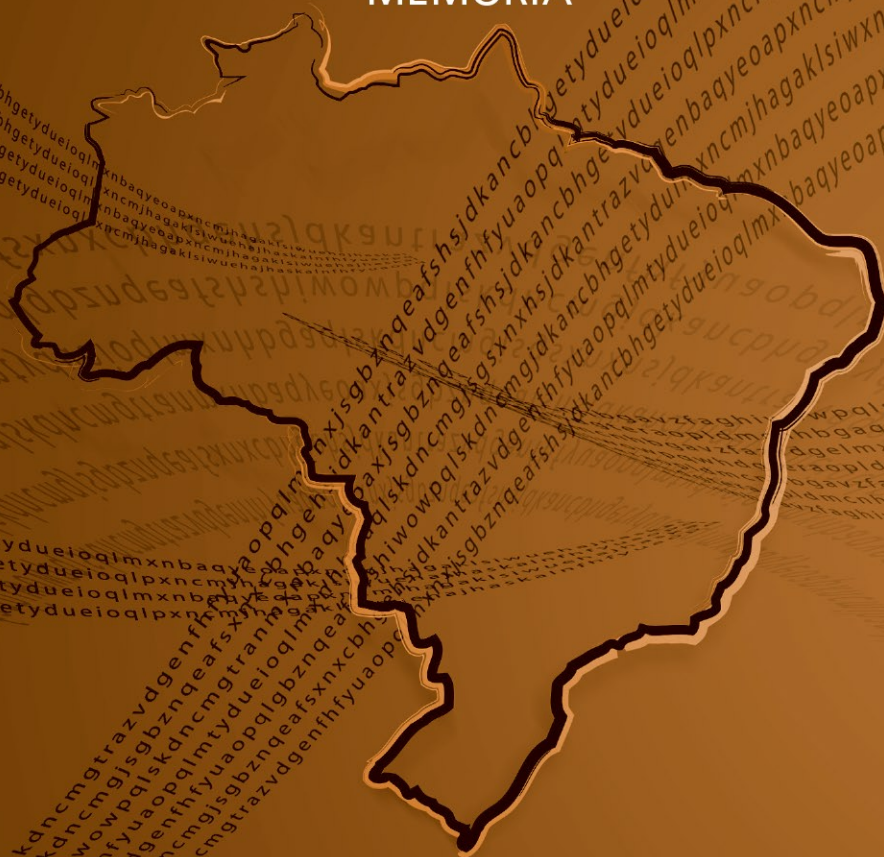


PANORAMA DA COMUNICAÇÃO E DAS TELECOMUNICAÇÕES NO BRASIL

2012/2013

MEMÓRIA



VOLUME 4



Brasília-DF
2013



EDUCOMUNICAÇÃO: AS MÚLTIPLAS TRADIÇÕES DE UM CAMPO EMERGENTE DE INTERVENÇÃO SOCIAL NA EUROPA, ESTADOS UNIDOS E AMÉRICA LATINA

Ismar de Oliveira Soares*

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se a educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, assim como programas e produtos de comunicação destinados a: *i)* debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; *ii)* promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência – abertos e participativos – nos espaços educativos garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação; e *iii)* ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos. Nesta perspectiva, o conceito aplica-se tanto ao exercício de uma observação atenta sobre a presença dos sistemas de meios de comunicação em uma sociedade em mudanças, promovendo sua leitura e uso (proximidade com o conceito de “educação para os meios”), quanto ao pleno exercício da liberdade de expressão dos sujeitos sociais em inter-relação nos diferentes espaços educativos (proximidade com a prática da “gestão de processos comunicativos”). Este trabalho discute a formação deste conceito e sua especificidade frente às múltiplas tradições em torno da educação para a comunicação, tendo como base a Europa, Estados Unidos e América Latina.

2 UM CONCEITO EM BUSCA DE UM DICIONÁRIO

O termo educomunicação ainda não está presente em dicionários da língua portuguesa, mas é forte o suficiente tanto para motivar pesquisadores a discutirem seu sentido, quanto para encorajar as políticas públicas a definirem diretrizes sobre sua aplicação.

*Coordenador da licenciatura em educomunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP); pesquisador e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP; jornalista responsável pela revista *Comunicação & Educação* do Departamento de Comunicação e Artes (CCA) do NCE/USP, Edições Paulinas; supervisor do curso de especialização a distância Mídias na Educação (Ministério da Educação – MEC; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; NCE/USP).

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) decidiu, por exemplo, incentivar o ensino integral, especialmente junto às escolas com baixos índices de aprendizagem, oferecendo suporte técnico e financeiro para a inclusão no cotidiano do ensino, especialmente no período contraturno, de práticas interdisciplinares relacionadas a dez áreas ou macrocampos, são eles: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica e educomunicação. Esta é a essência do Programa Mais Educação.¹

A designação desse último macrocampo havia sido sugerida ao MEC pela assessoria oferecida ao governo, na época, pela Rede de Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP),² entidade que reúne organizações não governamentais (ONGs) dedicadas à implementação de projetos centrados na relação entre mídia e infância. Especificamente, este macrocampo destinava-se a favorecer a aquisição de equipamentos indispensáveis à produção cultural por meio de recursos como o jornal, o rádio, as histórias em quadrinhos, a fotografia e o vídeo. Tal especificidade de propósitos levou o governo a rever, em 2010, o título do macrocampo,³ adotando uma expressão mais facilmente inteligível por parte dos gestores locais: comunicação e uso de mídias. Uma designação mais apropriada, levando em conta que o termo educomunicação compreenderia, em seu bojo, no mínimo, duas outras áreas, como cultura e artes e cultura digital. Apesar da mudança na nomenclatura, o manual disponibilizado em 2007, elaborado basicamente pela assessoria da Rede CEP, manteve-se o mesmo, mudando apenas o título do macrocampo.⁴ Em 2012, o programa já atinge aproximadamente quinhentos municípios com mais de 90 mil habitantes, beneficiando 5 milhões de alunos em todo o país, dos quais mais de 1 milhão têm acesso a algum dos equipamentos de comunicação disponibilizados pelo sistema. O problema do programa é contar com poucos docentes minimamente preparados para o manejo de tais recursos.⁵

1. Mais informações disponíveis no portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

2. Disponível em: <www.redecep.org.br>. Acesso em: fev. 2012.

3. Para muitos gestores federais, a inexistência do neologismo educomunicação nos tradicionais dicionários da língua portuguesa tornava desaconselhável seu uso em diplomas legais. Por seu turno, os educadores entenderam a justeza da medida, levando em conta a exigência do paradigma comunicativo de contar, em projeto desta natureza, com gestores escolares, professores e estudantes devidamente preparados para uma gestão democrática e compartilhada destas tecnologias, para evitar que um uso tecnicista destes instrumentos viesse a reforçar procedimentos incompatíveis com a teoria da educomunicação. Quanto ao dicionário, já se tem um verbete disponível. Trata-se de *educomunicazione*, que se produziu ainda em 2002, especialmente para *La comunicazione, il dizionario di scienze e tecniche* (Roma, Elledici/RaiEri, 2002, p. 418-421).

4. A segunda parte do caderno, intitulada *A educomunicação no Programa Mais Educação*, apresenta o conceito como uma proposta interdisciplinar que articula dois campos de saberes – educação e comunicação – como resposta aos desafios da mediação. Para o programa federal, “a educomunicação tem como ponto fundamental a participação ativa de professores e alunos na chamada sociedade da informação”. Uma versão do manual em PDF pode ser encontrada no Google, buscando-se por “Macrocampo comunicação e uso de mídias”.

5. A formação de docentes para fazer uso adequado das novas ferramentas nas escolas públicas fica, por enquanto, por conta do curso a distância Mídias na Educação, cuja abrangência é limitada frente às necessidades que o projeto Mais Educação está criando. É importante lembrar que o curso, em vigor desde 2006, também trabalha com o conceito da educomunicação nos módulos relacionados à linguagem radiofônica, produzidos em uma parceria entre o NCE/USP e o Centro de Educação a Distância da UFPE (CEAD-UFPE). Os módulos podem ser acessados no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681&id=12333&option=com_content&view=article> ou no blog do NCE/USP: <<http://midiaseducacao.blogspot.com/>>.

Enquanto isso, em São Paulo, justamente para atender solicitação de docentes da rede pública que receberam formação inicial em educomunicação (Projeto Educom rádio, 2001-2004, implementado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), uma portaria do secretário de Educação foi editada, em 2009, estabelecendo as modalidades de uso de recursos financeiros públicos para que ficasse assegurada a continuidade da formação dos professores e a implementação de ações na área, logo, em todas as escolas do município.

Os dois episódios demonstram que, entre os anos finais da década de 1990 – quando o NCE/USP, após identificar a prática educacional nas ações do movimento popular – e o início da segunda década do século XXI, o termo educomunicação havia deixado, paulatinamente, o âmbito da academia para converter-se em tema de debate, com adesões e rejeições, certezas e dúvidas, até mesmo na esfera de políticas públicas, regionais e nacionais.

3 OITENTA TESES E UM DEBATE NA EUROPA

No mesmo período, os centros de pós-graduação deram continuidade às suas pesquisas, consultorias e reflexões. O banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) registrava, por exemplo, no final de 2010, um total de oitenta títulos centrados no assunto, em todo o país, produzidos a partir de 1998, sendo que 37 deles tiveram sua origem no programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da USP.⁶ Já no âmbito do ensino de graduação, a primeira década do século XXI chegava ao fim com a instalação de dois cursos sobre a educomunicação em universidades públicas,⁷ apontando para o reconhecimento da emergência de uma nova prática profissional por parte do mercado.

Em termos internacionais, a organização The Alliance of Civilizations Clearing house on Media Literacy, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), busca entender a natureza do conceito, em sua relação com o tema dos direitos humanos e em sua possível contribuição para a promoção de uma cultura de paz, como comprova debate realizado em agosto de 2009, envolvendo duas importantes lideranças: uma acadêmica, na figura de Roberto Aparici, da Universidade Nacional de Educação a Distância de Madri, coordenador do livro *Educomunicación, más allá del 2.0* (2010); e outra política, representada pelo americano Jordi Torrent, coordenador da área de *media education* da própria Aliança

6. Ver banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <www.capes.gov.br>.

7. São eles: a licenciatura em educomunicação, na ECA/USP, aprovada pelo Conselho Universitário em novembro de 2009 e instalada em fevereiro de 2011, e o bacharelado em comunicação, com habilitação em educomunicação, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba, aprovado e instalado em 2010.

das Civilizações das Nações Unidas, em nível internacional.⁸ Ao longo do diálogo acadêmico, o conceito é definido como uma prática específica, com origem na América Latina, e que se diferencia das vivenciadas em outras partes do mundo a partir do conceito de *media literacy*.⁹ Neste mesmo sentido de busca, europeus e latino-americanos reuniram-se em Segóvia, Espanha, em outubro de 2011, em um seminário que teve entre seus temas centrais a contribuição da América Latina para o surgimento e consolidação do pensamento educomunicativo.¹⁰

Passados doze anos da pesquisa inicial do NCE/USP, o termo em questão ganha o mérito de mobilizar inteligências e lideranças regionais, nacionais e até mesmo internacionais em busca do entendimento da hipótese lançada em 1999: um novo campo de intervenção social já havia se formado na interface entre a comunicação e a educação a partir da herança cultural da América Latina pela liberdade da palavra e da expressão.

Antes, contudo, de avançar na análise da educomunicação, no que diz respeito a seu campo potencial, e levando em conta as múltiplas origens deste conceito, um olhar – ainda que panorâmico – sobre o tratamento historicamente dado à relação comunicação-educação, sob o ponto de vista dos processos de recepção ativa e crítica da mídia, torna-se indispensável.

4 RECONSTRUINDO O PERCURSO: A MEDIA EDUCATION NA EUROPA

Os legados europeus no campo da relação comunicação-educação apontam para uma rica contribuição de pessoas, como Célestin Freinet, e de instituições, como a Unesco, que marcaram épocas e tendências. No momento, o velho continente se

8. Disponível em: <http://www.aocmedialiteracy.org/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=24> e <http://www.aocmedialiteracy.org/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=31>. Acesso em: fev. 2012.

9. No debate, Roberto Aparici define o conceito a partir da perspectiva latino-americana. Fazendo referência à contribuição de pesquisador britânico, afirmava: "A educomunicação é uma área de conhecimento relacionada à liberdade de conhecer, compreender e expressar-se de várias maneiras. Assim como a alfabetização era uma prioridade de leitura e escrita, e ainda é em muitas regiões do planeta, nos últimos anos, as tecnologias da informação e da comunicação têm definido novos direitos aos quais todos os setores da população devem ter acesso. Juntamente com o tema dos direitos humanos relacionados com a educomunicação, devemos mencionar a necessidade de uma formação baseada na solidariedade crítica. Neste sentido, Robert Ferguson disse que 'a solidariedade crítica é um meio pelo qual nós reconhecemos as dimensões sociais do nosso pensamento. É também um meio pelo qual desenvolvemos nossas habilidades analíticas e autonomias relativas.' Concordo com Ferguson quando ele afirma que 'o futuro da educomunicação tem que seguir o caminho da solidariedade crítica ou ele vai acabar em um dos muitos becos sem saída'. 'Para o conceito de solidariedade crítica se tornar viável', diz Ferguson, 'precisamos trabalhar no desenvolvimento de uma pedagogia relevante e realizável'". (*"Educommunication is an area of knowledge that is linked to the freedom to know, understand and express oneself in multiple ways. Just as literacy was a priority of reading and writing, and still is in many regions of the planet, in the last few years the information and communication technologies have been defining new rights to which all sectors of the population must have access to. Together with the topic of human rights related to educommunication, we must mention the need for a formation based on critical solidarity. In this sense, Robert Ferguson said that "Critical solidarity is a means by which we recognize the social dimensions of our thought. It is also a means through which we develop our analytical skills and relative autonomies." I share Ferguson's view when he states that "the future of educommunication has to follow the path of critical solidarity or it will end up in one of many blind alleys." For the concept of critical solidarity to become feasible, Ferguson says, we need to work on the development of a relevant and realizable pedagogy"*).

10. Para mais informações, visite o portal. Disponível em: <<http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/>>. Acesso em: fev. 2012.

abre a um novo ciclo de projetos na área ao propor que a alfabetização midiática seja levada a todos os seus cidadãos, como ficou decidido em Bruxelas, Bélgica, em dezembro de 2010, a partir de convênio assinado por representantes da própria Comunidade Europeia (Di Mele, 2011, p. 117-121).

4.1 A influência das igrejas cristãs

Inicialmente, cabe lembrar o importante papel exercido pela Igreja Católica, a partir de Roma, com o incentivo dado pelo Papa Pio XI, na década de 1930, à produção e difusão cinematográfica, exigindo que cada escola ou paróquia católica disponibilizasse um salão exibidor de filmes (Soares, 1988b, p. 123). A ação propiciou a expansão da prática de cineclubismo como exercício de leitura crítica da mídia em todo o mundo. A contribuição da Igreja Católica associou-se, neste início, à vertente moral de abordagem da educação midiática. O cuidado com os possíveis malefícios das mensagens cinematográficas justificava, por exemplo, a prática da classificação moral dos espetáculos, sustentada na teoria dos efeitos, pela qual o sistema educativo atribuía grande poder manipulatório aos meios de informação na difusão de suas mensagens.

Em 1970, a Igreja mudou sua abordagem em relação à comunicação social – mérito do documento *Inter mirifica* do Concílio Vaticano II, encerrado em 1965 – propondo, por meio da encíclica *Communio et progressio*, de Paulo VI, um programa construtivista e colaborativo aos colégios católicos, pois sugeria que caberia aos próprios jovens o esforço de se educarem mutuamente em suas relações com os meios de comunicação (Soares, 1988a, p. 130). A proposta teve à época pouca audiência entre os educadores, mobilizando mais os estudiosos da comunicação. No mundo evangélico, devem ser registrados os esforços da World Association for Christian Communication (WACC), com sede em Londres, no apoio a projetos de *media education* na Europa, Ásia e América Latina.

A partir dos anos 2000, é possível encontrar nas fileiras da igreja opções claras pela educomunicação. Testemunha o fato a mobilização da rede mundial e brasileira de escolas salesianas pelo novo conceito a partir de Roma (IFMA, 2008; RSE, 2010).

4.2 A contribuição da Inglaterra

Das experiências inglesas, destacam-se três movimentos: um primeiro, com o pioneirismo do programa mais antigo na área das políticas públicas voltadas à educação para os meios. Trata-se do projeto de análise de filmes, patrocinado a partir dos anos 1930 pela British Film Institute (BFI), dando início ao exercício da análise sistemática do cinema como conteúdo cultural de interesse para a educação.

Um segundo movimento foi representado pela corrente teórica denominada de estudos culturais. Releva-se que, neste contexto, a contribuição de Raymond

Williams, especialmente a partir de seu livro *The long revolution* (1965), que rompe com a tradição literária que coloca a cultura fora da sociedade, partindo da concepção de que ela é um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos. No espaço da cultura, situa-se a presença dos sistemas dos meios de comunicação e a conseqüente reflexão sobre o papel das audiências. Quem se ocupa deste último tema é seu discípulo Stuart Hall, que entende a audiência, simultaneamente, como receptora e como fonte da mensagem. A partir daí, fortaleceu-se o ponto de vista que reconhece um papel ativo para o receptor como construtor do sentido do que se veicula no processo comunicacional. Trata-se, na verdade, da passagem de uma teoria fundada no pensamento moral ou na perspectiva da produção técnica, centrada, ambas nos meios e em seus conteúdos, para uma reflexão articulada das relações de comunicação. Os fundamentos da corrente dos estudos culturais são trabalhados, na América Latina, por pensadores como Jesús Martín-Barbero e Néstor Cancline, encontrando grande repercussão nas práticas de educação para os meios, dando, finalmente, sustentação teórica ao conceito de educomunicação já no final dos anos 1990.

O terceiro movimento com origem na Inglaterra é representado pela renovação da pedagogia da *media education* a partir das pesquisas e publicações de Len Masterman, que defende um processo de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica – para fora da sala de aula, para o futuro, para a vida. Masterman enfatiza, em seus escritos, a educação política, levando em conta que, em uma democracia, a maioria das decisões são tomadas com base na presença dos meios e sua influência sobre os cidadãos e eleitores. Para ele, a educação para os meios deve ser avaliada em termos da redistribuição política e social do poder. É importante lembrar que, no campo metodológico, o pesquisador inglês apoia-se no enfoque filosófico de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética. Outro pesquisador que tem marcado o pensamento britânico no campo é Robert Ferguson, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, autor de numerosos ensaios sobre multiculturalismo e educação para os meios.

4.3 A contribuição francesa

Uma experiência notável e inspiradora nesse campo veio da França, com o projeto de produção do jornal escolar, sob a liderança de Célestin Freinet, projeto este revolucionário para a época (Sobreiro, 2006). Ainda na França, o campo da educação frente aos meios ganhou representatividade a partir do trabalho de A. Vallet, criador do Institut du Langage Total, vinculado à Universidade Católica de Lyon (St. Etienne),¹¹ alcançando repercussão na América Latina por meio da

11. Texto original do livro de Vallet, intitulado *Communication et société*, disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000570/057051fb.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

obra de Francisco Gutiérrez, da Costa Rica, em seu livro *Linguagem total*. Posteriormente, o Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (Clemi), órgão do Ministério da Educação,¹² assumiu papel de liderança neste processo mediante estudos e assessorias para a formação de docentes dedicados à prática da educação frente aos meios que, a partir de 2007, tornaram-se obrigatórios nos programas de ensino de todas as escolas do país. O Brasil tem sido beneficiado pela presença frequente de Jeveniève Jacquinot, professora da Sorbonne, para quem o educador é o novo profissional necessário à educação do século XXI.¹³

4.4 A contribuição da Espanha

Na Espanha, destacam-se, nesta mobilização, as iniciativas da Universidad Complutense e da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ambas de Madri, e da Universidad Autónoma de Barcelona, por meio de seus programas, em nível de graduação e de pós-graduação, destinados à formação de *profesores en medios*, beneficiando, inclusive, muitos latino-americanos. Ficaram internacionalmente conhecidos os congressos sobre pedagogia da imagem, ocorridos em La Coruña, Galícia, ao longo dos anos 1990, com o esforço no sentido de se promover uma aproximação entre os promotores da *media education* no mundo anglo-saxão e os promotores da *educación en medios* do mundo latino. A revista *Comunicar* de Huelva, na Andaluzia, vem sendo distribuída para todo o país e para o exterior, relatando as reflexões e as experiências do “coletivo andaluz para a educação em meios de comunicação”. Artigos sobre educomunicação são encontrados nesta revista, produzidos tanto por europeus quanto por latino-americanos.

Coube a Roberto Aparici trabalhar o conceito por meio da publicação de uma obra coletiva com artigos de especialistas do mundo ibero-americano, intitulada *Educomunicación, más allá del 2.0* (Gedisa, 2010). O último grande evento do campo foi o Congresso Internacional sobre Educação Midiática, ocorrido em Segóvia, incluindo em sua programação debates com lideranças latino-americanas da área, como Daniel Prieto (Argentina), Guillermo Orozco (México), Teresa Quiroz (Peru), Adilson Citelli e Ismar de Oliveira Soares (Brasil).

4.5 A contribuição da Unesco

A partir do acúmulo das experiências internacionais, a Unesco passou a reunir, a partir dos anos 1970, especialistas e representantes de governos com o fim de estudar as relações entre os mundos da educação e da comunicação. O resultado deste esforço foi a publicação de documentos, como *A educação em matéria de comunicação*,

12. Disponível em: <<http://www.clemi.org/>>. Acesso em: fev. 2012.

13. Jacquinot foi uma dos 176 especialistas que tomaram parte do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação organizado em São Paulo pelo NCE/USP, em 1998. Ver o *paper* por ela apresentado sobre a figura e o papel do educador no endereço: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

considerado como referência fundamental para as políticas de disseminação de projetos na interface, em nível internacional. Para muitos, o mais importante dos documentos da Unesco, neste período, foi a declaração que se seguiu ao Simpósio Internacional sobre a Educação para os Meios, ocorrido em Grunwald, Alemanha, em 1982, com participação de representantes de dezenove países.¹⁴ A educação para os meios foi definida, a partir de então, como uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de estimular o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência dos usuários dos meios eletrônicos e impressos. Outra importante reunião, também apoiada pela Unesco, foi celebrada, em Toulouse, França, em 1990 (Devadoss, 2006).¹⁵ A contribuição da Unesco chegou a outros continentes, como ocorreu na América Latina, onde apoiou a realização de uma série de seminários, entre os anos 1980 e 1990, que discutiram impacto da herança cultural das lutas em torno do direito de expressão sobre as perspectivas latino-americanas de formação crítica frente aos meios (Miranda, 1992), evidenciando o distanciamento teórico-metodológico que se formava entre os promotores da educação para a comunicação no continente e os *media educators* da Europa e Estados Unidos.

4.6 Nordicom, a contribuição da Suécia

Desde 1998, a instituição The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, vinculada à Universidade de Göteborg, Suécia, vem produzindo estudos periódicos sobre a relação entre infância, juventude e mídia, publicados com o apoio da Unesco e sob o selo Nordicom – Nordic Information Centre for Media and Communication Research. Uma comparação entre o título da primeira publicação, *Children and media violence* (1998), e os títulos de três outras, entre as últimas *Empowerment through media education, an intercultural dialogue* (2008), *youth engaging with the word: media, communication and social change* (2009) e *Young people ICTs and democracy* (2010), aponta para uma mudança de perspectiva no cenário da *media education* internacional, observando-se uma significativa passagem da preocupação com o impacto negativo dos meios para uma perspectiva voltada para o sujeito social ativo frente ao mundo das comunicações sociais.¹⁶

14. Para mais informações sobre o tema, visite o portal da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF>. Acesso em: fev. 2012.

15. O pesquisador indiano Joseph Sagayaraj Devadoss desenvolveu tese de doutorado, pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, tomando como objeto os cinco eventos internacionais que ofereceram maior contribuição para o estudo da *media education* no mundo entre 1990 e 2000. Três deles foram promovidos com a colaboração direta da Unesco: o primeiro foi justamente o congresso de Toulouse, de julho de 1990, com o tema *New Directions in Media Education*; o segundo foi o congresso de La Coruña, Espanha, *Pedagogy of Representation*, em julho de 1995; e o terceiro, o congresso de Paris, de abril de 1997, sob o título *The Young People and the Media Tomorrow*. Os dois outros reportados foram o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, organizado em São Paulo pelo NCE/USP, em 1998, com o nome *Multimedia and Education in a Globalized World*, e o congresso de Toronto, no Canadá, intitulado *Children, Youth and the Media beyond the Millennium*.

16. Participou-se, em 1999, deste esforço intelectual pela busca por novos parâmetros de análise, com artigo, em livro editado por Cecilia Von Feilitzen e Ulla Carlsson, intitulado *Children and media: image, education, participation* (Soares, 1999b, p. 229-242).

4.7 A mobilização na Itália

Nas duas últimas décadas, na Itália, o tema tem sido objeto de pesquisas e de articulações por parte de especialistas como Roberto Gianatelli, da Universidade Pontifícia Salesiana, de Roma, e de Pier Cesare Rivoltella, da Universidade Católica de Milão. Juntos, seguindo a linha de trabalho do britânico Len Masterman, contribuíram para criar a Associação Italiana de Educação para os Meios (MED), que, além de promover eventos formativos, publica a revista *Media education, studi, ricerche, buone pratiche*.

Em 2005, organizou-se em Roma, sob os auspícios da Unión Catholique International e de la Presse (UCIP), um seminário sobre o tema da educomunicação. Em 2010, a estudante italiana Isabella Bruni, filiada à MED, publicou o livro *L'educomunicazione brasiliana sulle onde della radio: analisi di caso*, socializando junto aos especialistas italianos da área da *media education* sua pesquisa sobre a prática educacional em São Paulo. Para ela, o diferencial da educomunicação em relação ao conceito de educação para os meios em vigência na Europa está no fato de se privilegiar, no caso brasileiro, o campo da gestão comunicativa dos espaços educativos.

5 ESTADOS UNIDOS: MEDIA LITERACY

Nos Estados Unidos, a área dos estudos de recepção é, na verdade, muito rica em detalhes reveladores dos embates culturais em que o país viveu mergulhado nos últimos quarenta anos. Se percorrer este período, para não ir muito longe na história, verificam-se três grandes momentos ou fases: a fase defensiva, de caráter psicomoral ou *deficit model*, nos anos 1970; a fase de embotamento e de desautorização dos programas na área, nos anos 1980; e, finalmente, a fase de retomada, de caráter socioconstrutivista ou *acquisition model*, a partir dos anos 1990.

5.1 Deficit model

A fase defensiva, de postura psicomoral, caracterizou-se basicamente pela adoção de um modelo de proteção dos receptores contra os efeitos nefastos dos meios. O modelo, ainda presente e atuante, justifica-se por meio de assertivas como: “a televisão é responsável pelo bloqueio das habilidades relativas à leitura, reduzindo a capacidade de atenção dos estudantes” ou “o ato de ver televisão causa aumento da agressividade dos telespectadores”.

Segundo Kathleen Tyner, autora de *Alfabetização em um mundo digital* (1998), o que motivou o envolvimento do sistema educacional em projetos desta natureza foram os resultados das pesquisas que apontavam para o aumento da violência na sociedade, supostamente causada pelos meios de comunicação. Mas as pesquisas feitas com os telespectadores não levaram em conta outros aspectos

peculiares à cultura da violência nos Estados Unidos, tais como o fácil acesso às armas, o racismo e o sexismo institucionalizados, entre outros. Por conseguinte, os textos e outros materiais patrocinados pelo U. S. Office of Education (Usoe), centrados apenas na tevê, excluíaam o contexto histórico, cultural e econômico das representações da mídia (Tyner, 1998, p. 136). Tais perspectivas já haviam sido questionadas desde o final dos anos 1960, por especialistas de países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, tendo, no caso da Inglaterra, sido substituídas pelas reflexões em torno dos estudos culturais.¹⁷

Nos anos 1980, o movimento de leitura crítica da mídia na perspectiva do *deficit model* perdeu importância. A grande causa foi a desautorização política provocada, especialmente, pela campanha contra o movimento, desenvolvida pelo Partido Republicano, que dominou a vida americana nos anos 1980. Como consequência, foram eliminadas as volumosas verbas destinadas às pesquisas e aos programas educativos nesta área em todo o país.

Nos anos 1990, com a popularização do vídeo e o advento da internet, a análise dos meios de comunicação como prática educativa ganhou novo alento, já sob um paradigma mais aberto de exploração, análise e produção de mensagens por parte dos estudantes. Outra causa da franca ascensão do movimento foi a reforma educacional americana, que deu maior flexibilidade e independência aos professores, permitindo aos mais criativos desenvolverem experiências na área. Não se pode negar, contudo, que o aumento da violência, envolvendo crianças e adolescentes no espaço dos próprios estabelecimentos educativos (o caso Columbine)¹⁸ acabou por reforçar as suspeitas de que os meios de comunicação, e agora, a internet, mantinham sua posição como o mais importante fator indutivo de comportamentos inadequados.

De acordo com David Considine, da Appalachian State University, os anos 1990 assistiram a um verdadeiro renascer do movimento em torno do estudo da mídia (Considine, 1987, p. 251). Renée Hobbs recorda que foi no início desses anos que especialistas de todo o país, reunidos no Aspen Institute, Colorado, definiram a *media literacy* como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma ampla variedade de formas (*“ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a wide variety of forms”*) ampliando, pela introdução da perspectiva do uso dos recursos da informação, o âmbito de ação dos programas na área (Hobbs, 1997, p. 457).

17. Os estudos culturais foram aplicados ao campo da *media literacy* por autores britânicos como Len Masterman (*Teaching the media*, 1985) e David Buckingham (*Watching media learning*, 1990). Como resultado se obteve, por um lado, um programa pedagógico centrado no aluno, tendo como base os estudos da recepção e das representações sociais voltados à investigação e à produção cultural por parte dos estudantes (modelo construtivista), evitando-se, por outro lado, as práticas de imposição de valores, própria do modelo defensivo norte-americano.

18. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Columbine_High_School_massacre>.

5.2 *Acquisition model*

Passou-se, em consequência, à adoção de um modelo de aquisição de habilidades (*acquisition model*), defendendo-se uma postura pedagógica destinada a superar o impasse da visão acanhada e restritiva do modelo anterior. Seu objetivo foi fornecer uma plataforma de questões que mobilizassem os estudantes e facilitassem a criação de habilidades na área da comunicação e da expressão.

Segundo Kathellen Tyner, o conflito entre a fase defensiva (*deficit model*) e a fase de retomada (*acquisition model*) deverá persistir, ainda, por longos anos. Para ela, os promotores da educação para os meios ensinam os estudantes a serem críticos com relação à mídia, mas discordam entre eles a respeito do que significa exatamente ser crítico ou, mesmo, discordam dos objetivos de uma educação para a criticidade. A questão, pois, para Tyner, está mais na concepção do que seja a educação que propriamente na concepção do que seja a mídia.¹⁹

Nos Estados Unidos, o movimento de leitura crítica da mídia tem envolvido, nos últimos anos, não apenas educadores ou instituições não governamentais, mas também empresários da comunicação, entre os quais é indispensável lembrar os projetos patrocinados pelas corporações de comunicação, como o jornal *The New York Times*, a Cable News Network (CNN) com os projetos *Newsroom* e *CNN student bureau*, o Discovery Channel, a Disney Learning Partnership, a Viacom International Inc – esta última responsável pela programação televisiva *Nickelodeon*, destinada exclusivamente às crianças e assistida por pedagogos e psicólogos.

5.3 *Citizenship model*: a caminho da educomunicação

Identificou-se esta terceira tendência como o *Citizenship model*, quando os objetivos dos educadores e educandos passaram a ir além da leitura crítica da mídia para pensar as relações de comunicação entre os sujeitos sociais. Práticas desta terceira vertente foram identificadas no trabalho dos arte-educadores da Costa Oeste dos Estados Unidos que, a partir dos anos 2000, passaram a trabalhar o tema do multiculturalismo com adolescentes negros, brancos e latinos a partir da apropriação da linguagem audiovisual no relato de suas histórias de vida.

6 DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA À EDUCOMUNICAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A história da educação para a comunicação no Brasil e na América Latina, desde seu início nos anos 1960 até o presente momento, pode ser relatada a partir dos

19. "Quando diferentes aspectos sobre a proposta de educação permanecem omissos, eles se tornam obstáculos formidáveis que dificultam o entendimento sobre os objetivos ou propostas da educação para os meios". ("When different assumptions about the purpose of education remain hidden, they become formidable obstacles that stymie understanding about the aims or purposes of media education") (Tyner, 1998, p. 139, tradução nossa).

projetos que se sucederam ao longo do tempo, ou ainda, pelas ideias que lhes deram sustentação.

6.1 Anos 1960: cinema – sob a teoria dos efeitos

Os primeiros programas vigentes no continente datam da década de 1960 e voltavam-se especialmente para a análise da produção cinematográfica, quer por meio dos cineclubes, quer nos espaços frequentados pela elite intelectual, ou ainda, nas escolas católicas, quer por meio dos comentários que os párocos faziam a cada domingo no final das celebrações litúrgicas ao anunciar os filmes que estavam chegando à cidade. Predominava, então, a visão de estudiosos norte-americanos como Lasswell e Schramm, para quem a eficácia do processo comunicativo ficava garantida pela prevalência do emissor sobre o receptor, ponto de vista sustentado pela teoria da aprendizagem social, ou simplesmente teoria dos efeitos, de cunho comportamentalista. No processo educativo era importante conhecer a natureza da mensagem que se recebia, ou evitar que pessoas incautas, especialmente os mais jovens, tivessem acesso ao que fosse duvidoso.

6.2 Anos 1970: a leitura crítica da televisão

Na América Latina, a denominada “leitura crítica dos meios” difundiu-se em decorrência da contribuição pedagógica de Paulo Freire à raiz da teoria da dependência, como parte da estratégia de grupos de educadores interessados em promover a consciência crítica das audiências frente ao que, na época, se denominava como invasão cultural dos produtos do Hemisfério Norte. Neste sentido, os programas de educação para a recepção desenvolveram-se fundamentalmente à margem dos sistemas educativos, originando-se nos bairros, nos subúrbios e nas comunidades camponesas, sob os auspícios de instituições voltadas para a educação e a cultura popular.

Por sua vez, os intelectuais associaram-se aos religiosos e educadores na crítica à mídia, oferecendo subsídios ao movimento de educação frente aos meios. Assistiu-se, na época, a uma dura reação dos pensadores latino-americanos à crescente influência dos meios de comunicação, especialmente da televisão. Parte voltou-se para o estudo das estruturas econômicas e políticas que davam suporte a toda forma de comunicação, enquanto outros passaram a vincular-se à teoria sociológica da dependência cultural. Acreditava-se que somente o estudo das condições da recepção e o conhecimento dos vários planos ideológicos que conviviam em um único receptor garantiriam o entendimento da decodificação e da ressemantização que produziam. A categoria teórica de análise passou a ser a ideologia, herança da filosofia marxista, reinterpretada por Althusser em *Aparelhos ideológicos do Estado*, enquanto que o objeto de estudo eram as mensagens dos meios massivos (Aguirre e Bisbal, 1981, p. 15-22).

6.3 Ainda nos anos 1970: uma comunicação para o desenvolvimento

Tem início, neste mesmo período, no plano da ação via projetos, o movimento latino-americano em torno do planejamento participativo, o que representava uma proposta de revisão na prática social, nas teorias de desenvolvimento e, sobretudo, com a contribuição de agentes culturais com perfis semelhantes aos de Luis Ramiro Beltrán, Juan Díaz Bordenave, Paulo Freire, Mario Kaplún, Daniel Prieto, Eduardo Contreras, Maria Cristina Mata, entre outros.

Merecem especial destaque, para a compreensão do fenômeno, os livros *Comunicação e planejamento* (Bordenave e Carvalho, 1979) e, de Daniel Prieto Castillo, *Radio Netherland Training Centre en América Latina: memoria pedagógica de tres décadas*, 2008, respectivamente, com a fundamentação teórica e com o relato de projetos de intervenção social no âmbito da comunicação participativa para o desenvolvimento.

No campo dos estudos e da formação de especialistas, uma das instituições com maior legado à renovação do pensamento latino-americano foi o Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), com sede em Quito, Equador. É importante recordar que as práticas de comunicação popular inerentes a uma visão de planejamento participativo levaram ao redimensionamento dos procedimentos investigativos, mesmo em nível acadêmico, consolidados na literatura sobre metodologia da pesquisa participante, tendo à frente Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent. A força do pensamento latino-americano no campo da comunicação para o desenvolvimento, com ênfase no planejamento participativo, exerceu profunda incidência na construção do conceito da educomunicação como gestão de processos comunicativos.

6.4 Década de 1980: comunicação como resistência cultural

Foi justamente na esfera do desenvolvimento que teve início a ação articuladora da Unesco no continente, visando aproximar comunicação e educação no âmbito das políticas públicas.

Para tanto, a organização promoveu um encontro no México, em dezembro de 1979, reunindo os ministros da Educação e do Planejamento dos países da América Latina e do Caribe, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando o que foi denominado como Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe. Como consequência, em abril de 1981, a Unesco reuniu ministros da Educação, em Quito, para especificar as ações nas áreas do uso dos meios de comunicação nas escolas, bem como no da educação crítica frente às mensagens

massivas (Gutierrez, 1984). A partir desta deliberação, a Unesco ampliou sua presença no continente, apoiando, entre outras ações, os Seminários Latino-Americanos de Educação para a Televisão, realizados, respectivamente, em 1985 (Santiago, Chile), 1986 (Curitiba) e 1988 (Buenos Aires), com uma síntese, em 1990, em Las Vertientes, Chile (Miranda, 1992).

Descobriu-se, então, que os educadores para os meios do continente sintonizados com o projeto principal haviam paulatinamente abandonado tanto as teorias manipulatórias com origem na Escola de Frankfurt como o paradigma althusseriano dos aparelhos ideológicos do Estado. Não lhes servia nem o cientificismo sistêmico quanto menos o moralismo dos religiosos. Buscavam, na verdade, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (NOMIC). Era uma aproximação entre os referenciais sobre planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento, Bordenave e Carvalho de um lado e os fundamentos que passavam a reger a educação para a comunicação como negociação de sentidos; e Martín-Barbero e Canclini, de outro, afastando os latino-americanos das visões tradicionais, centradas no fenômeno midiático, inerentes aos conceitos da *media education* europeia e da *media literacy* norte-americana.

No âmbito das igrejas cristãs, o Departamento de Comunicação do Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam), especialmente em decorrência da assembleia realizada em Medellin, Colômbia, optou por implementar, no continente, uma pastoral que privilegiava a comunicação popular (Celam, 1986). Foi com o apoio desta instituição que grupos de especialistas vinculados a associações cristãs de comunicação converteram a leitura crítica da comunicação em verdadeira bandeira, garantindo sustentação para dois dos mais consolidados projetos na área, em todo o continente, a saber: o *Plan Deni*, voltado para a análise e produção de cinema por crianças e jovens, em países como Uruguai, Equador e Brasil (Ramos, 2001) e o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC).²⁰

Foi nesse contexto que se proliferaram, pelo continente, os projetos de educação para a televisão, formação da consciência crítica ou, ainda, leitura

20. O Projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) ofereceu, nas décadas de 1980 e 1990, um serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da cultura midiática. Adotando uma perspectiva dialética de reflexão, o projeto chegou a organizar uma média de sessenta encontros de formação, no período, em todo o país. Disponível em: <www.ucbc.org.br>. Ver também Gomes (1995). No mesmo diapasão trabalhou o Serviço à Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas (SEPA), que, fundado em 1980, contribuiu especialmente para renovar o pensamento das lideranças da Igreja Católica nesta área, função esta que vem fazendo até os dias presentes.

crítica da comunicação, com o incentivo de intelectuais como o professor José Marques de Melo.²¹

Deve-se observar, contudo, que apesar de esforços dos educadores para a comunicação em toda a América Latina, a deslegitimação do ideário defendido pela Unesco em termos de uma revisão da NOMIC acabou por reduzir o âmbito de ação dos defensores do uso comunitário dos meios e de sua leitura crítica por parte das audiências no continente. Como consequência, observou-se, já no início dos anos 1990, mesmo no meio acadêmico, uma crescente desqualificação dos projetos e programas preocupados com a educação dos receptores. No caso, os projetos vigentes deixaram de ser prioridade, passando a representar praticamente uma instância de resistência cultural. No entanto, a força da renovação do pensamento europeu na área da *media education* – sinalizado pelas conclusões da tese do pesquisador hindu Joseph Sagayaraj Devadoss sobre os grandes eventos da década de 1990, um dos quais ocorridos no Brasil – acabou por realimentar estes programas na América Latina.

6.5 Década de 1990: a influência dos estudos culturais

Ao longo dos anos 1990, o que restou de significativo dos esforços da década anterior no campo da educação para os meios, e especialmente das novas iniciativas então surgidas, é que passaram a alimentar-se, na verdade, da influência de duas culturas que, ao menos teoricamente, se contrapunham em múltiplos aspectos: a norte-americana e a inglesa.

De um lado, grupos vinculados especialmente à educação formal atualizaram a tendência tradicional da cultura norte-americana, centrada na análise das formas de produção dos meios de comunicação (mídias), com a condenação – nos programas educativos – dos estereótipos por eles veiculados, somando a esta perspectiva propostas de emprego das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino. Alguns dos projetos de mídia e educação seguem esta vertente.

Por outro lado, reforçaram-se, junto a numerosos grupos e a partir da prática social, as propostas de ação situadas na esfera cultural. Não eram os meios que importavam, mas os processos comunicativos enquanto produção da cultura. O que já vinha sendo praticado, como revelou o Encontro de Las

21. O professor Marques de Melo, que além de ter contribuído para a prática da leitura crítica da mídia impressa difundiu o pensamento de Mario Kaplún sobre o tema, promovendo um seminário para discutir seu "legado utópico", em 2006. Afirmam Manassés Moraes Xavier e Robéria Nádia Araújo Nascimento, em sua pesquisa *Jornalismo digital na escola: narrativas de uma prática educacional* Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, que o professor Marques apresenta-se como um dos primeiros teóricos brasileiros a demonstrar interesse pelas práticas educacionais no país, especificamente com a leitura do jornal na escola enquanto estímulo à cidadania. A contribuição de José Marques de Melo serviu de base para outros estudiosos, entre eles Maria Alice Faria e Gilberto Dimenstein. Ela, no início dos anos 1990, publicou o livro *Como usar o jornal na sala de aula* – livro que em 2003 alcançou a sua 8ª edição. Ele, em 1999, lançou o livro *O cidadão de papel*, que discute a função do jornal no contexto de práticas escolares e na formação de cidadãos (p. 31, disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/xavier-nascimento-jornalismo-digital-na-escola.pdf>>).

Vertientes (Chile, 1990), foi realimentado pela difusão, no continente, dos estudos de Raymond Williams e Stuart Hall. De Williams, os educadores para os meios aprenderam que a cultura é um processo sócio-histórico que cria e assimila sentidos (Williams, 1965, p. 41-43). Já de Stuart Hall, que a audiência define-se, simultaneamente, como receptora e fonte da mensagem (Hall, 1980, p. 128-138). Em outras palavras, a influência europeia, revisada na América Latina por Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco, descolava o objeto da análise de muitos dos projetos de educação para a mídia dos meios para os processos das mediações.

A difusão dos estudos culturais pela academia²² acabou por facilitar a superação da bipolaridade – emissor *versus* receptor – estabelecida pela corrente funcionalista, fortalecendo a perspectiva que reconhecia o papel ativo do consumidor de mídias enquanto um construtor de sentidos. Foi possível, desta forma, passar de uma teoria fundada no tecnicismo, centrada nos meios, para uma reflexão articuladora das práticas de comunicação entendidas como fluxos culturais, focada no espaço das crenças, costumes, sonhos e medos que configuram a cultura do cotidiano.²³

7 DÉCADA DE 2000: EDUCOMUNICAÇÃO, A BUSCA DA AUTONOMIA DE UMA PRÁTICA

O que a primeira década do século XXI trouxe foi o reconhecimento acadêmico do esforço latino-americano por uma nova prática social na interface comunicação-educação, graças à pesquisa do NCE/USP realizada entre 1997 e 1999. O que essencialmente o NCE/USP passou a entender foi que a prática do movimento popular em torno de uma nova educação para a comunicação era o resultado de uma opção teórico-metodológica que se distanciava das perspectivas tecnicistas, conteudistas ou funcionalistas, próprias dos modelos

22. Os estudos culturais foram aplicados ao campo da *media education* por autores britânicos como Len Masterman e David Buckingham. Como resultado, se obteve um programa pedagógico centrado no aluno, tendo como base os estudos da recepção e da representação sociais, voltado à investigação e à produção cultural por parte dos estudantes (modelo construtivista), evitando-se, por conseguinte, as práticas de imposição de valores, próprias do modelo defensivo norte-americano. Na América Latina, merece destaque a contribuição de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco. No Brasil, devem ser lembradas as pesquisas de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Mauro Wilton de Sousa, assim como de seus orientandos na ECA/USP.

23. Para Martín-Barbero, "as mediações são esse lugar de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que se produz na televisão não corresponde unicamente a requerimentos do sistema industrial e a estratégias comerciais, mas também a exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver" (Martín Barbero, *J. apud* Lopes, 2000, p. 93-112). Em entrevista para a *Revista brasileira de comunicação* (jan./jun. 2000), Barbero afirmou sobre o que entendia por processos de mediação cultural: "O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. Não havia exclusivamente um indivíduo ilhado sobre o qual se incidia o impacto dos meios, o que era a visão norte-americana. (...) Mediação significa que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. (...) Então, tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida da gente, é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios". (Martín-Barbero, 2000b, p. 151-163).

tradicionais de educação ou de comunicação. O que estava em jogo era, na verdade, um novo paradigma de visualização da interface comunicação-educação, que passava a ser assumida como um espaço do agir coletivo, voltado essencialmente para a cidadania e além da lógica do mercado. Por esta razão, o novo paradigma construiu seus próprios referenciais teóricos e definiu seus procedimentos metodológicos.

A prática de educação para a recepção resultante deste paradigma vem convertendo-se em um processo de busca por negociações voltadas a garantir, simultaneamente, o acesso aos meios, o domínio de suas linguagens e a gestão da produção e difusão da comunicação a partir dos interesses do grupo, tendo como meta final a prática da cidadania. O conceito de educomunicação adotado ao final da pesquisa da USP passou a traduzir a desejada autonomia de uma prática não exatamente à margem dos tradicionais campos da comunicação e da educação, mas justamente em sua interface, às vezes com eles se confrontado e, em outras, com eles colaborando.

7.1 A pesquisa

Para chegar ao conceito, foi necessário realizar uma caminhada pela América Latina, em um trabalho investigativo que levou o NCE/USP, entre 1997 e 1999, a 176 coordenadores de projetos de doze países do continente, especialistas nos vários âmbitos da relação comunicação-educação. Por meio de questionários e de entrevistas em profundidade, a pesquisa buscou identificar as aspirações, as experiências e as sensações de gestores de projetos na área, identificando, ao final, o perfil de um trabalhador que buscava um novo sentido para o “fazer comunicacional” a partir da perspectiva da permanente construção da cidadania por meio da universalização da prática comunicativa.

O NCE/USP chegou à conclusão de que já não fazia sentido tomar a inter-relação entre a comunicação e a educação a partir de seus costumeiros usos – como, por exemplo, o emprego didático das TICs pela educação – ou de suas múltiplas rejeições, como a exacerbação da crítica aos conteúdos da mídia. A questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar “ecossistemas comunicativos”²⁴ que correspondessem às suas aspirações por uma nova sociedade.

24. O conceito de “ecossistema comunicativo” é também usado por Martín Barbero quando fala mais restritivamente da presença das tecnologias na sociedade contemporânea. Afirma o pensador que “para enfrentar o desafio tecnológico devemos estar conscientes de dois tipos de dinâmicas que movem as mudanças na sociedade: a incidência dos meios tradicionais e o impacto das novas tecnologias na vida em sociedade”. Contudo, ele garante que “num primeiro movimento, o que aparece como estratégico, mais que a intervenção dos meios, é a aparição de um ecossistema comunicativo que se está convertendo em algo tão vital como o ecossistema verde, ambiental”. Para este autor, a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação das pessoas com as tecnologias – “desde o cartão magnético que substitui ou dá acesso ao dinheiro até as grandes rodovias da Internet – gerando sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os jovens.” (Martín Barbero, 1999a). A perspectiva do autor deste trabalho, para o uso do conceito, é mais abrangente, pois fala-se neste capítulo de relacionamento entre seres humanos num dado espaço, independentemente do uso dos recursos tecnológicos.

Uma questão eminentemente existencial para os indivíduos e profundamente política para as coletividades.

A educomunicação, assim concebida, absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da educação, da comunicação e de outros campos das ciências humanas e das artes, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis (Soares, 2000b).

7.2 Definindo o conceito

Na busca de um ponto de referência para elaborar uma história, ainda que precária, da emergência do conceito da educomunicação, partiu-se de uma definição funcional, elaborada pelo autor, a partir de pesquisa desenvolvida pelo NCE/USP entre 1997 e 1999, assumindo o termo para designar:

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. Tem como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais (Soares, 2002a, p. 155).

Os espaços educativos aqui referidos podem ser centros culturais, emissoras de televisão e rádio educativos, centros de produção de materiais educativos analógicos ou digitais, ou, ainda, escolas, sem desconsiderar os espaços não formais da família e dos grupos de amigos.

Por ecossistema comunicativo, define-se a organização do ambiente, a disponibilização de recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de fato comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa, um centro cultural, ou mesmo uma emissora de rádio ou tevê, podem criar diferentes tipos de ecossistemas, envolvendo seus participantes e suas audiências, convertendo-se em objeto de planejamento e acompanhamento.

Na perspectiva desenhada pelo NCE/USP, a educomunicação se apresenta por meio de ações desenvolvidas em várias frentes, ou áreas, de intervenção.²⁵

1. Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos: traduzida em planejamento, implementação e avaliação dos procedimentos

25. Pesquisas acadêmicas vêm sendo desenvolvidas para melhor entender a natureza dessas áreas de intervenção. Destacam-se na área da gestão: Alves (2007); Borges (2009); Cordeiro (2009) e Bruni (2010); na área da reflexão epistemológica: Gottlieb (1998); Alves (2002); Bari (2002); Machado (2009) e messias (2011). Na área da educação para a comunicação: Lima (2002); Silva Filho (2004) e Funari (2007). Na área da mediação tecnológica nos espaços educativos: Tavares (2007); Consani (2008); Leão (2008) e Mello (2010). Na área da expressão comunicativa através das artes: Schaun (2002); na área da pedagogia da comunicação: Viana (2000) e Soares (2004).

que, enquanto garantem as condições de se estabelecer uma convivência colaborativa entre os sujeitos sociais nos espaços educativos, dão sustentação às demais áreas do campo.

2. Expressão comunicativa: potencializa o coeficiente comunicativo dos agentes do processo educativo por meio do domínio das diferentes linguagens e da apropriação das manifestações artísticas a seu alcance; Fala-se aqui do protagonismo dos sujeitos sociais na produção e veiculação de significados.
3. Educação para a comunicação: voltada à formação para a prática sistemática da recepção midiática à luz da contribuição oferecida pelas ciências humanas como a psicologia, a sociologia, a política e a moral, privilegiando-se os contextos de produção e a análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos.
4. Mediação tecnológica nos espaços educativos: voltada à realidade representada pela incidência das tecnologias no cotidiano das relações entre as pessoas e a cultura, favorecendo a acessibilidade e o emprego democrático de seus recursos. A questão aqui buscada vai além da competência digital individual, pois o que se pretende é o acesso e o domínio das tecnologias por parte da comunidade, a serviço de uma gestão compartilhada e eficiente dos recursos da comunicação envolvendo as demais áreas de intervenção do campo.
5. Reflexão epistemológica: é importante observar que o próprio esforço de repensar a relação comunicação-educação revela-se como um importante campo de atuação, denominado como a área da reflexão epistemológica, envolvendo um crescente número de especialistas.²⁶

Dada a tradição destas práticas – com pelo menos cinquenta anos de história – afirmou-se que a educomunicação (*stricto sensu*), mais que emitir juízos críticos sobre o comportamento da mídia ou mesmo trabalhar para a difusão de seus usos por parte de novos sujeitos, trata essencialmente de implementar paradigmas sobre como ler o mundo e conviver com os que nele habitam e o transformam a partir da ótica da liberdade universal de expressão aplicada especialmente aos espaços educativos.

26. No momento, considerou-se, igualmente, como áreas de intervenção, a “pedagogia da comunicação” (6ª área), voltada a garantir os benefícios da ação educacional para o cotidiano das práticas de ensino, em sala de aula, assim como a “produção midiática para a educação” (7ª área), como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania.

7.3 A formação educomunicativa

7.3.1 Na América Latina

Fruto de um movimento latino-americano de superação dos limites impostos pelos paradigmas que tradicionalmente regiam a convivência social, o conjunto de práticas hoje reconhecidas sob o signo da educomunicação representou o esforço de romper as barreiras que dificultavam o diálogo social mediante o exercício concreto de se ampliar, coletivamente, os espaços da expressividade humana.

Nos anos 1970 e início dos anos 1980, acreditava-se na eficácia do trabalho em pequenos grupos (Martinez Terrero, 1988). Em seguida, o exercício incorporou a esfera dos meios tecnológicos com a criação de redes de comunicação alternativa, abrangendo toda a América Latina e o Caribe (Lopes Vigil, 2003; Silva, 2008), ampliando, em consequência, os espaços de formação.²⁷

No campo da formação de especialistas, surgia, no início dos anos 1990, o Programa Latinoamericano de Formación Superior en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (Plangesco), uma iniciativa articulada pelas organizações católicas de comunicação.²⁸ Em relato feito sobre a formação deste projeto,²⁹ assinalou-se para a inclusão, em suas metas, da palavra “educomunicação”, para designar exatamente aquilo que o termo significava no seio da Unesco na época, ou seja, programas de educação para a comunicação. O objetivo, contudo, era ir além, formando um gestor de processos comunicativos na perspectiva das práticas alimentadas pelo movimento social. Dois países avançaram com a proposta a partir de 1993: a Argentina, criando, na Universidade Nacional de La Plata, um curso de pós-graduação *stricto sensu*, ainda em funcionamento; e o Brasil, que decidiu criar, no espaço da ECA/USP, o curso de Gestão da Comunicação, em nível de especialização, somando a esta iniciativa a fundação e manutenção da revista *Comunicação & educação* (Departamento de Comunicação e Artes (CCA)/ECA/USP e Edições Paulinas). Foi

27. Merecem destaque os projetos de formação patrocinados pelo Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), pela Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) e pela Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (Aler). As organizações católicas de comunicação (ver nota de rodapé 28), que além de promoverem cursos de produção e análise crítica da comunicação apoiaram também uma pesquisa sobre o a educomunicação no continente (Ramos, 2001).

28. Unión Católica Latinoamericana de Prensa (UCLAP); Organización Católica Internacional de Cine para América Latina y Caribe (OCIC-AL) e Asociación Católica Latinoamericana de Radio y Televisión (Unda-AL). A partir do final dos anos 1990, as três organizações fundiram-se sob a designação de Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación (OCCLAC), que, no início dos anos 2000, desenvolveu pesquisa sobre a prática educomunicativa no continente sob a coordenação de Pablo Ramos.

29. Em artigo que se produziu para o livro *Comunicación, cultura y cambio social: Mercosur y la Integración de mercados* editado pela World Association for Christian Communication - América Latina (WACC-AL) (Soares, 1994), foram demonstrados os avanços ocorridos no continente até aquela data em termos de sistematização teórica dos pressupostos utilizados pelo movimento social para preparar profissionais com o perfil voltado para a prática do planejamento participativo e de uma ação colaborativa no campo da comunicação. O texto revela a expectativa otimista dos agentes de comunicação alternativa e seu propósito de ocupar um espaço na academia para a socialização desta herança cultural comum.

justamente no contexto da implantação deste curso que o NCE da USP avançou, a partir de 1997, em suas pesquisas em torno do universo representado pela prática da gestão comunicativa nos espaços educativos. A partir de 2012, no Brasil, este curso, após funcionar ininterruptamente por dezessete anos e de formar mais de quinhentos especialistas, em 29 turmas, passou a ser chamado expressamente de Especialização em Educomunicação.

Já no campo da difusão das práticas de recepção crítica organizadas, lembrou-se da experiência desenvolvida na Argentina por educadores a partir do final da década de 1990 junto a duzentos escolas e com o envolvimento de quatrocentos professores e 10 mil alunos, destaca-se também a produção de seiscentos revistas, oitenta vídeos e mais de setecentas horas de rádio (Soares, 2003).³⁰

7.3.2 No Brasil

Se nos anos 1970 e 1980 proliferou o trabalho grupal no espaço da educação não formal, com cursos de curta duração oferecidos por entidades como a UCBC (Gomes e Soares, 1988), atendendo a milhares de agentes culturais e lideranças populares, o desafio dos anos 1990, tanto na América Latina quanto no Brasil, passou a ser levar a comunicação alternativa – essencialmente a dialógica, como pretendia Paulo Freire – para espaços mais complexos, regidos pelos códigos de uma comunicação tradicionalmente concebida como verticalizada, como era o caso das escolas. No caso da educação formal, não se tratava simplesmente de promover a leitura da mídia como um conteúdo disciplinar a mais, como pretendia o projeto da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),³¹ mas sim de propor a comunicação como um eixo transversal a todo o processo educativo. Foi, na verdade, o que algumas ONGs tentaram, com relativo êxito, ao longo da primeira década do século XXI, mediante assessorias oferecidas às escolas, como testemunham Rossetti (2004) e Lima (2006) ao comentarem em seus levantamentos o trabalho de educadores para a mídia a partir do binômio conceitual comunicação-participação.³²

Assimilando as conquistas na área, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Andi) produziu, em 2004, em parceria com o Fundo das Nações Unidas

30. Ana Carolina Altieri Soares acaba de defender dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina (Prolam) da USP, fazendo uma comparação entre a Argentina e o Brasil na adoção de procedimentos educacionais em escolas públicas (Soares, 2012).

31. Como comentou-se em artigo para a revista *Comunicação & Educação* (Soares, 1995), o tema da leitura crítica dos meios foi incluído no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovado em 1992 pela Câmara dos Deputados, refletindo uma tendência dos debates da sociedade civil na época. Com a substituição deste projeto por uma proposta do Senado Federal, houve um arrefecimento em torno do tema. A preocupação com a educação frente às mídias se manteve, contudo, em nível de governo federal, como um capítulo da formação para o uso didático dos meios, como nos casos do curso a distância Mídias na Educação – a partir de 2005 –, destinado à formação de professores, e do macrocampo comunicação e uso de mídias, do Programa Mais Educação, a partir de 2007, ambos do MEC.

32. As metodologias de trabalho dessas organizações mereceram uma tese de doutorado na ECA/USP, intitulada: *Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de ONGs no Brasil* (Silva Filho, 2004).

para a Infância (UNICEF), o documento *Remoto controle, linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes* (2004), trabalhando conceitualmente o tema e oferecendo subsídios para os projetos de educação frente às mídias, adotando, em um dos capítulos, detalhadas explicações sobre o conceito da educomunicação já em circulação depois das pesquisas do NCE/USP (Andi, 2004, p. 256-289). Hoje, sob a denominação de mídia e educação, grupos de agentes culturais e de pesquisadores vêm implementando importantes projetos na área, com destaque para a Multirio, empresa municipal criada por Regina de Assis, principal responsável pela realização do Summit Media for Children no Rio de Janeiro em 2004. No Rio, também funciona a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Planetapontocom, que, além de formação, oferece um excelente *newsletter* sobre o tema em questão.³³

Foi nesse contexto que o NCE/USP não se furtou a atender os convites que lhe chegaram do poder público e da iniciativa privada para aplicar, em contextos complexos de redes de escolas, as práticas educomunicativas,³⁴ tendo sido, por esta razão, incluído na pesquisa de Rossetti.

O que vem caracterizando a assessoria oferecida pelo NCE/USP tem sido a clareza na definição dos objetivos e a especificidade de sua metodologia de trabalho. Seus projetos buscam essencialmente desenvolver experiências que permitam que os sujeitos sociais atendidos implementem, colaborativamente, os processos de planejamento e de execução das tarefas previstas, assumindo de forma compartilhada as funções comunicativas. Foi o que ocorreu, por exemplo, junto às escolas do Educom.rádio: os professores, alunos e membros da comunidade envolvidos partiam, em seus exercícios, dos mesmos pressupostos (relações dialógicas, definição conjunta

33. Para mais informações, visite o portal Multirio, disponível em: <<http://multirio.rio.rj.gov.br/portal/>>; e o portal Planetapontocom, disponível em: <<http://planetapontocom.org.br/>>.

34. Pode-se destacar, entre os projetos do NCE/USP: *i)* a assessoria ao Encontro das Escolas Salesianas das Três Américas (Caracas, 2000), do que resultou a opção das escolas das irmãs salesianas pela educomunicação nos cinco continentes; *ii)* o Projeto Educom.rádio, curso para 11 mil professores, alunos e membros das comunidades educativas de 455 escolas do município de São Paulo, de 2001 a 2004; *iii)* o Projeto Educom.TV, curso a distância para 2 mil professores de 1.024 escolas do estado de São Paulo, em 2002, em uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação sobre a linguagem audiovisual na escola; *iv)* o Projeto Educom.rádio-Centro-Oeste, curso semipresencial para 2.800 professores e alunos de oitenta escolas dos três estados da região Centro-Oeste, em parceria com o MEC, entre 2004 e 2006; *v)* o Projeto Educom.geração cidadã, curso para 2 mil jovens em projeto do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), na região metropolitana de São Paulo, em 2006; *vi)* a assessoria ao Educom.Funhas, assistência a novecentos participantes de curso oferecido para educadores e estudantes da Fundação Hélio Augusto de Sousa, de São José dos Campos, entre 2005 e 2011; *vii)* a parceria com o Jornal da Tarde, do Grupo O Estado, entre 2006 e 2007, para a publicação de oitenta páginas dominicais dando tratamento educomunicativo aos temas curriculares do ensino fundamental (Educom.JT); e *viii)* a coordenação do Mídias na Educação, curso a distância promovido pelo MEC cabendo ao NCE atender professores das redes estadual e municipal de educação do estado de São Paulo, por meio da oferta de tutoria a grupos de professores, totalizando 10 mil atendidos, entre 2006 e 2011.

das metas e ideal focado na cidadania),³⁵ identificando, enquanto participavam da formação, as maneiras de construir e de avaliar um ecossistema comunicativo aberto e criativo em suas respectivas unidades escolares.³⁶

Cumprida sua missão, o NCE/USP se retira dos projetos a que deu assistência, permanecendo, contudo, sempre aberto para manter o diálogo iniciado, confiando na continuidade das ações. Apenas a título de exemplo, em 2009, o secretário de Educação do município de São Paulo, Alexandre Schneider, dando sequência ao projeto Educom.rádio, assinou portaria definindo procedimentos facilitadores da prática da educomunicação nas escolas, garantindo, por exemplo, remuneração extra por hora de atividades. Para favorecer esta prática, a mesma portaria autorizava a contratação de especialistas em educomunicação para dar assistência aos diversos projetos na área. Mais de dois terços dos contratados pertencem, ainda em 2012, aos quadros do NCE/USP.³⁷

7.4 Reações latino-americanas à tese defendida pelo NCE/USP

Apesar do impacto representado pelas experiências educacionais em espaços públicos na América Latina, não existe unanimidade entre os especialistas sobre o sentido emprestado pelo NCE/USP ao neologismo. Em termos continentais, são três as hipóteses sobre a natureza da inter-relação em apreço: *i)* perspectiva da autonomia irreconciliável entre os dois campos: trata-se de uma corrente que defende que estes campos – educação e comunicação – estão vocacionados para cumprir papéis sociais diferentes e, muitas vezes, até mesmo antagônicos. Tal concepção é responsável, por exemplo, pelo isolamento dentro de uma mesma universidade, entre os cursos e os programas das faculdades de educação e de comunicação social; *ii)* perspectiva da aliança estratégica entre os dois campos por meio de suas interfaces: a relação entre os dois campos sustenta-se na perspectiva da mútua prestação de serviços na experiência brasileira, como entendem Braga

35. Para atender as 455 escolas, o projeto trabalhou durante sete semestres, de agosto de 2001 a dezembro de 2004, aos sábados, das oito horas às dezessete horas, contando, para tanto, com uma equipe que em seu conjunto reuniu mais de 450 especialistas formados pelo próprio NCE/USP. Para as noventa e seis horas empregadas, semestralmente, em doze encontros, na formação oferecida na periferia da cidade, os mediadores do NCE passavam sessenta horas de formação na própria USP.

36. Os mediadores do NCE/USP evitam, na verdade, promover a costureira formação em cascata: o especialista que forma o professor; o professor que depois de ressemantizar o que recebeu forma seus alunos, enquanto a escola, soberana, tenta influenciar a todos: seja professor, aluno, pai ou mesmo a comunidade externa. No caso do Educom.rádio, por exemplo, de cada escola foram selecionados doze professores, dez alunos e três membros da comunidade. O grupo dos 25 indivíduos se unia a outros contingentes, representantes de escolas da região, em uma espécie de escola-polo – o projeto chegou a ter dezessete polos, no primeiro semestre de 2004, trabalhando, concomitantemente, com representantes de 132 escolas. Nestes polos, as atividades eram todas compartilhadas, desde as discussões teóricas sobre os processos de comunicação até as oficinas de produção radiofônica, garantindo a todos uma referência de como poderiam intervir em suas respectivas unidades educativas, envolvendo outros docentes e estudantes no planejamento de suas ações comunicativas, buscando soluções para os problemas de convivência e de aprendizagem.

37. Relatório das atividades educacionais na prefeitura de São Paulo, em 2009, está acessível no endereço: http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/index.php?p=34458. Acesso em fev. 2012.

e Calazans (2002). Segundo estes autores, algumas linhas de trabalho conjunto aproximam os profissionais dos dois campos, especialmente quanto ao uso das novas tecnologias no ensino presencial ou a distância ou a produção educativa por parte dos meios massivos; *iii*) perspectiva da emergência de um novo campo de natureza interdiscursiva e interdisciplinar com referenciais teóricos próprios, expressando-se na atuação de um novo profissional cujo perfil está sendo construído na prática da ação comunicativa em espaços educativos e/ou midiáticos. O que caracteriza os profissionais deste novo campo é a capacidade e a habilidade que demonstram no sentido de trabalhar a partir de conceitos e metodologias de intervenção social que aproximam comunicação, educação e tecnologias da informação, tendo como sentido e meta definitiva a utopia da construção da cidadania (Soares, 2000e). No caso, não se trata de um profissional que substitua o professor em uma escola, ou um comunicador no espaço operacional de um veículo de informação, mas de um assessor para um e para outro, naquilo que diz respeito às “questões delicadas na interface”, na expressão de Braga e Calazans (2002).

Carlos Eduardo Valderrama, na introdução do livro *Comunicación y educación, coordinadas, abordajes y travesías* (2000), é o primeiro a reconhecer a existência, no continente, destes pontos de vista discordantes sobre a natureza da relação comunicação-educação, lembrando, a título de exemplo, a posição da Universidad Nacional de La Plata em confronto com a defendida pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP). Afirma o autor colombiano:

Jorge Huergo (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) considera a intersecção entre comunicação e educação uma confluência de diferentes perspectivas teóricas, práticas sociais e profissionais com interesses diferentes, que podem ser percorridos como um campo a partir de três tipos de relações: as instituições de ensino e contextos culturais; educação e mídia; e educação e novas tecnologias. Por sua vez, Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo, Brasil) defende a hipótese de que na verdade é um novo campo de conhecimento, que está sendo formado, é autônomo e está em processo de consolidação. É um campo de natureza relacional, estruturado como processo midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, e materializa em quatro áreas de intervenção social: educação para as mídias; mediação tecnológica na educação; gestão da comunicação na educação; e reflexão epistemológica. Também sustenta a sua hipótese com a afirmação de que já existe uma comunidade acadêmica com perfis bem definidos (Valderrama, 2000, XVII, tradução nossa).³⁸

38. "Jorge Huergo (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) considera el espacio de intersección entre la comunicación y la educación como una confluencia de diversas perspectivas teóricas y de prácticas sociales y profesionales con intereses distintos, que como campo puede ser atravesado a partir de tres tipos de relaciones: instituciones educativas y horizontes culturales, educación y medios de comunicación y educación y nuevas tecnologías. Por su parte, Ismar de Oliveira Soares (Universidad de São Paulo, Brasil) sostiene la hipótesis de que efectivamente es un nuevo campo de conocimiento, que se está formando, tiene autonomía y se encuentra en proceso de consolidación. Se trata de un campo de naturaleza relacional, estructurado como proceso mediático, transdisciplinario, e interdiscursivo y se materializa en cuatro áreas de intervención social: educación para la comunicación, mediación tecnológica en la educación, gestión de la comunicación en la educación y el área de la reflexión epistemológica Apoya también su hipótesis con la afirmación de que ya existe una comunidad académica con sus perfiles claramente definidos".

Independentemente da polêmica que causa, o protagonismo na divulgação do conceito é internacionalmente atribuído ao NCE/USP, como testemunha o pesquisador Joseph Sagayaraj Devadoss em seu livro *Media education, key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms* (2006).

8 DESAFIOS

A expansão do conceito tal como vem sendo desenhado no continente latino-americano depende, no presente momento histórico, das soluções que sejam dadas a três desafios. O primeiro, de caráter macroestrutural, é um questionamento a cerca de como sensibilizar as grandes estruturas, mediante políticas públicas de educomunicação, beneficiando, em igualdade de condições, um número significativo de pessoas, especialmente crianças e jovens. O segundo, de natureza microestrutural, quer saber como garantir, mesmo nos pequenos espaços, a autenticidade do processo educacional mediante a liberdade das ações e a cooperação solidária, rompendo-se definitivamente com toda possibilidade de manipulação do poder via comunicação. Por fim, o terceiro, nitidamente político-pedagógico, tem como questão a formação de um número suficiente de especialistas para dar assistência aos programas que tendem a se multiplicar pelo país, garantindo a ortodoxia do conceito, ou seja, a coerência entre teoria e prática. Cada uma das três perspectivas merece um artigo específico.

Quanto às definições conceituais, imaginar que todos os que adotam diferentes nomenclaturas para designar as práticas na interface comunicação/educação estejam necessariamente em disputa, negando-se mutuamente, é desconhecer a natureza dialética do possível campo em formação. Na verdade, as boas práticas do que hoje se afirma como sendo educacional independe da adoção, pelos agentes culturais envolvidos, de uma nomenclatura específica. O que importa é que os indicadores do novo conceito possam ser percebidos e autenticados, entre os quais a gestão democrática das relações e dos recursos da comunicação em espaços educativos, assim como a busca permanente da intencionalidade educativa na produção midiática, para ater-se em apenas dois.

Dada a complexidade do fenômeno e sua condição epistemológica interdisciplinar e levando em conta os diferentes pontos de partida das pessoas nele interessadas, têm-se forçosamente distintos caminhos sendo percorridos, formando uma teia de sentidos. É por isso que se reafirmou a condição emergente do novo campo da comunicação e defendeu-se um diálogo permanente entre os que trabalham sob denominações como “comunicação/educação”, “media e educação”, “mídiaeducação”, “mídias na educação”, “educomídia”, entre outros.

Em alguma encruzilhada destas trilhas, estas denominações e experiências se encontram, sobretudo, em benefício da sociedade – em especial da juventude –, para a qual se prestam estes serviços.³⁹

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, J. M.; BISBAL, M. **La ideología como mensaje**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1981.

ALVES, P. H. **Educomunicação**: a experiência do núcleo de comunicação e educação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. **Educom.rádio**: uma política pública em educomunicação. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDI – AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. **Remoto controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

APARICI, R. (Org.). **Educomunicación**: más allá del 2.0. Madrid: Gedisa, 2010.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 31-42.

BARI, V. **Por uma epistemologia da educomunicação**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARROS, L. M. (Org). **Comunicación, cultura y cambio social, Mercosur y la integración de mercados**. Buenos Aires: WACC, 1994.

BORDENAVE, J. D.; CARVALHO, H. M. **Comunicação e planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BORGES, Q. **O processo de planejamento no Educom.rádio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. 1. ed. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mídia e educação, perspectivas para a qualidade da informação**. Brasília: MEC, 2000.

39. Tem sido muito enriquecedor, por exemplo, o diálogo mantido pelo NCE com o programa Mídias na Educação, do MEC (Disponível em: <<http://midiaseducacao.blogspot.com/>>), para o qual o núcleo da USP presta serviços de tutoria no estado de São Paulo, e com organizações como Planetapontocom, do Rio de Janeiro (Disponível em: <<http://planetapontocom.org.br/>>), que mantém o mais significativo programa de informação sobre o tema da mediaeducação no país.

BRUNI, I. **L'educomunizzazione brasiliana sulle onde della radio**. Analisi di caso. Roma: Università La Sapienza, 2010.

BUCKINGHAM, D. **Watching media learning**: making sense of media education. London: Falmer, 1990.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CAPARELLI, S. **Comunicação de massa sem massa**. São Paulo: Summus, 1986.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. **Children and media violence**: the international clearinghouse on children, youth and media. Göteborg: Göteborg University, 1998.

CARLSSON, U. *et al.* **Empowerment through media education, an intercultural dialogue**: the international clearinghouse on children, youth and media. Göteborg: Göteborg University, 2008.

CELAM – COMUNICACIÓN, MISIÓN Y DESAFÍO. **Comunicación, misión y desafío**: manual pastoral de comunicación social. Bogotá: Celam, 1986.

CONSANI, M. A. **Mediações tecnológicas na educação**: conceitos e aplicações. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CONSIDINE, D. Media literacy: a compelling component of school reform and restructuring. *In*: KUBEY, R. (Ed.). **Media literacy in the information age**. Current Perspectives. New Brunswick: Transaction Publishers, 1987. p. 250-165.

CONTRERAS, B. E. **Evaluación de proyectos de comunicación**. Quito: Ciespal, 1985.

CORDEIRO, M. **Política educacional e continuidade**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DEVADOSS, J. S. **Media education, key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms**. India: Arubu Publications, 2006.

DI MELE, L. L'Europa verso la media literacy. **Media education, studi, ricerche, buone pratiche**, Roma, mar. 2011.

FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. **Promote or protect**: perspectives on media literacy and media regulations. Göteborg: Göteborg University, 2003.

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUNARI, C. V. **A prática da mediação em processos educacionais**: o caso do projecto Educom.rádio. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GOMES, P. G. **A comunicação cristã em tempo de repressão**: a história da UCBC, de 1970 a 1983. 1. ed. São Leopoldo: Unisinos, 1995.

GOMES, P. G.; SOARES, I. O. **Da formação do senso crítico à educação para a comunicação**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

GOMEZ, J. I. A. O grupo e a revista científica comunicar: 15 anos pela e para a educomunicação na Espanha. **Comunicação & educação**, ano 14, n. 1, p. 63-70, jan./abr. 2009.

GOTTLIEB, L. **Como ajustar a sintonia da comunicação em mão dupla na sala de aula** – As percepções anamorfóticas na comunicação professor-alunos no ensino superior através da práxis de um educador: um estudo de caso. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GUTIERREZ, F. **Educación y comunicación em el proyecto principal**. Santiago do Chile: Unesco, 1984.

_____. **Linguagem total**. São Paulo: Summus, 1971.

HALL, S. Encoding and decoding in television discourse. *In*: CCSS – CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES. (Ed.). **Culture, media, language: working papers in cultural studies: 1972-1979**. London: Hutchinson, 1980. p. 128-138.

HOBBS, R. The seven great debates in the media literacy movement. **Journal of communication**, p. 16-32, Winter 1998.

_____. Pedagogical issues in U.S. media education. *In*: DEETZ, S. (Ed). **Communication yearbook 17**. London: Sage, 1997. p. 450-457.

_____. The seven great debates in the media literacy movement. **Journal of communication**, p.16-32, Winter 1998.

HUERGO, J. Comunicación/educación: itinerarios transversales. *In*: VALDERRAMA, C. E. (Ed.). **Comunicación: educación coordinadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central; Siglo del Hombre Editores, 2000.

IFMA – ISTITUTO FIGLIE DE MARIA AUSILIATRICE. **Educomunicazione piccolli passi nella nuova cultura**. Roma: IFMA, 2008.

JACQUINOT, G. **O que é um educador?** O papel da comunicação na formação dos professores. *In*: INTERNATIONAL CONGRESS ON COMMUNICATION AND EDUCATION, n. 1., São Paulo: USP, 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>>.

KAPLÚN, M. **El comunicador popular**. Buenos Aires: Humanitas, 1986.

KAPLÚN, G. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & educação**, São Paulo, n. 14. p. 68-75, jan./abr.1999.

_____. Comunicación, educación y movimientos sociales: paradojas técnico-políticas. *In*: BOLAÑO, C. *et al.* (Orgs.). **Comunicación, educación y movimientos sociales en América Latina**. Brasília: Casa das Musas, 2009. p. 41-57.

LASWELL, H. SCHRAMM, W. **Proceso y efectos de la comunicación colectiva**. Quito: Ciespal, 1964.

LIMA, G. **Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LIMA, R. P. (Org.). **Mídias comunitárias, juventude e cidadania**. 2. ed. Belo Horizonte: AIC, 2006.

LOPES, M. I. V. Metodologia para o estudo de recepção de telenovelas no Brasil. **Comunicação e sociedade**, v. 14, n. 1-2, p. 93-112, 2000.

_____. Pesquisas de recepção e educação para os meios. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. **Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 43-52.

MACHADO, E. S. **Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no educom.tv**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nomadas**, Bogotá, n. 5, p. 10-22, sep. 1996; feb. 1997.

_____. Retos culturales de la educación a la comunicación. **Comunicación, educación y cultura: relaciones, aproximaciones y nuevos retos**. Bogotá, 1999a.

_____. Sujeito, comunicação e cultura. **Comunicação & educação**, São Paulo, n.15, maio/ago.1999b.

_____. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002a.

_____. Comunicação e mediações culturais. **Revista brasileira de comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 151-163, jan./jun. 2000b.

MARTIRANI, L. A. **Comunicação, educação e sustentabilidade: o novo campo da educomunicação socioambiental**. *In*: CONGRESSO DA INTERCOM, 31., Natal: Intercom, 2-6 set. 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1697-2.pdf>>.

_____. **Teaching about television**. London: Macmillan Press, 1980.

_____. **Teaching the media**. London: Kindle edition, 1985.

MATA, M. C. De la cultura masiva a la cultura mediática. **Diálogos de la comunicación**, n. 56, p. 80-91, out. 1999.

_____. Comunicación, ciudadanía y poder: pistas para pensar su articulación. **Diálogos de la comunicación**, n. 64, p. 65-76, 2001. Disponível em: <<http://www.comminit.com/en/node/149879/348>>. Acesso em: fev. 2012.

MELLO, L. F. **Educomunicação na educação a distância**: o diálogo a partir das mediações do tutor. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELLO, L. F. *et al.* **EducomJT**: práticas educacionais em salas de aula presencial com uso de tecnologias diversas (educomunicação através do periódico *Jornal da Tarde*). In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN MEDIÁTICA, Segóvia, 2011. Disponível em: <<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%203/Luci%20Ferraz%20de%20Mello%20et%20al.pdf>>.

MELO, J. M.; BRITTES, J. G. (Orgs.). **A trajetória comunicacional de Luis Ramiro Beltrán**. São Bernardo do Campo: Editora da UMESP, 1998. p. 21-30.

MELO, J. M.; TOSTA, S. P. (Orgs.). **Mídia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELO, J. M.; GOBBI, M. C. (Orgs.). **Mídia cidadã, utopia brasileira**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006.

MELO, J. M. *et al.* **Educomídia, alavanca da cidadania**: o legado utópico de Mario Kaplún. São Bernardo do Campo: Unesco, 2006.

MESSIAS, C. **Dois décadas de educomunicação**: da crítica ao espetáculo. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, M. (Ed.). **Educación para la comunicación**. Santiago: UNICEF/Ceneca, 1992.

MORAN, J. M. **Leitura dos meios de comunicação**. São Paulo: PANCAST, 1993.

MORENO, M. Información, comunicación y tecnología. **Signo y pensamiento**, Bogotá, n. 34, p. 89-104, 1999.

OLSSON, T.; DAHLGREN, P. **Young people ICTs and democracy**: the international clearinghouse on children, youth and media. Göteborg: Göteborg University, 2010.

OROZCO, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Comunicação & educação**, São Paulo, n. 23. p. 57-69, jan./abr. 2002.

PASQUALI, A. **Comunicación y cultura de masas**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1963.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação e educação para a cidadania**. [s.l.]: NCE, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>>. Acesso em: fev. 2012.

_____. Mídia comunitária. **Comunicação & sociedade**, São Bernardo do Campo, n. 30. p. 141-156, 1998a.

_____. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998b.

PRIETO, D. C. Diagnóstico de comunicación. Quito: Ciespal, 1985.

_____. (Ed.). **Radio Nederland traing centre en América Latina, memoria pedagógica de tres décadas**. San José: RNTC, 2008.

_____. **Educar con sentido**: apuntes sobre el aprendizaje. Mendoza: EDIUNC, 1993.

RAMOS, P. **Tres décadas de educomunicación en América Latina**: los caminos del plan deni. Quito: OCLACC, 2001.

RENÓ, D. **O latino-americano Luis Ramiro Beltrán e as suas políticas nacionais de comunicação de massa**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/reno-denis-latino-americano-luis-ramiro-beltran.pdf>>.

ROSSETTI, F. **Educação, comunicação & participação**. São Paulo: UNICEF, 2004. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/midia_escola.pdf>.

RSE – REDE SALESIANA DE ESCOLAS (Org.). **Educomunicação**: desafio à família Salesiana. São Paulo: RSE, 2010.

SAYAD, A. (Org.). **Educomunicar**: comunicação, educação e participação no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.redecep.org.br/publicacoes/REDECEP_online_s.pdf>.

_____. **Idade média**: a comunicação reinventada na escola. São Paulo: ALEPH, 2012.

SCHAUN, A. **Educomunicação, reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

SILVA, T. **Gestão e mediações nas rádios comunitárias**: um panorama do estado de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2008.

SILVA FILHO, G. Z. **Educomunicação e sua metodologia**: um estudo a partir de ONGs no Brasil. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, A. C. A. **Educomunicação e cidadania na América Latina**. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: um estudo de caso das políticas públicas na Argentina e no Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

- SOARES, I. O. **Para uma leitura crítica dos jornais**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- _____. **Para uma leitura crítica da publicidade**. São Paulo: Edições Paulinas, 1988a.
- _____. **Do santo ofício à libertação**: o discurso e a prática do Vaticano e da Igreja católica no Brasil sobre a comunicação social. São Paulo: Edições Paulinas, 1988b.
- _____. Programa Latinoamericano de formación superior del gestor de procesos comunicacionales. *In*: BARROS, L. M. (Org.). **Comunicación, cultura y cambio social**. Mercosur y la integración de mercados. Buenos Aires, WACC, 1994, p. 117-125.
- _____. A nova LDB e a formação de profissionais para a inter-relação comunicação/educação. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 21-26, jan.-abr. 1995.
- _____. **Sociedade da informação ou da comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.
- _____. Gestión de la comunicación en el espacio educativo (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo). *In*: GUTIERREZ, A. M. (Coord.). **Formación del profesorado en la sociedad de la información**. Segovia: Universidad de Valladolid, 1998. p. 33-46.
- _____. Comunicação & neoliberalismo: a vigência das políticas (alternativas) de comunicação. *In*: MELO, J. M.; BRITTES, J. G. (Orgs.). **A trajetória comunicacional de Luis Ramiro Beltrán**. São Bernardo do Campo: Editora da UMESP, 1998. p. 63-73.
- _____. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato, revista brasileira de comunicação, arte e educação**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 5-75, jan./mar. 1999a.
- _____. Against violence: sensorial experiences involving light and sight. Media education and educational technology from a Latin American point of view. *In*: FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. **Children and media**: image, education, participation. Göteborg: Göteborg University, 1999b. p. 229-242.
- _____. La Comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. **Nexos**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 7-28, 1999c.
- _____. Educommunication: an emerging new field. **Telemedium**, Madison, v. 46, n. 1, p. 5, Spring 2000a.
- _____. La Comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento. *In*: VALDERRAMA, C. E. **Comunicación/educación, coordinadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000b. p. 27-47.
- _____. Educomunicación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma se la enseñanza americana. *In*: **Diálogos de FELAFACS**, Perú, n. 59-60, p. 137-152, oct. 2000c.

_____. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-64, dez. 2000d.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & educação**, ano 7, p. 12-24, sept./dez. 2000e.

_____. Educommunication, an emerging new Field. **Telemedium: the journal of media literacy**, Medison, p. 46, 2001.

_____. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 61-80. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/225/221>>. Acesso em: fev. 2012.

_____. Metodologia de educação para a comunicação e de gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. *In*: BACCEGA, M. A. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002a. p. 110-220.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano 8, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

_____. Educomunicazione. **La comunicazione**. Il dizionario di scienze e tecniche, Roma, p. 418-421, 2002.

_____. Educomunicação e cidadania: a construção de um campo a partir da prática social. *In*: PERUZZO, C. M. K.; ALMEIDA, F. (Orgs.). **Comunicação para a cidadania**. Bahia: UNEB, 2003. p. 265-286.

_____. **Educommunication**. São Paulo: UCIP, 2004a.

_____. Educommunication: concept and aim. **Media Challenges Amidst Cultural and religious pluralism**: for a new sould order, justice and peace. Genebra, v. 1: UCP, p. 113-116, 2005.

_____. NCE – A trajetória de um núcleo de pesquisa na USP. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano 10, n. 1, p. 31-40, jan./abr. 2005.

_____. Educom.rádio, na trilha de Mario Kaplún. *In*: MELO, J. M. *et al.* **Educomídia, alavanca da cidadania**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006, p. 167-188.

_____. A ECA/USP e a educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano 13, n. 2, p. 39-52, maio/ago. 2007.

_____. Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. **Comunicação & educação**, São Paulo, ano 13, n. 3, p. 39-52, out.-dez. 2008.

_____. El derecho a la pantalla: de la educación a los medios a la educomunicación en Brasil. **Comunicar**, Huelva, ano 16, n. 31, p. 77-82, 2008.

_____. Caminhos da gestão comunicativa como prática da educomunicação. *In*: BACCEGA, M. A. P.; COSTA, M. C. **Gestão da comunicação, epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009a. p. 161-188.

_____. Planejamento de projetos de gestão comunicativa. *In*: COSTA, M. C. **Gestão da comunicação, projetos de intervenção**. São Paulo: Paulinas, 2009b. p. 27-54.

_____. **Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, M. S. P. **Processos comunicacionais em espaços educativos**: estudo de caso sobre linguagens não escolares ativando ecossistemas comunicativos no projeto Retratos do Butantã, realizado na Escola Estadual Virgília de Carvalho Pinto. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOBREIRO, M. A. **Célestin Freinet e Janusz Korczak, precursores do jornal escolar**. 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/145.pdf>>.

SOUSA, M. W. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TAVARES JÚNIOR, R. **Educomunicação e expressão comunicativa**: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto Educom.rádio. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TERRERO, J. M. **Comunicação grupal libertadora**. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.

TUFTE, T.; ENGHEL, F. **Youth engaging with the world**. Media, communication and social change. Göteborg: Göteborg University, 2009.

TYNER, K. **Literacy in a digital world**: teaching and learning in the age of information. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

VALDERRAMA, C. E. **Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000.

VIANA, C. **O processo educacional**: a mídia na escola. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIRGIL, J. I. L. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. São Paulo: Edições Paulinas, 2004.

WILLIAMS, R. **The long revolution**. London: Chatto & Windis, 1965.