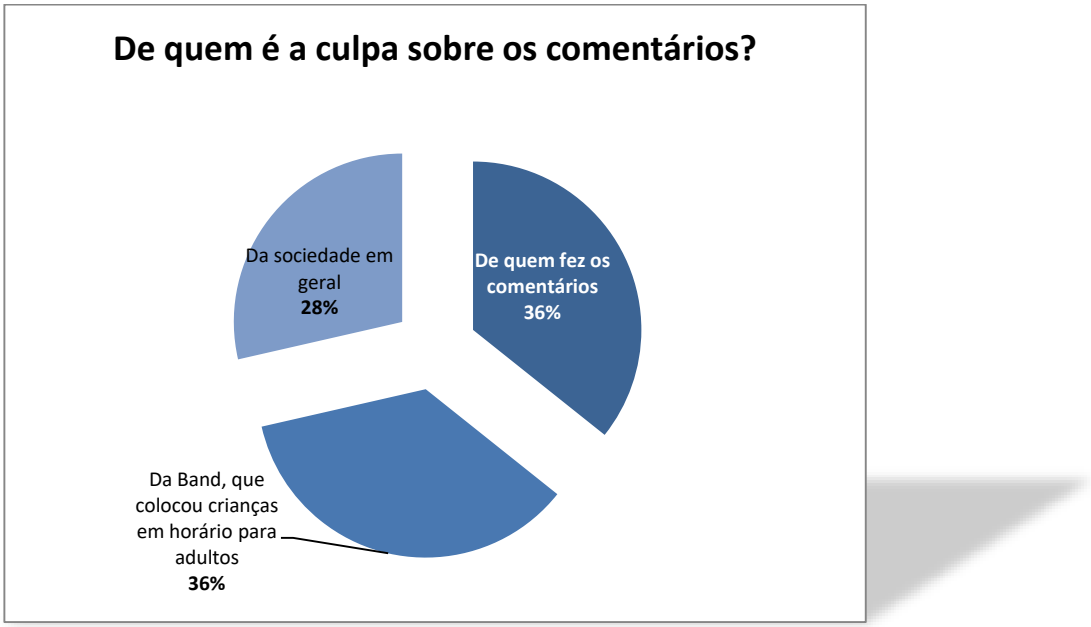


Durante as rodas de discussão lançamos, na condição de mediador, provocações aos grupos de estudantes sobre eventuais responsabilidades sobre o que originou o episódio que vitimou a participante Valentina. A intenção era verificar se prevalecia, no grupo, o mesmo tipo de cobrança presente no discurso das mídias que deram cobertura ao caso, ou seja, que um programa envolvendo adolescentes não poderia ser exibido na faixa horária das 22h30 e que a Rede Bandeirantes poderia ter errado, em roteiro, ao expor menores de idade em horário e formato de programa *talent show* comumente voltados a adultos.

Os **Gráficos 4** e **5** correspondem a perguntas que questionam sobre eventuais culpados pelo ocorrido com Valentina, nas redes sociais. Se, por um lado, os estudantes informantes consideram, em ampla maioria (70%), que haja culpados, parte deles se divide ao atribuir as responsabilidades: 36% entendem que a Rede Bandeirantes seja a culpada e outros 36% atribuem culpa aos autores dos comentários. Outros 28% entendem que a sociedade em geral tem sua parcela de culpa.

Gráfico 4 – Atribuição de responsabilidades acerca da polêmica

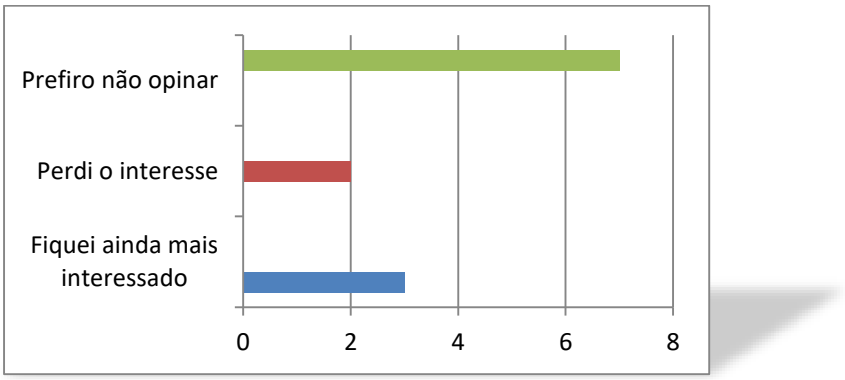
Gráfico 5 – Atribuição de responsabilidades na polêmica



Outro questionamento que mensurou a visão crítica dos estudantes informantes correspondeu, em resultados, aos pressupostos da teoria da ação racional. Era relacionado a estratégias de dimensionar quanto às consequências possíveis de formalizar posicionamento sobre o ponto mais polêmico das rodas de discussão, qual seja, os desdobramentos do episódio que vitimou a participante Valentina.

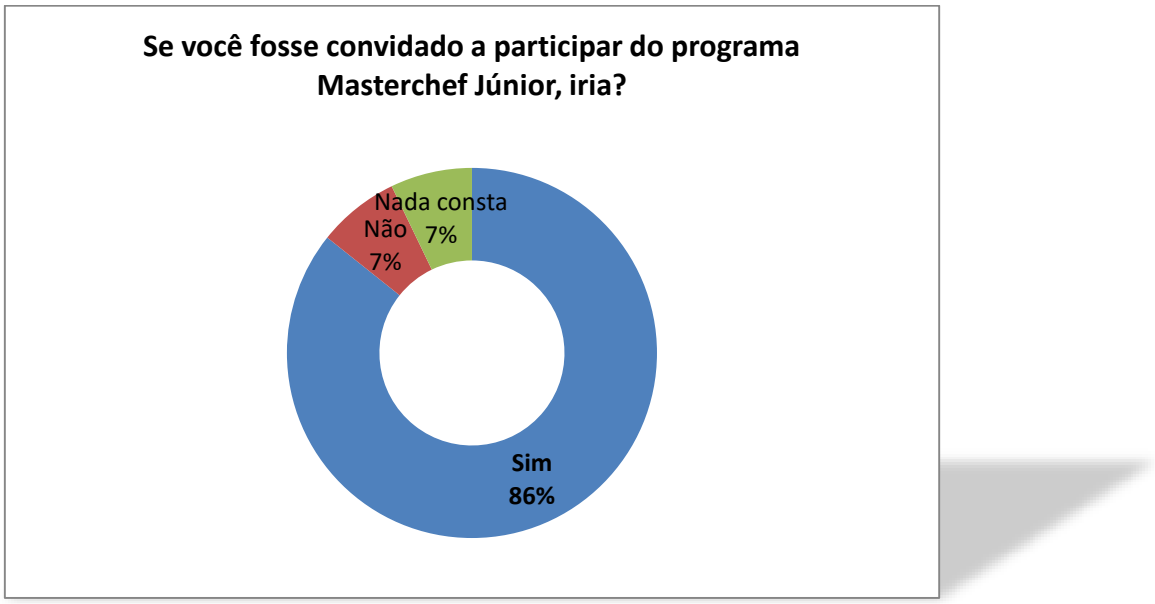
Se, por um lado, em situação antagônica, o **Gráfico 6** aponta que 70% dos estudantes preferiam omitir opinião sobre o programa MasterChef Jr. após a polêmica e 20% afirmaram ter perdido o interesse pelo *talent show*, 30% se disseram ainda mais interessados pelos conteúdos justamente por conta da repercussão envolvendo os comentários feitos nas redes sociais.

Gráfico 6 – Opinião sobre o programa após a polêmica



As duas questões finais objetivavam mensurar a eficiência de persuasão da produção transmidiática da Rede Bandeirantes com a roteirização do programa MasterChef, da versão adulta para a versão voltada ao público juvenil. Foi perguntado se, em eventual convite, haveria ou não aceitação para participar do programa. O "sim" correspondeu a 86% dos pesquisados, enquanto outros 14% foram igualmente divididos entre quem não aceitaria ao convite e aqueles que optaram por não responder, como mostra o **Gráfico 7**.

Gráfico 7 – Verificação do nível de persuasão dos participantes



4.6 - A ausência de intenção pela mudança e sua relação com a pressão social

Apesar da estratégia de apresentar, durante as rodas de conversa, o que havia de roteirização e de construção de visão de mundo conforme os interesses do mercado e, por conseguinte, da hegemonia, o grupo de estudantes que participou das interações mostrou-se alheio aos posicionamentos do mediador. Durante os dois primeiros encontros as manifestações espontâneas diziam que, no transcorrer das aulas regulares na escola, quando o programa Master Chef Jr. era comentado, eventual posição contrária ou favorável do professor, mesmo que fundamentada por reflexões teóricas ou de juízo pessoal de valor, igualmente em nada alterava a visão individual de cada um.

Interessou-nos, nesse aspecto, considerando o *habitus* do Paradigma Educomunicativo, que quando da aplicação dos questionários já haviam sido feitas as tentativas de convencimento quanto, por exemplo, a eventuais riscos que o uso transmídia em torno do MasterChef Jr. propiciava. Foram mostrados os registros feitos pela mídia acerca da polêmica que vitimou a participante Valentina, assim como ressaltado que um programa de televisão envolvendo adolescentes poderia não ser recomendado para aquele horário de exibição, qual seja, entre 22h30 e 0h30, tônica do discurso das mídias sobre o evento.

O grupo de participantes manteve a opinião inicial discursivamente, mas na formalidade do questionário assinalou, em maioria, preferir não opinar. Essa forma de se abster, vemos, centra-se na cisão ante as formas diversas de condução para a construção de visão de mundo.

Aqueles jovens, outrossim, ao dividirem-se entre quem não quis opinar (42%), quem considerava brincadeira de mau gosto (28%) e quem tachava o episódio como caso de assédio (21%), fizeram prevalecer, primeiro, a decisão própria de arbitrar ante àquela interação. E de todas as respostas possíveis, a que menos teve adesão, classificando o episódio como assédio, adivinha justamente da opinião circulante, colocada em fluxo pela mídia hegemônica e assimilada na forma de pensamento coletivo construído mediante conformismo a um modelo que funciona.

Em consonância com a teoria da ação racional, de Fishbein (1975), tais adolescentes, quando submetidos a debate sobre tema que lhes pertence enquanto audiência, respondem aos questionários mediante a posições individuais que sinalizam o que pode vir a ser, futuramente, enquanto ação concreta, o que dizem factível no momento presente. Ou seja, desde as primeiras interações, em diálogo,

o grupo já mostrou que o recorte de pensamento coletivo ali presente diferia dos postulados que buscávamos, discursivamente, impor enquanto forma de compreender e conceber o Episódio Master Chef Jr.. Mesmo assim, como aponta D´Amorim (1996), as respostas, antes em condição de suposição, quando concretizadas estatisticamente nos questionários, confirmam uma intenção comportamental, posto que a ação torna-se posterior e confirma o que foi prenunciado pelo comportamento.

Se temos, destarte, que os adolescentes apresentaram uma atitude em relação ao comportamento, qual seja, um conjunto de respostas prenunciado pelas formas de visão de mundo expostas nas rodas de conversa, significa que estamos ante um cenário em que essas conclusões preliminares têm peso maior sobre os resultados finais quantificados pelos questionários. Cabe ressaltar, nesse aspecto, que estamos reconhecendo que o discurso, nosso, presente na construção dos enunciados das perguntas, com a intenção de verificar mudança de opinião, pode ser entendido como inibidor. Segundo D´Amorim, em circunstâncias assim é comum, mediante percepção das normas sociais, que os entrevistados fiquem sem resposta, uma forma de fuga ao problema central (p. 367).

Voltamos, porquanto, à equação sugerida por D´Amorim, mediante aos pressupostos da teoria da ação racional de Fishbein. Nessa fórmula, analisamos que o comportamento (C) do grupo de estudantes correspondeu, durante os três encontros de interações mediante rodas de conversa e aplicação de questionário, à intenção comportamental (I) verificada no conjunto de respostas. Nesse ínterim, se cruzados os dois elementos, temos prevalência de uma tendência mediante a qual os participantes já sinalizaram (i) ter conhecimento sobre o problema por nós

explorado, (ii) saber separar, em distinção, conteúdo e espaço escolar e aquela abordagem de tema não pertencente aos conteúdos curriculares regulares e (iii) estar indiferentes ao fluxo de opiniões formadas pela mídia e pelas redes sociais.

Esse cenário incide diretamente no peso empírico da pesquisa realizada, uma vez que quando cruzados comportamento (C) e intenção comportamental (I) do grupo, tem-se que, numa primeira perspectiva empírica (p^1), a atitude dos participantes correspondeu ao comportamento inicial (ATc), ao passo que, em outro prisma empírico (p^2), isso decorreu do fato de os adolescentes terem compreendido as normas sociais (NS) vigentes naquele jogo de interações, conforme pode ser codificado no sistema abaixo:

$$C \times I = p_1 \, ATc + p_2 NS$$

A esse cenário D'Amorim pondera que a confirmação da intenção comportamental do grupo, qual seja, não mudar, mediante persuasão, a posição inicial pode estar associada, conforme os pressupostos da teoria da ação racional, por crenças e valores trazidos culturalmente, nesses casos, das interações advindas da educação informal, ou seja, de relações para com pares no processo que Vygotsky situa como zona de desenvolvimento proximal. Uma resposta que corresponda a um comportamento oriundo de intenção comportamental pode estar, no referido cenário, relacionada a uma denominada crença modal saliente, na qual o participante antecipadamente cria expectativa própria de resultado para com o

problema. Por conseguinte, não mudar de posição não corresponderia, exatamente, a manter a mesma opinião.

A complexidade dessa análise de resultados a partir da teoria da ação racional nos faz, enquanto investigador aplicador do questionário, situar o fenômeno ante à nossa hipótese de pesquisa, qual seja, mediante ao *habitus* configurado ante ao Paradigma Educomunicativo, não haver suficiência de orientação, em letramento, por intermédio de um interlocutor mediador, que modifique a forma de visão de mundo em um indivíduo. Essa visão crítica de mundo lhe é nata, porém construída a partir de modelos de desenvolvimento social ditados pela hegemonia.

Concebemos que a cisão nessa forma de conceber o mundo possa, sim, ocorrer mediante aos pressupostos da educomunicação. Tais parâmetros, contudo, que são o cerne do Paradigma Educomunicativo, dependerão da disposição isolada, individual, de cada sujeito social, quando esse, a partir da visão crítica que lhe é nata, compreender o papel dominante e doutrinador das forças controladoras do Estado, do mercado ou da Igreja, aqui lançados como hegemonia plena.

Temos, outrossim, que a síntese geral resultante de comportamento, intenção comportamental e os devidos pesos empíricos observados nas interações durante a aplicação da pesquisa atendeu à nossa expectativa de investigação. Carece, reconhecemos, de análise pormenorizada, caso fosse o objeto principal desse trabalho, aqui centrado no Paradigma Educomunicativo e seus fundamentos epistemológicos.

EPÍLOGO

Ensaios para uma conclusão

Decorridas três décadas desde que Soares (1999) planejou a pesquisa que situou o fazer educomunicativo nas práticas de quem, em território latino-americano, inter-relaciona comunicação e educação, essa área do conhecimento denominada "educomunicação" consolida-se nos demais continentes. A apropriação do verbete ocorre em um momento em que esse fazer situa-se nas ações de quem estuda epistemologicamente o objeto – os educomunicólogos - e quem medeia ações comunicativas e educativas e, também, processos de linguagem – os educomunicadores. O desafio, no campo das ciências da comunicação, é compreender o quão complexo é o papel protagonista dos sujeitos que configuram a audiência concebida pelo Paradigma Educomunicativo, uma vez que a contemporaneidade mostra apropriações diversas – e ocultas - e a consequente reconfiguração estrutural das formas simbólicas de hegemonia e contra-hegemonia.

Nessa tese buscamos atualizar as reflexões acerca da constituição de campo científico que esteja alicerçado na inter-relação entre comunicação e educação. A educomunicação, nessa perspectiva, assume a condição de área do conhecimento que integra esse campo, fazendo derivar um objeto aqui arquitetado enquanto sendo o Paradigma Educomunicativo, cujo *habitus* preceitua, por sua vez, ser o

mundo objetivo e, como tal, permissor de escolhas. Indivíduos, outrossim, podem autônoma e naturalmente protagonizar a cisão de visão de mundo que a ordem dominante impõe mediante aparatos de Estado, mercado e crenças. O que não significa, destarte, que essa visão de mundo não esteja como parte do discurso dominante.

O questionamento basilar que norteou as inquietações por essas páginas focou uma das ações que o conceito "educomunicação" define como competências, qual seja, educar para os meios. Como forma de ensaiar eventual conclusão empírica desenvolvemos pesquisa-ação em que estudantes do ensino fundamental foram submetidos a processo de letramento midiático a partir de evento televisivo de ampla repercussão nas redes sociais. Concluídas as interações em rodas de conversa e aplicados questionários com perguntas objetivas e discursivas o que tivemos foi a mesma posição, original, dos participantes, que não cederam às estratégias de persuasão subdividas entre o discurso midiático e a retórica, nossa, de ratificação a tais postulados de ordem dominante.

O Paradigma Educomunicativo, outrossim, considera, mediante ao que foi exposto nesse trabalho, que um sujeito em letramento não dependa da figura do mediador para construir visão de mundo que esteja na contramaré da ordem hegemônica dominante. O *habitus,* nesse paradigma, mostra o contrário, ou seja, que em eventual letramento midiático mediado no espaço da educação formal estará ratificando o modelo de desenvolvimento social vigente, que interessa à aqui denominada hegemonia plena, que historicamente, na América Latina particularmente, construiu nações que à margem das lutas de classes foram

submetidas a construções nacionais de identidade mediante ao interesse prevalente da tríade Estado-mercado-Igreja.

O que está por vir, antecipamos, é uma necessidade de aprofundamento de pesquisas que situem o Paradigma Educomunicativo nos estudos que, vigentes na América do Norte, na Europa, na África, na Oceania e na Ásia, inter-relacionam comunicação e educação. Há, conforme perpassamos por essas páginas, uma apropriação do verbete e não do conceito "educomunicação" em escolas europeias que tradicionalmente adotavam *media education* e *media literacy*, sem menção à solidez epistemológica com que a construção estrutural da área de conhecimento foi feita a partir de estudos advindos da Universidade de São Paulo. Repetição, definimos, de um neo-colonialismo em que países como Espanha e Portugal apropriam-se, em extração, um objeto que demandou anos de pesquisas, discussões e tensões no campo da inter-relação comunicação/educação.

Nossa investigação por aqui não cessa. Entendemos, após concluída essa etapa de estudos, que as ciências da comunicação carecem de melhor e mais aprofundada verificação relacionada à práxis da educomunicação enquanto processos de linguagem, na acepção que Guillerme Orozco Gómez dá ao conceito a partir de investigações na Universidad de Guadalajara, no México. Sobremaneira, é preciso revisitar, ainda em continente americano, os caminhos percorridos por Ismar de Oliveira Soares nos Estados Unidos, debruçando nas políticas públicas de *media education* e *media literacy* advindas dos anos 1960, no século passado. Por fim, como desfecho de tais desdobramentos, abrir diálogo e pesquisa de campo com centros acadêmicos cujos investigadores definem suas práticas cotidianas como sendo educomunicação sem mencionar epistemologicamente os teóricos da Escola

Crítica Latino-americana de Comunicação. Três objetos, porquanto, aqui lançados e formalizados para nossas ações pós-doutoramento.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ADORNO, T. W.. *Epistemología y ciências sociales*. Valência: Frónesis, Universitad de Valência, 1972.

AGUADED, J. I.. Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización Mediáticas. *Comunicar*, Ano 19, n.o 38, p. 7-8.

ALTHUSSER, L.. *Aparelhos ideológicos de estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

____. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença 1970.

ANTUNES, R.. *Os sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação ao trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

APARICI, R.. *Educomunicación: más alla del 2.0*. Espanha: Editorial Gedisa, 2010.

APARICI R.; OSUNA. S.. Educomunicación y cultura digitale. *In* APARICI. R. *Educomunicación: más alla del 2.0*. Espanha: Editorial Gedisa, 2010.

ARAUJO, D. M; ANTONACCI, A.. Comunicação e educação: uma cartografia para construtos temáticos e apontamentos metodológicos acerca das discussões acadêmicas sobre o uso das TICs nas escolas entre 2014-16. *Anais*. XXXIX Congresso Intercom. São Paulo, 2016, 10p.

BACCEGA, M. A.. *Palavra e discurso*. História e literatura. São Paulo: Ática, 1995.

____. Recepção: nova perspectiva nos estudos de Comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 12, p. 7-16, ago. 1998.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALDISSERA, R.. Por uma compreensão da comunicação organizacional. IN: SCROFERNECKER, C. M. A. (Org.). O *diálogo possível*: comunicação organizacional e o paradigma da complexidade. Porto Alegre: Edipurs, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z.. *Ensaios sobre o conceito de cultura.* Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

____. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BELTRÁN, L. R.; CARDONA, E. F. de.. *Comunicação dominada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

BERLINCK, M. T.. O *centro popular de cultura da UNE*. Campinas, Papirus, 1984.

BOURDIEU, P.. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

____. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

____. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). IN: Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

____. *Sobre o Estado:* cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R.. *Comunicação e educação:* questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

____. Análise performativa: cem casos de pesquisa empírica. IN BRAGA, J. L.; LOPES, M. I. V. de. MARTINO, L. C.. *Pesquisa empírica em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2011.

BUCKINGHAM, D.. *Educação em mídia*. Alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea. Barcelona: Paidós, 2005.

CANCLINI, N. G.. *Culturas híbridas* - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CHAGAS, G.. *Radiodifusão no Brasil:* poder, política, prestígio e influência. São Paulo: Atlas, 2012.

CHAUI, M.. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.

____. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CONTRERAS-PULIDO, P.; GONZÁLEZ, V.. Empoderar la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, n.o 42, v. XXI. 2014, p. 129-136.

COUTINHO, E. G. (Org.). *Comunicação e contra-hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U.. *Metodologia científica*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2003.

D´AMORIM, M. A. G.. A medida na teoria da ação racional. IN: PASQUALI, L. (Org.). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: UnB, INEP, 1996.

DELIBERADOR, L. M. Y.; LOPES, M. F.. A contribuição da mídia-educação na perspectiva da comunicação comunitária para a democratização da comunicação. *Anais*. XXXIX Congresso Intercom. São Paulo, 2016, 13p.

ELIAS, N.. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FADUL, A.. Cultura e comunicação: a teoria necessária. IN: KUNSCH, M. M. K. & FERNANDES, F. A. M. *Comunicação, democracia e cultura*. São Paulo: Intercom-Edições Loyola, 1989.

FAÏTA, D.. Análise das práticas linguageiras e situação de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. IN: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FAUSTO NETO, A. (org.). *Cultura popular, educação popular:* Memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

____. Participação comunitária no Brasil: equívocos e desvios comunicacionais. IN: FAVERO, O.. Cultura e educação popular. IN: BERLINCK, M. T.. *O centro popular de cultura da UNE*. Campinas, Papirus, 1984.

____. A deflagração do sentido. IN: *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador, p. 58-80, 1992.

____. Comunicação nas organizações: da vigilância aos pontos de fuga. IN: OLIVEIRA, I. de L.; SOARES, A. T. N. *Interfaces e tendências da comunicação:* no contexto das organizações. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2008.

FECHINE, Y. *et al*. Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. IN: LOPES, M. I. V. de (org.). *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto alegre: Sulina, 2013.

FERRARA, L. D.. A estratégia empírica da comunicação. IN: BRAGA, J. L.; LOPES, M. I. V. e MARINO, L. C.. *Pesquisa empírica na comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.

FERNANDES, F. A. M.. *Comunicação, democracia e cultura*. São Paulo: Intercom-Edições Loyola, 1989.

FÍGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R.. *As mudanças no mundo do trabalho do jornalista*. São Paulo: Salta, 2013.

____. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. *ORGANICOM*, Ano 5, nº. 9, 2º sem. 2008. p.90 a 100.

____. Perfis e discursos de jornalistas no mundo do trabalho. *In:* FÍGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R.. *As mudanças no mundo do trabalho do jornalista*. São Paulo: Salta, 2013

FISHBEIN. M.. A theory of reasoned action: some applications and implications. In: HOWE. H.E.. PAGE. M.M. (Eds.). *Beliefs, attitudes and values*. Nebraska Symposium on Motivation. 1979. Lincoln (NB): University of Nebraska Press. 1980.

FISHBEIN, M., AJZEN. I.. *Beliefs, attitude and intention*: an introduction to theory and research. Reading (MA): Wesley. 1975.

FLICK, U.. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M.. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P.. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREINET, C.. *O jornal escolar*. Trad. Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1967.

FUENZALIDA, V.; HERMOSILLA, M. E.. *El televidente Activo* [O telespectador ativo]. Santiago de Chile: CPU, 1991.

____. Educação para a comunicação televisiva. *Comunicação & Educação*, Ano XVIII, n.o 2, jul./dez. 2012, p. 73-84.

____. *Televisión Abierta y Audiencia en América Latina*. Buenos Aires: Ed. Norma, 2002.

____. *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá: Ed. Norma, 2005.

FUVEST. *Cursos e carreiras da USP*. Edição especial para professores e candidatos ao vestibular. Programa USP e as Profissões. São Paulo, 2013.

GADOTTI, M.. A questão da educação formal/não-formal. *Droit à l'education: solution à tous les problèmes sans solution?* Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.

GIDDENS, A.. *Novas regras do método sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

____. A Journey to Manchester: A change in Marx economic conceptions, IN: *Political Economy: studies in the surplus approach*, v.1 n1. 1985.

____. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

____. Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta, 1994.

GRAMSCI, A.. O caráter não-nacional da cultura italiana. IN: *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

____. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

____. *Cadernos do cárcere*, vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GUTIERREZ, F.. *Linguagem total*: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HOBSBAWM, E. J.. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

JACOMINI, M. A.. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria de valor em Marx. IN: PARO, V. H.. *A teoria de valor em Marx e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

JAKOBSON, R.. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2003.

JANCKOWSKI, N. W.; WESTER, F.. La tradición cualitativa en la investigación sobre las ciências sociales: contribuiciones a la investigación sobre la comunicación de masas. *In:* JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N. W. *Metodologías cualitativas de investigación de masas*. Barcelona: Bosch, 1993.

JENKINS, H.. *Cultura da convergência.* São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, S.. *Cultura da interface*: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JUNG, N. M.. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. IN: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). *Prática de letramento no ensino*:

leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 79-106.

KAPLÚN, M.. *La comunicación de masas en América Latina*. Bogotá: Ed. Educación Hoy, 1973.

____. *Producción de programas de radio*: el guión, la realización. Quito: CIESPAL, 1978.

____. *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago de Chile: UNESCO, 1983.

____. *Comunicación entre grupos*: El método del casete-foro. Ottawa: IDRC, 1984.

____. *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL, 1985.

____. Un taller de radiodrama: Su metodología, su proceso. Quito: CIESPAL, 1985.

____. *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. En colaboración con María Helena Hermosilla. Montevideo: FCU, 1987.

____. *A la educación por la comunicación*. La práctica de la comunicación educativa. Santiago de Chile: UNESCO, 1992.

____. *Los materiales de autoaprendizaje*. Marco para su elaboración. Santiago de Chile: UNESCO, 1996.

____.*Una pedagogía de la comunicación*. Madri: Ediciones de La Torre, 1998.

KANT, I.. *Crítica da razão pura*. Os pensadores Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

____. *Crítica da razão pura*. Os pensadores Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

KELLER, L. R.; WANG, Y.. *Multiple-Objective Decision Analysis Involving Multiple Stakeholders*. Informs, 2009.

KOSIK, K.. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHN, T. S.. A *estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

KUSHNIR, B.. *Cães de guarda*: jornalistas e censores. Do AI-5 à Constituição de 1988. São Paulo: Boitempo, 2012.

LEONTIEV, A.. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.

LÉVY, P.. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

____. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, N. T.; SÁ, D. M. de. (Orgs). *Ontologia brasiliana:* ciência e educação na obra de Edgar Roquette-Pinto. Belo Horizonte: EdUFMG; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

LOIZOS P.. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER M.W.; GASKELLl G.. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.

LOPES, M. I. V. de; MUNGIOLI, M. C. P.. Das ficções às conversações: a transmidiação do conteúdo ficcional na fan page da Globo. IN: LOPES, M. I. V. de. *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulinas, 2013.

____. (Org.) *Estratégias de transmidiação na ficção televisiva brasileira*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MARQUES DE MELO, J. (Org). *Comunicação na América Latina*: desenvolvimento e crise. São Paulo: Papirus, 1989.

____. *História política das ciências da comunicação*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

____. *O campo da comunicação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J.. Globalização comunicacional e transformação cultural. IN: MORAES, D. de.. *Por outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

____. *Dos meios às mediações:* comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

____. Diversidade em convergência. *Matrizes*, v.8. n.o 2, jul/dez. 2014, ECA-USP, São Paulo, Brasil, p.15-33.

____. *Comunicação e educação*. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, K.. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

____. *O capital*. Livro I, Capítulo VI. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARTINS, M. H.. *Crônica de uma utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

____. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTÍNEZ, L. C.. El lenguaje total: El PLAN-DENI. *Cuadernos de Educación*, Santiago, mar.-abr., 1971, p. 7-10.

MATTELART, A.; M. MATTELART.. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Loyola, 1999.

MCMILLAN, J.. H. and Schumacher, S.. *Research in Education*. Addison Wesley Educational Publishers Inc., New York, 1997.

MESSIAS, C.. Produção de jornal na escola: uma ferramenta pedagógica. IN: Encontro de Educação do Oeste Paulista, 4, 2006, Marília, SP, *Anais*. Marília: Unesp, 2006.

____. Reflexão distorcida da mídia na sala de aula. IN: Simpósio Lutas Sociais na América Latina, 2, 2008, Londrina, PR, *Anais*. Londrina, PR: UEL, 2008.

____. Trânsito tenso entre comunicação e educação. *In* STESSUK, S. & LEAL, L. F.. *Da última flor do lácio*. Petrópolis, RJ: Portal Literário, 2009, p. 95-119.

____. Um olhar sobre a educomunicação enquanto prática em expansão. IN: Colóqui Brasil-México de Ciências da Comunicação, 2, 2009, São Paulo. *Anais*, São Paulo: INTERCOM/ESPM, 2009.

____. 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.

____. Escola, comunicação hegemônica e poder. IN: Simpósio Internacional de Comunicação e Cultura na América Latina, 3, 2010, São Paulo. *Anais*. São Paulo: CELACC, 2010.

____. Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo. 2011. *Dissertação*. (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

____. A audiência protagonista e os pressupostos da educomunicação: reflexões epistemológicas. *Anais*. XXXIX Congresso Intercom. São Paulo, 2016, 13p.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de.. *Avaliação por triangulação de métodos*: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MONTEIRO, J. P.. *Hume e a epistemologia* . São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MORAES, D. de.. *Crítica da mídia & hegemonia cultural*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

MORETTI, V. D.. A teoria de valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. IN: PARO, V. H. (Org.). *Teoria do valor em Marx e a educação.* São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, E.. *Cultura de massas no século XX*: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

____. *As estrelas*: mito e sedução no cinema. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2002.

____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 3ª edição, 2007.

MYERS, D. G.. *Psicologia*. 9.a Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. IN: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho*: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

NIETZSCHE, F.. Fragmentos póstumos e aformismo. IN: *Escritos sobre educação*. São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/PUC-Rio, 2009.

OLIVEIRA, B. A. de.. Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani. IN SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.) *Demerval Saviani e a educação brasileira*. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, L. H. da R.. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. IN: PARO, V. H. (Org.). *Teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, I. de L.; SOARES, A. T. N.. *Interfaces e tendências da comunicação:* no contexto das organizações. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2008.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus group, pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. São Paulo: *RAUSP*, v. 33, n.o 3, Jul./Set. 1998, p. 83-91.

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

____. *Televisión, audiências y educación*. Buenos Aires: Norma, 2001.

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

____. Hacia una convergência crítica y múltiple entre lógicas, prácticas y agenbdas de investigación empírica en comunicación, *In* BRAGA, J. L. & LOPES, M. I. V. de. *Pesquisa empírica em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010.

____. *Educomunicação:* recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

ORTIZ, R. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PAIVA, R.. *O espírito comum*: comunidade, mídia e globalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

____. Mídia e política de minorias. In: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

PARO, V. H. (Org.). *Teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

___. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão sobre a qualidade do ensino. IN: *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001a.

PASQUALI, L. (Org.). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento.* Brasília: UnB, INEP, 1996.

PERUZZO, C. M. K.. *Comunicação nos movimentos populares*: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

PINHEIRO, R.. A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013, 223 p. *Tese* (Doutorado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

POPPER, K.. *A lógica da pesquisa científica*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny da Mota. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1972.

____. *Conjectures and refutations*. Londres: Routledge, Kegan Paul, 1974a.

RANCIÈRE, J.. *O desentendimento:* política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

____. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

REGO, T. C.. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

RIBEIRO, E.. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. IN: *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RIBEIRO, P. L.. Causa e função. *Revista da Biologia*, USP, vol. 1, dez. 2008, p. 12-15.

ROMÃO, L. C. R.. Participação cidadã e os desafios da educomunicação. *Anais*. XXXIX Congresso Intercom. São Paulo, 2016, 14p.

ROSSI, P. H.; FREEMAN H. E.. *Evaluation* – A Systematic Approach. Sage Pub., London, 1993.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al* . Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 147-170, abr. 2008.

RUBIN, I. I.. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Polis, 1987.

SÁEZ, J. L.. *Cine Sin Secretos.* OCILL-AL, 1986.

SANTOS, M.. *A natureza do espaço:* técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

____. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método, *Boletim Paulista de Geografia*, nº 54, 1977.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1985.

____. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 28, n. 100, out. 2007 – Especial, p. 1231-1255.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L.. *Trabalho & ergologia*. Rio de Janeiro: Eduff, 2008.

SETTON, M. da G. J.. A teoria do habitus em Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. N.o 20, mai/jun/jul/ago, 2002, p. 60-70.

____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, vol. 26, n. 90, jan./abr. 2005, p.77-105.

____. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVERSTONE, R., H., E. (Eds.). *Consuming Technologies*: Media and information in domestic spaces. London/New York: Routledge, 1992.

SOARES, I. de O.. *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).

____. 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.

____. Metodologias da educação para a comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. *In* BACCEGA, M. A. *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002, p. 113-120.

____. *Memorial*. Caminhos de um educomunicador, 2009. Concurso para titular. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

____. *Educomunicação*: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, M.. *Antropológica do espelho*: uma teoria da comunicação linear e em rede. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

____. *Reinventando a educação*: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUZA FILHO, E. A.. de. Estratégias e medidas de análise de conteúdo. *In* PASQUALI, L. (Org.). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento.* Brasília: UnB, INEP, 1996.

SPRADLEY, J. P.. *The Ethnographic Interview.* USA: Wadsworth Group: 1979.

STERNBERG, R. J.. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRAUBHAAR, J. & LAROSE, R.. *Comunicação, mídia e tecnologia*. Trad. José Antonio Lacerda Duarte. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

____. Sedimentada, híbrida ou múltipla? A nova geografia cultural das identidades. *Matrizes.* V. 7, nº 1, jan/jun. 2013, ECA-USP, São Paulo, Brasil, p. 59-93.

SUROWIECKI, J.. *A sabedoria das multidões*: por que muitos são mais inteligentes que alguns e como a inteligência coletiva pode transformar os negócios, a economia, a sociedade e as nações. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TERRERO, J. M.. *Comunicação grupal libertadora*. São Paulo, Paulinas, 1988.

THOMPSON, J. B.. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VALLET, A.. *Du Cine-club au langage total*. Paris: Ligel, 1968.

VERÓN, E.. Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências . *Matrizes*, v. 8, n.o 1, jan/jul. 2014, ECA-USP, São Paulo, Brasil, p.13-19.

VYGOTSKY, L. S.. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

____. *El Desarrollo de los Processos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 1993.

____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2009.

WILLIAMS, R.. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp, 2005.

WORTEN, B. R., SANDERS, J. R. and FITZPATRICK J. L.. *Program Evaluation* – Alternative Approach and Practical Guidelines. Addison Wesley Inc., New York, 1997.

Eletrônicas

FADUL, Anamaria. **Indústria cultural e comunicação de massa**. 1993. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_17_053_a_059.pdf. Acesso em 17.jul.2015.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives:** partnering for real learning, 2005. Disponível em http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf. Acesso em 21.jul.2015.

https://www.kantaribopemedia.com/o-consumidor-de-midia-brasileiro/

http://www.cgfmanet.org/por/download/Educomdossier_ita.doc

https://es.wikipedia.org/wiki/Educomunicacion

http://www.teses.usp.br

www.anped.org.br

www.intercom.org.br

ANEXO I

Questionários aplicados em escola pública no município de Assis, SP

Pesquisa: "Por uma revisão conceitual acerca da competência 'educar para os meios', área de intervenção dissociada pela Educomunicação"
Local aplicação: E.E. "Professor Léo Pizatto", Assis, SP
Aplicador:
Cláudio Messias, doutorando em Ciências da Comunicação – PPGCOM-ECA-USP

Questionário impresso 1 – Perfil sócio-econômico

1 – Você reside na cidade onde estuda?
( ) Sim ( ) Não

1.b Se não reside na cidade onde estuda, especifique o local em que mora:
( ) Município próximo ( ) Resido na zona rural ( ) Outro. Especifique_____

2 – Você mora:
( ) Com os pais ( ) com os avós ( ) Com parentes ( ) Não moro nem com os pais nem com parentes

3 – Qual a escolaridade de seu pai?
( ) Estudou até o ensino fundamental ( ) Estudou até o ensino médio ( ) Tem ensino superior
( ) Não terminou os estudos ( ) Não estudou ( ) Não conheço meu pai

3.b Qual a escolaridade de sua mãe?
( ) Estudou até o ensino fundamental ( ) Estudou até o ensino médio ( ) Tem ensino superior
( ) Não terminou os estudos ( ) Não estudou ( ) Não conheço minha mãe

4 –Qual a situação profissional de seu pai?
( ) Tem emprego com registro em carteira ( ) Trabalha por conta própria ( ) Está desempregado
( ) Não conheço meu pai ( ) Não vivo com meu pai

4.1 – Qual a situação profissional de sua mãe?
( ) Tem emprego com registro em carteira ( ) Trabalha por conta própria ( ) Está desempregada
( ) É dona de casa e nunca trabalhou ( ) Não vivo com minha mãe

5 – Assinale, abaixo, os eletrodomésticos e eletrônicos que você tem em sua casa:
( ) Televisão antiga (tubo) ( ) TV com tela de plasma ( ) TV com tela de LED
( ) Geladeira sem freezer ( ) Geladeira com freezer ( ) Freezer
( ) Rádio ( ) Aparelho de som antigo ( ) Aparelho de som com CD
( ) Forno de micro-ondas ( ) Forno elétrico ( ) Fogão a gás
( ) Computador desktop ( ) Notebook ( ) Tablet
( ) Roteador de internet banda larga ( ) Receptor de TV (Sky, Claro, Vivo, GVT, etc)
( ) Antena parabólica ( ) Skygato (receptor de TV digital não pago)

6 – Você assiste TV de que maneira?
( ) No aparelho de TV ( ) No celular ( ) No computador ( ) No tablet ( ) Não assisto TV
7 – Em qual parte da casa você assiste TV?
( ) Sala ( ) Quarto ( ) Banheiro ( ) Cozinha ( ) Outro. Especifique_____
( ) Não assisto TV
8 – Quando assiste TV você costuma ficar quanto tempo na frente da tela?
( ) Menos de uma hora por dia ( ) De 1 a 2 horas por dia ( ) De 2 a 4 Horas por dia
( ) Mais de 4 horas por dia ( ) Não assisto TV
9 – Você costuma assistir TV e comentar ou criticar os conteúdos nas redes sociais?
( ) Sim ( ) Não
9.1 – Se você comenta nas redes sociais o que assiste na TV, quais os programas que mais comenta?
( ) Novelas ( ) Programas infantis ( ) Notícias ( ) Filmes e desenhos ( ) Outro. Especifique_____
( ) Não assisto TV
9.2 – Quais redes sociais você utiliza para comentar o que assiste na TV?
( ) Facebook ( ) Twiter ( ) Google+ ( ) Instagram ( ) Outro. Especifique: _____
( ) Não assisto TV
9.3 – Quando acessa as redes sociais você utiliza:
( ) Celular ( ) Notebook ( ) Computador desktop ( ) Tablet ( ) Não acesso redes sociais
10 – O que você mais prefere usar quando quer ficar informado?
( ) TV ( ) Internet ( ) Rádio ( ) Jornal ( ) Revista ( ) Conversa com amigos ( ) Escola

Questionário sobre o caso do Master Chef Jr.

01. Você já ouviu falar sobre o programa MasterChef Jr?
( ) Sim ( ) não
Se sim, onde ? _____
02. Você já assistiu ao Master Chef Jr?
( ) Sim ( ) Não
02.1 Se sim, qual participante você quer que ganhe o Troféu Master Chef Jr?
_____
02.1 Se sim, você assistiu em qual das opções:
( ) Terça-feira, às 22h30 ( )Reprise, na tarde de sábado ( ) No aplicativo Band (celular, tablet, computador)
02. Você soube da polêmica envolvendo a menina Valentina, participante do programa MasterChef Jr.?
( ) Sim ( ) Nãoi
03. Se você soube da polêmica envolvendo a participante Valentina, como você define esse caso?
( ) Assédio ( ) Brincadeira de mau gosto ( ) Situação normal para um programa de TV noturno
( ) Tudo não passou de brincadeira no Facebook e no Twiter ( ) Prefiro não opinar
04. Você considera que haja culpados para que os comentários sobre Valentina tenham sido feitos?
( ) Sim ( ) Não
04.1 Se você concorda que haja culpados, de quem seria a culpa?
( ) De quem fez os comentários ( ) Da Band, que colocou crianças em horário para adultos
( ) Dos pais de Valentina, que a expuseram ( ) Da própria Valentina ( ) Da sociedade em geral
05. Depois desse caso envolvendo Valentina, qual sua opinião sobre o programa Master Chef Jr?
( ) Fiquei ainda mais interessado(a) no programa ( ) Perdi o interesse pelo programa
( ) Não assistia ao programa e não me arrependi de não assistir ( ) Prefiro não opinar
06. Se você fosse um adulto e tivesse um filho ou uma filha com a sua idade de hoje, você permitiria que ele ou ela assistissem ao Master Chef Jr às 22h30?

( ) Sim. Por quê?_____
( ) Não. Por quê? _____
07. Você considera o programa Master Chef Jr. um programa:
( ) Feito para crianças e adolescentes ( ) Feito para jovens ( ) Feito para adultos ( ) Não sei
08. Se você fosse convidado para ser um dos cozinheiros participantes do Master Chef Jr, você iria?

( ) Sim. Por quê? _____

( ) Não. Por quê? _____

09. E se você fosse convidado para participar do programa Master Chef Jr e seus pais ou responsáveis não autorizassem, que opinião você teria?

( ) Meus pais ou responsáveis estão corretos, pois esse programa não é para crianças e adolescentes

( ) Meus pais ou responsáveis entenderam errado a repercussão do caso de Valentina e desautorizam

( ) Tenho outra opinião. Qual? _____

10. A Band confirmou que haverá o Master Chef Jr 2, em 2016. O que você fará?

( ) Assistirei, pois pode haver mais um caso parecido com o de Valentina

( ) Perdi o interesse por esse programa depois do caso envolvendo Valentina

( ) Não assisti, não assisto e nem pretendo assistir esse programa

( ) Assistirei, pois gosto desse formato do programa e posso vê-lo aos sábados à tarde

( ) Não assistirei, pois esse programa expõe crianças e adolescentes a situações constrangedoras

( ) Não assistirei, pois o programa vai ao ar em horário impróprio e não gosto de ver reprises

( ) Meus pais não permitem que eu assista programas às 22h30

( ) Meus pais não permitem que eu assista a esse programa, depois da polêmica envolvendo Valentina

( ) Ainda não sei se assistirei ou não

( ) Assistirei, por outro motivo. Qual?_____

( ) Não assistirei, por outro motivo. Qual?_____