

contato

2

Brasília/DF
Ano 1, nº 2,
jan./mar. 1999

REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO

Livre Pensar

Extroversão e Introversão na Comunicação do Século XXI

Artur da Távola

Comunicação/Educação:

A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais

Ismar de Oliveira Soares

Ética, Mídia & Cultura

Da Política Cultural à Cultura Política:

Propostas para uma política cultural continental

Teixeira Coelho

Espaço de Leitura: Espaço de Educação, Ciência e Cultura

Angela de Faria Vieira

Nas Alamedas do Consumo: Os shopping centers como solução contemporânea de lazer nas cidades globalizadas

Ricardo Ferreira Freitas

Literatura & Arte

A Cruz e Sousa em seu Centenário: Homenagem

Artur da Távola

O Dito e o Não Dito em Letras da MPB:

Uma Leitura dos Verbos “discendi”

Paulo Nascentes

Memória & Legislação

Fotografia e Cidade: Conexões Informacionais

Ricardo de Hollanda

A Comissão Especial de Análise da Programação de Rádio e TV

Rubem Martins Amorese

contato

REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO

É uma publicação trimestral do **Gabinete do Senador Artur da Távola** sob a coordenação editorial da Prof^a. Angela de Faria Vieira (do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), e de Rubem Martins Amorese, (Consultor Legislativo no Senado Federal, escritor e professor universitário), que surgiu homenageando a memória de uma iniciativa idêntica do Senador Darcy Ribeiro — **CARTA** — um informe de distribuição restrita, do então Senador representante do Estado do Rio de Janeiro, que com erudição e experiência promovia uma “*reflexão crítica de brasileiros lúcidos*” procurando “*criar uma opinião melhor informada e mais combativa*” e, assim, trabalhar para melhor entender e transformar a realidade.

Contato apresenta-se com abrangência temática para discutir questões pós-modernas, tanto de âmbito nacional quanto internacional com ênfase reflexiva na interface comunicação - arte - educação.

Contato

Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação – Senado Federal

Direção: Senador Artur da Távola.

Coordenação Editorial: Angela de Faria Vieira e Rubem Martins Amorese.

Conselho Editorial: Artur da Távola, Angela de Faria Vieira, Ismar de Oliveira Soares, José Maria de Souza Dantas, Nelly de Camargo, Ricardo de Hollanda e Rubem Martins Amorese.

Projeto Visual da Capa: Conceito Comunicação Integrada – Conceito@ism.com.br

Editoração Eletrônica: Rubem Martins Amorese – amorese@senado.gov.br

Correspondência: Contato – Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação.

Gabinete do Senador Artur da Távola – Senado Federal – Anexo II – Ala Afonso Arinos

– Gabinete 2 – Térreo - Brasília/DF – CEP: 70165-900 – **FAX:** (061) 323-4199

– **Tel./gab:** (061) 311-2432 – **E-mail:** tavola@senado.gov.br

Destinada à divulgação cultural,

esta revista não pode ser comercializada sob nenhuma forma.

As idéias e opiniões aqui veiculadas são de responsabilidade de seus autores.

Contato : revista brasileira de comunicação, arte e educação. – Ano 1, n.2 (jan./mar. 1999)–
– Brasília : Senado Federal, Gabinete do Senador Artur da Távola, 1999–
v. : il. color. ; 25 cm.

Trimestral.

Diretor: Senador Artur da Távola

Versão Eletrônica: <http://www.senado.gov.br/web/senador/tavola/tavola.htm>

ISSN 1516-1277

1. Ciências Humanas 2. Ciências Sociais 3. Comunicação
4. Educação 5. Literatura 6. Arte/cultura 7. Pós-modernidade
8. Ética 9. Memória 10. Legislação 11. Mídia
I. Távola, Artur, coord. CDD 300

Comunicação/ Educação:

A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais



Ismar de Oliveira Soares

Coordenador do NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Vice-Presidente do WCME – Word Council for Media Education [www.eca.usp.br/nce] e [www.dec.eng.ufba.br/trbx/comum]

Prof. Ismar foi o Coordenador-Geral da pesquisa a seguir relatada.

E-mail: ismar@usp.br

A inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação ganhou densidade própria e se afigura como um campo de intervenção social específico. Esta é a conclusão a que o **NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da USP — Universidade de São Paulo**¹ chegou depois de dois anos de pesquisa, num trabalho que contou com a parceria de pesquisadores da **UNIFACS, Bahia**². Depararam-se também, os pesquisadores, com a figura emergente de um novo profissional, o “Educomunicador”, cujo perfil muito se aproxima ao descrito por Nelly de Camargo no primeiro número de *Contato*³.

Durante os anos de 1997 e 1998, um grupo de pesquisadores da USP e da UNIFACS debruçou-se sobre os dados colhidos junto a uma amostragem

significativa de especialistas e profissionais dedicados à *Comunicação Educativa* e à *Educação para os Meios de Comunicação* de toda a América Latina, indagando, basicamente, sobre a natureza da inter-relação em estudo, sobre as várias áreas de atividades dela resultantes e sobre o perfil dos trabalhadores nela envolvidos.

O que o projeto pretendeu — através da análise dos dados primários extraídos dos questionários⁴, das entrevistas⁵, assim como do conjunto de informações obtidas nos *workshops*⁶, seminários e congressos⁷ promovidos pelo NCE, ao longo de toda a investigação — foi identificar como se estabelecem, no mundo contemporâneo, espaços transdisciplinares próprios das atividades do saber. No caso específico, espaços que aproximam, tanto de forma teórica quanto programática, os tradicionais campos da Educação e da Comunicação.

A pesquisa partiu da evidência de que transformações profundas vêm ocorrendo no campo da constituição das ciências, em especial as humanas, levando à eliminação de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações. Ao seu final, a investigação concluiu que efetivamente um novo *campo do saber* mostra indícios de sua existência, e que já pensa a si mesmo, produzindo uma *meta-linguagem*, elemento essencial para sua identificação como objeto autônomo de conhecimento: o **campo da inter-relação Comunicação/Educação**.

1. Comunicação/Educação: aproximações

A pesquisa constatou, inicialmente, que a relação entre Educação e Comunicação não é recente. Ela se evidencia, já no início do século XX, através da atitude, por vezes *moralizante* e *condenatória*, de segmentos da sociedade, em especial dos religiosos e educadores, que se mostravam reticentes⁸.

Não apenas o conteúdo dos meios preocupava os educadores. Discutia-se, também, a destinação dos veículos de comunicação, especialmente do rádio. No Rio de Janeiro, Roquete Pinto (1884-1954) acreditava, por exemplo, que a cultura e a educação chegariam finalmente, de forma democrática, a todos os lares brasileiros através das ondas da Rádio Nacional. Derrotado em sua utopia, Roquete Pinto viu-se obrigado a entregar a emissora e ao Governo Federal, num gesto que significou a vitória da perspectiva mercantil sobre a educativa⁹. Outro brasileiro, que vivenciou a experiência de aproximar a Comunicação da Educação foi, sem dúvida, Monteiro Lobato, empresário e escritor que notabilizou-se por adaptar a literatura ao público infantil, mobilizando gerações de brasileiros em torno dos temas nacionais¹⁰.

A visão pioneira de Roquete Pinto não conseguiu sensibilizar o sistema educativo para a importância do uso das tecnologias na ensino, enquanto Monteiro Lobato foi mantido à margem do ensino — especialmente o de orientação religiosa — por longas décadas.

Tomando o tema a partir de uma perspectiva mais universalista, constatamos que, a partir dos meados do século, o foco da preocupação dos educadores passou a ser a ideologia e os conteúdos políticos explícitos e implícitos na cultura de massa. O uso do próprio termo “massa” demonstrava a submissão presumida dos usuários em relação aos veículos e suas mensagens¹¹. A Escola de Frankfurt e seus desdobramentos fizeram parte da manifestação crítica de desconfiança em relação ao sistema de meios de comunicação. A aproximação entre Comunicação e Educação era, pois, vista a partir da suspeita de violenta manipulação e dominação das consciências e das vontades, que passariam a ser “administradas” pelos centros de decisão econômica e política que detinham em suas mãos os poderosos veículos de comunicação, em especial, as emissoras de rádio.

A partir da segunda metade do século, foi sobre o audiovisual (especialmente sobre o cinema e a televisão) que mais se falou, ao menos nos espaços educativos. Difundiu-se na Europa, especialmente na França, e em toda a América Latina, a prática do *cinclubismo*, da qual tiveram origem numerosos projetos de análise crítica das mensagens dos meios. Difundiuse, por outro lado, uma ampla literatura dedicada a alertar os usuários dos meios sobre a necessidade de organizarem-se para enfrentar o processo de manipulação engendrada pelos sistema capitalista¹².

Das denúncias de caráter sócio-político, passou-se, assim, ao longo dos anos 70, ao campo da análise dos discursos¹³, assim como às práticas pedagógicas destinadas à “formação crítica” da consciência do público¹⁴. Para tanto, muito contribuíram, na América Latina, instituições vinculadas às Igrejas cristãs, como a Associação Mundial para as Comunicações Cristãs, com sede em Londres, e as Organizações Internacionais Católicas de Comunicação, com sede em Quito, Equador¹⁵. Muitos dos programas destinados à educação para os meios na América Latina foram desenvolvidos ou apoiados por estas instituições.

Os programas de “leitura crítica dos meios” faziam eco ao esforço da UNESCO em analisar e denunciar, no período, a concentração, no Hemisfério Norte e nas mãos dos países ricos, do poder decisório sobre a produção de informações e outros bens simbólicos. As conclusões do “Relatório McBride” sobre a necessidade de se implantar uma *Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação* (NOMIC) reforçaram a tendência eminentemente ideológica de tais programas, especialmente na América Latina¹⁶.

Já nos anos 80, a UNESCO, sem deixar de preocupar-se com o tema da

influência do Primeiro sobre o Terceiro Mundo, passou a pautar, através de suas publicações, uma séria discussão sobre a relação entre a educação formal (a escola) e os meios de informação informação¹⁷

No mundo ibero-americano, a explicitação da teoria das mediações, especialmente por Martín Barbero¹⁸, permitiu uma mais lúcida visão do processos de recepção, promovendo importante mudança na pedagogia da educação para os meios. A pergunta deixou de ser: *Como devo defender meus filhos ou alunos do impacto negativo dos meios?* para formular-se de maneira oposta: *Como o sistema de educação deve entender o sistema de meios e construir ecossistemas comunicativos a partir da realidade mediática em que estamos todos inseridos?*

Finalmente, o vertiginoso desenvolvimento dos meios eletrônicos, principalmente das redes mundiais de comunicação — como a Internet — acabou, na segunda metade da década de 90, por reafirmar e reconfigurar a necessidade da constituição de um novo campo, destinado a aproximar de maneira crítica, porém construtiva, as áreas da “educação para os meios” e do “uso das tecnologias no ensino”.

1.1 — As Tradições Constitutivas do Campo: Skinner, Freinet e Freire

Segundo Jorge Huergo, *as tradições constitutivas do campo da inter-relação Comunicação/Educação, antes de estarem congeladas no passado, em discursos de consagrados pensadores e filósofos, estão, na verdade, operando de maneira residual*¹⁹. O pesquisador argentino recorda, por exemplo, a contribuição de um Burrhus Skinner (1904-1990), assim como a influência de um Célestin Freinet (1896-1966) ou de Paulo Freire (1921-1997) para a formação de conceitos básicos que ofereceram e continuam oferecendo suporte — sob pontos de vistas às vezes diametralmente opostos — à ação dos educadores e dos “comunicadores educativos”, na expressão de Mario Kaplún.

Skinner, por exemplo, com sua teoria do reforço e da recompensa, está na origem das experiências de ensino por objetivos, através do uso de processos e recursos tecnológicos observáveis e controláveis. Durante largos anos, as teorias de Skinner justificaram os esforços dos educadores em fazer uso das tecnologias da informação no ensino presencial e a distância, levando muitos a sustentarem que nesta aproximação instrumental residia toda e qualquer possibilidade de convivência entre os dois campos. Já para Freinet, a educação é sinônimo de *expressão*, não podendo, por isso, existir sem interlocutores. Defendia, em conseqüência, a imperiosa necessidade de se permitir aos alunos o acesso ao uso do jornal em sala de aula, o que facultaria às crianças reconhecerem-se como “sujeitos”, como produtoras de conhe-

cimento, como comunicadoras²⁰. Paulo Freire, por sua vez, ao rever as teorias da comunicação vigentes até a década de 70, lançou as bases para uma nova pedagogia²¹, reafirmando a concepção da “educação para os meios” como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular.

Para Freire, a Comunicação não é apenas fundamental nas relações humanas, mas a inter-relação de seus elementos básicos permite certa autonomia ao processo educativo. O esquema comunicativo básico, na relação educador-educando, deve, para tanto, ser uma relação social igualitária e dialógica, que produza conhecimento²².

A Comunicação é, pois, a relação que se efetiva pela co-participação dos sujeitos no ato de conhecer, sendo indispensável o manejo dos meios de informação. Ainda na década de 60, Freire buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, usando o rádio em seus programas de alfabetização a distância, através do MEB — Movimento de Educação de

*“...as tradições constitutivas do campo da inter-relação
Comunicação/Educação, antes de estarem congeladas no passado, em
discursos de consagrados pensadores e filósofos, estão, na verdade,
operando de maneira residual.”*

Base. Foi, contudo, na década de 70, que Paulo Freire aproximou definitivamente a Educação da Comunicação. No livro *Comunicação ou Extensão?*, Freire reflete sobre o trabalho do agrônomo como educador e abre a discussão sobre o binarismo: técnica ou pedagogia participativa e criativa? Freire deixa clara a importância da comunicação no processo de conhecimento, sendo contundente ao afirmar que a tarefa do educador é a de problematizar, junto aos educandos, o conteúdo que os mediatiza *Extensão?*²³.

Na década de 80, Freire se preocupa com a leitura das imagens e a penetração da informática. Segundo Freire, a leitura de imagens demanda uma certa e indiscutível experiência que tem a ver com a classe social. Em seu diálogo com Sérgio Guimarães Guimarães²⁴, Freire constata que também as crianças de periferia estão tendo uma certa experiência, por exemplo, com o cinema, no seu bairro, com as imagens da televisão na venda da esquina, ou em sua própria casa. O problema é saber como é que elas estão reagindo, qual está sendo a leitura dessas imagens. Enfatiza que o problema não está apenas em trazer os meios de comunicação para dentro das escolas, mas em saber a quem eles estão servindo.

Acredita Freire que conhecer o contexto do processo comunicacional

em que a leitura e a escrita se produzem é de fundamental importância. É indispensável reconhecer, por exemplo, que existe uma sociedade fortemente atravessada pelo mercado que marca a produção das palavras, ao ponto de oferecer e demandar “conhecimentos”. Por isso, há, com certeza, necessidade de formação em certas “competências específicas” para se estar a par, pelo menos, de alguns dos novos e emergentes meios comunicacionais, permitindo, desta forma, que os professores retomem seu próprio saber quer”.²⁵.

1.2 — Pontos de vista convergentes

Como já foi assinalado, a presente pesquisa usou vários instrumentos de coleta de dados, entre os quais um **questionário exploratório** (respondido por 178 especialistas de 14 países ibero-americanos), **entrevistas** realizadas junto a 25 pesquisadores e profissionais da área (sendo 12 da América Latina e 13 do Brasil), assim como eventos nacionais e internacionais organizados em função do tema da investigação, especialmente o *II World Meeting on Media Education* e o *I International Congress on Communication na Education*, promovidos em São Paulo, em seqüência, entre 18 e 24 de maio de 1998.

A partir do conjunto das informações obtidas, mais especificamente a partir das entrevistas, identificamos a existência de alguns pontos de vista convergentes sobre a relação Comunicação/Educação, que assim podem ser sistematizados:

1- Há no discurso dos entrevistados uma grande preocupação com as mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea, seja em termos de algo que se perde como de algo que se conquista. Parece evidente que modificações se processam no campo da Educação e da Comunicação, a primeira tornando-se obsoleta em seus métodos e enfoques e despreparada na qualificação de seus agentes; a segunda, mostrando-se, por vezes, pernicioso, principalmente por estar sujeita a regras do mercado, que não dizem respeito aos valores da educação e da ética sustentados pelos educadores. Assim, **as mudanças aproximam essas duas áreas pelas necessidades convergentes que suscitam**. Há, portanto, na questão da Educação e Comunicação, um discurso aponta para a necessidade de “transformações” e de “mudanças”.

2- Revela-se a existência de um **esforço conjunto** de instâncias, instituições e entidades sociais em torno do discurso sobre a inter-relação Comunicação/Educação. Os especialistas pesquisados anotam o fato de alguns Estados, representados na maior parte das vezes por seus Ministérios da Educação, estarem protagonizando intervenções na área, ainda que sobre tais ações possam ser feitos reparos de natureza pedagógica ou política. Em

segundo lugar, identificam, os entrevistados, que inúmeras agências internacionais de fomento e de financiamento de pesquisas e projetos – como o BIRD, a UNESCO, o BANCO MUNDIAL – condicionam, com certa frequência, as ajudas aos países em desenvolvimento às políticas educacionais que privilegiem certos tipos de ações no campo das tecnologias da informação. Ainda que possa ser discutido o contexto econômico-político em que tais ações estejam sendo planejadas e executadas, o registro de sua existência é claro reconhecimento da legitimidade alcançada pelo tema da inter-relação Comunicação/Educação. Em terceiro lugar, é apontado o meio universitário que vem acompanhando essa discussão e promovendo, por um lado, pesquisas, cursos e especializações e, por outro, a capacitação de professores. Finalmente, foi lembrada a própria sociedade civil que por primeiro despertou-se para o problema, especialmente através das Organizações não Governamentais em seus programas de uso dos meios alternativos ou mesmo massivos em programas de promoção e defesa da cidadania. Segundo os entrevistados, constata-se, portanto, um esforço conjunto — ainda que com fundamentos e procedimentos distintos — postulando uma maior aproximação entre a Educação e a Comunicação.

3- Nos diversos relatos, **percebemos graus diferentes de preocupação e abrangência** com relação ao tema em pauta:

- Algumas entrevistas mostram um interesse mais geral em relação ao tema. Nesse caso, os autores englobam as diversas mídias e pensam a Educação de forma aberta. São esses entrevistados, também, que discorrem sobre a complexidade do campo, apontando para suas múltiplas sub-divisões. Estes são, geralmente, universitários ou coordenadores de projetos.
- De outro lado, há aqueles entrevistados que estão mais vinculados a uma proposta empírica de atuação, geralmente datada e circunscrita a um espaço determinado. Tais entrevistados são vinculados mais à Educação formal, às necessidades regionais desses projetos e a um determinado veículo, seja ele a TV, o rádio ou especialmente a informática educativa, demonstrando pouca familiaridade com uma discussão mais totalizante do processo em curso.

4- Notamos, nas entrevistas, **pontos de vista distintos** com relação ao foco da inter-relação em estudo: para alguns a Comunicação é um *instrumento* — um recurso para que o professor atue melhor em sala de aula ou para a promoção de campanhas sociais e humanitárias. Para outros, a Comunicação é um *objeto*, um novo poder que precisa ser conhecido, para que seus mecanismos sejam dominados. Perpassando esses dois enfoques, estão as preocupações com a *semiótica*, a *linguagem* e o *estudo das tecnologias*. A sistematização do campo terá, pois, que dissecar e analisar bem as várias tendências para

que não se considere como próprio do novo campo apenas uma das vertentes de seu estudo.

5- Entre os que circunscrevem o campo à área da “educação para os meios” (*Media Education*), há uma tendência muito difundida no sentido de se propor o conhecimento do campo mais como um instrumento teórico de controle das audiências frente às mensagens entendidas como nocivas viculadas pelos meios de comunicação do que como uma filosofia de trabalho voltada para a expressão de seus usuários, no caso, as crianças e os jovens. Constata-se que mesmo as teorias que falam em conscientização ou recepção ativa, não se preocupam com as possíveis interferências do público enquanto agente cultural em condições de interferir nos sistemas e processos de comunicação. Embora Umberto Eco seja citado, não aparece de forma clara, nos projetos apresentados, o entendimento sobre o que o público atualmente faz com as mensagens que recebe e/ou consome. Nesse sentido, verifica-se uma falta de conhecimento sobre as pesquisas já realizadas em torno à cultura popular e sobre os mecanismos comunicativos dessa cultura, da qual, certamente, os meios de comunicação se apropriam.

6- Além da Comunicação e da Educação, que fornecem os principais aportes teóricos para o novo campo, as áreas da Antropologia e da Sociologia apresentam-se com potencial para fornecer importantes subsídios a seu aprofundamento teórico e metodológico. Essa postura fica clara quando percebemos a indicação de subáreas voltadas para a cultura, para o desenvolvimento e o estudo das questões relacionadas à hegemonia e à dependência, nas relações político-sociais potencializadas pela Comunicação Social.

7- Observa-se, também, com clareza, que a identificação da existência de novo campo ocorre, na maioria das vezes, apenas junto aos que desenvolvem projetos de pós-graduação, sejam eles comunicadores, educadores ou mesmo agentes culturais que buscam aprofundamento e especialização.

8- Faltam pesquisas de natureza especulativa que busquem entender o papel das tecnologias na formação do conhecimento, as diferenças e especificidades das diversas tecnologias e a relação da mídia com a estética. As questões teóricas são ainda dirigidas pelas necessidades práticas. Isso dificulta a formação de modelos mais generalizantes.

9- Através das entrevistas realizadas, nota-se destacadamente a presença ou o uso de linguagens artísticas como forma de transmissão de conteúdos educativos, ou formação de comportamento.

10- Finalmente, constata-se que a preocupação em identificar e descrever a *Inter-relação Comunicação/Educação* como campo autônomo de intervenção social e de pesquisa acadêmica permanece inédita. As hipóteses levantadas por esta pesquisa são, contudo, tomadas como coerentes e plausíveis pela maioria absoluta dos entrevistados.

1.3 — As Hipóteses

A **hipótese central** com qual a pesquisa trabalhou, desde seu início, foi a de que efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de “Inter-relação Comunicação/ Educação”. A inter-relação em estudo, ou simplesmente *Educomunicação*, não é por nós tomada na singularidade de uma *nova disciplina*, fechada em seus limites. Ao contrário, ela está inaugurando um *novo paradigma discursivo transversal*, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas.

Esta é justamente a **segunda hipótese**: o novo campo, por sua natureza relacional, estrutura-se de um modo *processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo*, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social.

Como **terceira hipótese**, reconhecemos, como possíveis materializações do campo, quatro áreas concretas de intervenção social, quais sejam:

- a) a **área da educação para a comunicação**, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação, assim como pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (“*Media Education*” ou “*Media Literacy*”);
- b) a **área da mediação tecnológica na educação** compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- c) a **área da gestão comunicativa** volta-se para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que articulam-se no âmbito da Comunicação/Cultura/Educação, criando ecossistemas comunicacionais²⁶. e, finalmente:
- d) a **área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente**, o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço.

Cada uma destas áreas tem sido tradicionalmente assumida como espaços vinculados ao domínio, quer da Educação quer da Comunicação. O que advogamos é que cada uma delas seja pensada e promovida a partir da perspectiva da **Educomunicação**.

A confirmação da hipótese de que o campo da Educomunicação possa ser compreendido pela aproximação destas quatro áreas, a partir de um substrato comum que é a **ação comunicativa no espaço educativo**, representa, na verdade, o primeiro resultado da investigação.

Entendemos, contudo, que as quatro áreas não são excludentes, nem são as únicas. Representam, apenas, um esforço de síntese, uma vez que

parecem aglutinar as várias ações possíveis no espaço da inter-relação em estudo.

2. O Novo Campo e suas Áreas de Intervenção

2.1 — A Área da Educação para a Comunicação

Para efeito do presente projeto, a “Educação para os Meios” é tomada como o desenvolvimento, na educação formal e/ou não formal, presencial e/ou a distância, de ações voltadas para o estudo e a compreensão do lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que ela propicia, promovendo, em decorrência, o papel do trabalho criador, o acesso e o uso autônomo e livre dos recursos e linguagens da comunicação para a expressão dos indivíduos e grupos sociais.

Roberto Aparici apresenta uma definição mais direta e compreensível: *La educación para los medios es el estudio de los medios de comunicación en contextos educativos con el fin de conocer las construcciones de la realidad que hacen los diferentes medios. Este tipo de estudio no es sólo de carácter teórico sino también de carácter práctico y vivencial donde se ponen en juego, sobre todo, diferentes dinámicas de comunicación y producción*²⁷.

A *Media Education* é, sem dúvida, a mais antiga das áreas que aproximam a Comunicação da Educação²⁸. Na verdade, ao longo do tempo, assistimos, nas várias partes do mundo, à implantação de sucessivos programas educativos, de cunho moralista (a campanha contra a sensualidade no cinema, dos anos 30 aos anos 60), de cunho ideológico (os projetos de “leitura crítica” da comunicação, nos anos 70), ou de cunho construtivista (os projetos voltados para a ressemantização das mensagens dos meios, nos anos 80)²⁹.

Ao longo dos últimos 30 anos, vários governos, especialmente na América do Norte e na Europa, decidiram estabelecer políticas educativas voltadas à minimização dos efeitos da *media* sobre as crianças e adolescentes. Um dos programas mais antigos na área desenvolveu-se na Inglaterra, desde de 1930, através do “British Film Institute” (BFI). A partir dos anos 40, outros países da Europa, assim como a Austrália e o Canadá passaram a adotar programas educativos destinados a enfrentar a presença crescente dos meios massivos de comunicação na sociedade.

Na França, o campo ganhou representatividade a partir do trabalho de A. Vallet, criador do “Institut du Langage Total”, vinculado à Universidade

Católica de Lyon (St. Etienne), alcançando repercussão na América Latina através da obra de Francisco Gutiérrez, da Costa Rica, em seu livro *Linguagem Total*, distribuído no Brasil pela Summus Editora.

Na Inglaterra, Canadá e Austrália os programas de educação para os meios estão incorporados nos currículos escolares desde os finais dos anos 60, como atividade opcional. Procedimento semelhante passou a adotar os países nórdicos, a Suíça e a Alemanha. A Itália adotou esta prática como obrigatória na educação básica, a partir de 1992³⁰.

Na Espanha o assunto foi trazido para o interior do sistema formal de ensino, no contexto dos temas transversais sugeridos pelo novos parâmetros curriculares, implantados com a reforma curricular dos anos 90. Destacam-se, nesta mobilização, especialistas da Galícia, através dos congressos internacionais sobre a "Pedagogia da Imagem", organizados anualmente em La Coruña. Igual menção merecem as iniciativas da Universidade Complutense e da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ambas de Madri, e da Universidad Autónoma de Barcelona, através de seus programas, em nível de graduação e de pós-graduação, destinados à formação de professores em meios. De Huelva, na Andaluzia, é distribuída, para todo o país e para o exterior, a revista *Comunicar*, relatando as reflexões e as experiências do "Coletivo Andaluz para a Educação em Meios de Comunicação". É em Madri que se encontra a sede do W.C.M.E. — *World Council for Media Education*, criado no espaço dos congressos de la Coruña e presidido pelo professor Roberto Aparici, docente da UNED.

Nos meados dos anos 70, a UNESCO reuniu especialistas de diferentes países com o fim de estudar as relações entre o mundo da Educação e da Comunicação. O resultado desse encontro foi a publicação do documento "A Educação em Matéria de Comunicação", um documento que pode ser considerado fundamental para a educação para os meios³¹. No mesmo período, a UNESCO passou a estimular os Estados a criarem políticas nacionais e regionais de comunicação, propondo fundamentos para a divulgação de práticas educativas na área. Em 1982, a UNESCO organizou em Grunwald, Alemanha, um *Simpósio Internacional sobre a Educação para os Meios* com participação de representantes de 19 países, definindo-se tal prática pedagógica como o desenvolvimento do conhecimento, as habilidades e as atitudes que estimulam o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência entre os usuários dos meios eletrônicos e impressos.

Na segunda metade dos anos 90, a própria UNESCO propiciou a realização, em Santiago, Chile (1984), Curitiba, Brasil (1986), Buenos Aires, Argentina (1988) e Las Vertientes, Chile (1990), dos *Seminários Latinoamericanos de Educação para a Televisão*, onde se consolidou o princípio

de que o ideal seria que os programas de educação para a recepção incluíssem a análise das produções dos meios, o uso dos mesmos como instrumentos de expressão criativa, tendo como objetivo último o fortalecimento da democratização da comunicação em todo o continente³².

Apesar dos esforços em torno do tema, o que inclui, além das pesquisas, a divulgação de seus resultados em revistas especializadas e em *sites* pela Internet³³, o sistema de ensino ainda não integrou, de forma definitiva e adequada, a educação para os meios em suas metas e em suas práticas. Chega-se a afirmar, em algumas partes, interpretando de forma errônea os resultados das investigações sobre recepção, que a “formação da consciência crítica” é desnecessária, pois a criança sabe perfeitamente distinguir o que é ficção do que é realidade, permanecendo imune às possíveis influências negativas da programação massiva.

Diante de posturas tão pragmaticamente estruturadas, valeria a pena seguir insistindo na necessidade de rever a programação dos meios, especialmente da televisão? Teria o conjunto de receptores condições e interesse de exercer peso político sobre os programadores e os proprietários dos meios, de forma a obter mudanças radicais em suas políticas de programação? Ou a questão deve simplesmente ser entregue ao Estado e às suas políticas de concessão de canais?

Na Inglaterra, o debate em torno da necessidade (ou não) de se criar ou manter programas de educação para os meios alcança renovado vigor. Len Masterman, um dos mais ouvidos representantes ingleses em torno do tema, defende um processo de educação continuada para a área da *Media Education*, 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, sobretudo, a educação política, levando em conta que, numa democracia, a maioria das decisões são tomadas em base à presença dos meios e a 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. No campo metodológico, Masterman apoia-se no “enfoque filosófico” de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética³⁴. Segundo revela Martínez-de-Toda, Masterman tem sido contestado por autores ingleses como Cary Bazalgette e Manuel Alvarado, especialmente pela “ênfase ideológica” de sua proposta. A pergunta que lhe fazem é sobre a validade de seu método e sobre sua correspondência ao mundo real dos jovens contemporâneos³⁵. Outro pesquisador que tem marcado o pensamento britânico no campo é Robert Ferguson, professor do “Institute of Education” da University of London, autor de numerosos ensaios sobre multiculturalismo e educação para a *media*³⁶.

A *Educação para os Meios*, mais que conteúdo escolar, converte-se, em alguns casos, em ação política. Foi o que ocorreu recentemente nos Estados Unidos: A “Estratégia Nacional de Controle de Drogas: 1988-2007”, do governo norte-americano acaba, por exemplo, de adotar a *Media Literacy* como um dos itens do programa a ser intensificado nos próximos anos. Como se sabe, o problema do combate às drogas nos Estados Unidos é questão complexa, exigindo muitos recursos (ao redor de U\$ 17 bilhões) e a intervenção de muitos dos setores do governo e da sociedade, incluindo as áreas médica, jurídica e de segurança. O problema enfrentado não diz respeito apenas à saúde pública e à segurança, mas sobretudo à sobrevivência nacional (os americanos representam não mais que 4% da população do globo e gastam em drogas o equivalente a 80% do consumo mundial). O que o programa pretende realizar é uma intensa e profunda mobilização da sociedade e, especialmente, dos jovens, para erradicar de forma definitiva o mal. Para tanto, as estratégias privilegiam o uso das tecnologias (“Exame da arquitetura da informação sobre drogas”), a comunicação massiva (“Campanha nacional na mídia”) e, note-se, a *Media Education* (“Promoção de técnicas de alfabetização na Mídia e de ajuda com o espírito crítico”)³⁷.

Na verdade, nos Estados Unidos, a *Media Literacy*, apesar de ter surgido ainda no início dos anos 70, apenas nos anos 90 conseguiu obter maior consistência e visibilidade. Assiste-se, no momento, ao desenvolvimento de uma política voltada para a coordenação de esforços em torno de projetos planejados a partir de políticas locais ou regionais. Nesse sentido, mais de 15 estados americanos já introduziram, de alguma forma, esta prática nos currículos de suas escolas. As últimas unidades da confederação americana a tomar a medida foram os Estados do Novo México, em 1995 e da Carolina do Norte, em 1996.

Outro fato digno de nota naquele país tem sido a preocupação em capacitar professores para desenvolver programas coerentes com as necessidades da nação americana nesta área. Nesse sentido, a conhecida e tradicional Harvard University acaba de criar o “Harvard Institute on Media Education”, propondo-se a capacitar anualmente ao redor de 100 especialistas para a inter-relação Comunicação e Educação.

O tema tornou-se o centro de atenção de inúmeras instituições de caráter nacional, atuando diretamente no desenvolvimento de programas na área, produzindo subsídios ou articulando especialistas para dar atendimento à demanda existente³⁸.

Por sua vez, os principais coordenadores e promotores da educação para os meios nos Estados Unidos reúnem-se na *National Leadership Conference on Media Literacy* que em seu congresso de 1992, realizado no Aspen Institute Wye Center, Queenstown, Maryland, definiu a *Media*

Literacy com os seguintes termos: *Media Literacy is the movement to expand notions of literacy to include the powerful post-print media that dominate our informational landscape, helping people understand, produce and negotiate meanings in a culture made up of powerful images, words and sound*³⁹.

William Thorn, em sua intervenção junto a *International Congress on Media and Education* afirmou que as pesquisas mostram a tendência norte-americana de voltar-se, hoje, mais para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais que dêem conta do entendimento do contexto civilizatório próprio da Era da Informação do que para o entendimento dos meios de comunicação em si mesmos. Em consequência, tem-se dado preferência ao trabalho interdisciplinar que aproxima as Artes e as Comunicações dos processos produtivos do conhecimento em geral, mobilizando os alunos para o uso dos meios de comunicação nas atividades discentes. Desse modo, o âmbito mais restrito da “Media Education” vem se transformando, paulati-

“As mudanças nas práticas de Educação para a Comunicação na América Latina decorrem de uma revisão conceitual e programática à luz da denominada “teoria das mediações”, segundo a qual tanto os media exercem uma função de intermediação na produção da cultura, quanto o próprio fenômeno da recepção é mediado por instâncias da sociedade tais como a família, a escola, os grupos de amizade, a Igreja, entre tantos outros”

amente, mesmo nos Estados Unidos, no âmbito maior da “Communication / Education”, coincidindo, neste aspecto, com o que vem passando há pelo menos duas décadas na América Latina.

Na América Latina, a denominada “leitura crítica dos meios” difundiu-se em decorrência da contribuição pedagógica de Paulo Freire⁴⁰ e 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 Norte⁴¹. Nesse 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 popular⁴². É o que nos confirmam, em suas pesquisas, Maria Elena Hermosilla e Valerio Fuenzalida, do Chile⁴³, Maria Teresa Quiroz, do Peru⁴⁴, José Manoel Morán, do Brasil⁴⁵

O tema alcançou a indústria cultural através da contribuição de pensadores e ensaístas como, no caso do Brasil, o escritor Artur da Távola através da coleção “Televisão em Leitura Crítica”, que inclui os seguintes estudos: *A Liberdade do Ver* (1984), *O Ator* (1984), *Comunicação é Mito* (1985) e *A Telenovela Brasileira* (1997)⁴⁶.

Pedro Gilberto Gomes, analisando as experiências latino-americanas, entende que cada um dos projetos desenvolvidos no continente, ao longo das últimas décadas, possui uma pedagogia especial. De comum, o esforço de transferir o problema “dos meios” para o “processo comunicativo”. Nessa transferência de pólo reside o grande avanço que a América Latina está proporcionando à equação do problema. Em lugar de se falar apenas em “educação do senso crítico”, a proposta se dirige a uma “Educação para a Comunicação”, entendida essa como processo. Em conseqüência, na América Latina, o trabalho desemboca, necessariamente, na produção e na busca de alternativas comunicacionais. Tais alternativas impõem-se pela necessidade de romper com a unidirecionalidade dos processos de comunicação existentes. No caso, privilegia-se o pólo do receptor, trabalhando com a pessoa no sentido de fortalecer a sua consciência de pertença a um grupo social concreto, com valores a afirmar e projetos a concretizar.⁴⁷

As mudanças nas práticas de Educação para a Comunicação na América Latina decorrem de uma revisão conceitual e programática à luz da denominada “teoria das mediações”, segundo a qual tanto os *media* exercem uma função de intermediação na produção da cultura, quanto o próprio *fenômeno da recepção* é mediado por instâncias da sociedade tais como a família, a escola, os grupos de amizade, a Igreja, entre tantas outros. Em outras palavras, ao não se reconhecer mais uma influência direta dos meios sobre seus usuários, torna-se necessário trabalhar com os intermediários, com os mediadores da influência, especialmente com os pais⁴⁸.

No campo da inter-relação Comunicação/Educação, não somente na América Latina, mas em todo o mundo, *educadores* de países ricos ou de países pobres estão recomeçando a cada dia. Cresce, em todos os lugares, a sensação de que tem sido feito muito pouco em relação ao que deveria estar sendo realizado. Segundo Kathleen Tyner, da empresa “Strategies for Media Literacy”, de San Francisco, Califórnia, mesmo nos Estados Unidos há muito o que fazer⁴⁹. Kathleen aponta especialmente para a necessidade de troca de informações entre os especialistas dos vários países e das várias culturas⁵⁰.

Devemos lembrar, finalmente, que a área da *Media Education* vem se revelando como um espaço motivador para a realização de pesquisas. O Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação organizado pelo NCE em maio/98 revelou que quatro atividades internacionais de pesquisa

encontram-se em desenvolvimento na área na América Latina, Europa, África e América do Norte, mostrando a atualidade do assunto e o empenho de especialistas de todo o mundo em torno do tema que nos preocupa. São elas:

1. Projeto Base de Datos de Experiencias de Educación para la Comunicación en América Latina, implementado a partir de Bogotá, Colômbia, sob a responsabilidade do Departamento de Comunicação Social da Conferência Episcopal Latino-americana (DECOS-CELAM). Destina-se à formação de bancos de dados sobre o tema e à motivação/capacitação de educadores para a área em todo o continente.

2. Projeto Southern Media Education Research Network, envolvendo universidades da Inglaterra, Estados Unidos e África do Sul, sob a coordenação de Andrew Hart, da Southampton University, Reino Unido. Destina-se a identificar as metodologias de trabalho em torno à área.

3. Projeto Cleringhouse Year Book about Children and Media — Participation and Education, desenvolvido pela UNESCO, sob a coordenação de Cecilia von Felitzen, Ph.D, Goeterburg University, Suécia. Através da publicação anual de um volume dedicado ao tema, a instituição pretende continuar exercendo influência dos debates em torno do tema, em todo o mundo.

4. O Projeto Media Education leaders and teachers in English speaking countries, sob a responsabilidade da Association for Media Literacy, Toronto, Canadá, com a coordenação de Christofer Worsnop. Esta proposta nasceu durante o *II World Meeting on Media Education*, ocorrido em São Paulo, em maio de 1998, como explica seu coordenador, em carta enviada ao autor da presente pesquisa: *On the closing day of the second Meeting of the World Council on Media Education in Sao Paulo, Brazil, the different language groups (Portuguese, Spanish, English) met separately to determine some future directions, unique for each group. In the English language group we agreed to try to operate an international study of media education practices.*

Na descrição da proposta fica explícita a intenção de se trabalhar com histórias de práticas pedagógicas e de se buscar o perfil dos protagonistas da educação para os meios: *The basic idea was to invite a leader in each English speaking country to locate a teacher of media education who would agree to teach a lesson or series of lessons on a given topic. The example used for discussion purposes was, "stereotypes". The teacher and leader together would then report on the lesson or series of lessons through a common questionnaire, using also, perhaps some other reporting instruments such as video tapes of lessons — if available. Once the reports were received they were to be gathered and analyzed with the results to be published in some manner for the World Council, if possible in time for the third meeting in Toronto, May, 2000.*

O trabalho coordenado por Christofer Worsnop terá o suporte de pesquisadores e promotores de projetos na área, residentes nos Estados Unidos e Canadá, conforme resolução tomada por um grupo de participantes da “Colorado National Media Education Conference” em junho de 1998.

2.2 – A Área da Mediação Tecnológica

Em todo o mundo as novas tecnologias vêm ganhando mais espaço nas pesquisas de educadores, comunicadores, técnicos e outros profissionais ligados à produção cultural⁵¹. Revistas especializadas são lançadas e os principais jornais mantêm cadernos semanais, atualizando seus leitores e oferecendo os novos lançamentos, cada dia mais sofisticados.

Existe, na verdade, um esforço coletivo para fundamentar e otimizar o processo de implantação das tecnologias e também a formação de profissionais desta área. Nesse sentido, a literatura sobre multimeios e educação cobre desde o levantamento histórico das estratégias de implantação, passando pela utilização atual dos recursos, tentando, com freqüência, alçar vôos mais visionários sobre o futuro da área.

Um material significativo, nesse sentido, é a coletânea *The State of the Art and Beyond*, publicado pela UNESCO em 1992⁵², que reflete sobre a evolução da informática inserida no contexto da educação e sobre o estágio atual em que o processo se encontra. No segundo capítulo, *Basic strategies for introducing and using informatics in education*, Bernard Levrat levanta alguns itens fundamentais para a reflexão sobre tecnologias nas escolas:

- A inovação tecnológica é uma realidade que preocupa a todos: empresas, indústrias e universidades; portanto não é um problema exclusivo do sistema educacional;
- Os computadores devem chegar a professores e alunos, com treinamento e infra-estrutura adequada;
- As estratégias de utilização de novas tecnologias devem ser baseadas na realidade de quem as utiliza;
- É imprescindível a promoção de projetos-piloto.

Segundo o documento editado pela UNESCO, como a educação é um processo, ao se introduzir a tecnologia na relação professor/aluno, uma série de novos problemas aparecem, como a tensão, a expectativa, os medos de rejeição e de inadaptação. Então, “por que utilizar essas novas tecnologias?”, pergunta-se o autor, respondendo, em seguida: *Primeiro, porque o imenso desenvolvimento dessa área e suas aplicações na sociedade não mais permitem à educação ignorá-la. Além disso, com a informática, vem uma infinidade de promessas para a solução dos problemas que a educação enfrenta.*

Existe, na verdade, uma disparidade entre a maneira com que professores e alunos encaram a chegada do “parceiro tecnológico” em suas relações. Enquanto professores se mostram receosos e, muitas vezes, resistentes a inovações que não foram promovidas por eles mesmos, os alunos se atiram, sem restrições, nesse “novo meio de aprender”. Desde McLuhan, a importância do meio é conhecida. A forma da mensagem que é passada através dos computadores parece mais atrativa e, sem dúvida, isso precisa ser integrado às estratégias de ensino.

Mas, por outro lado, é necessário, para que a ferramenta seja eficiente, que os alunos tenham um nível cognitivo adequado. E surge a questão: existe, nas escolas, alguém que tenha suficiente conhecimento da psicologia cognitiva para monitorar o progresso dos alunos? Os defensores da utilização da informática alegam que o desenvolvimento dos alunos, com a utilização das novas tecnologias, não pode ser pior do que é hoje nas salas de aula.

Segundo o livro em análise, a introdução das novas tecnologias traz, incontestavelmente, a necessidade de uma reformulação na relação professor/aluno, pois os professores também passam a ser aprendizes. O livro relembra o discurso de André Danzin na abertura do *Congresso Internacional de Educação e Informática* promovido pela UNESCO, em 1989, e que levanta uma questão fundamental: *A informática pode nos levar a repensar a estrutura de educação ocidental consolidada a partir do século XIX*. Nesse sentido, verifica-se que mais coisas podem ser aprendidas fora da escola, passando os futuros alunos menos tempo dentro da sala de aula, tendo objetivos mais ambiciosos para o desenvolvimento humano, não somente em termos de utilidade econômica, mas também de satisfação e enriquecimento pessoal.

Esta representa uma das reflexões mais importantes para o nosso trabalho, pois remete justamente à queda do mito das novas tecnologias como salvadoras da educação e centram a questão educacional no crescimento do indivíduo enquanto ser-humano. Parece-nos primordial não mais questionar qual o problema da educação e sim quais os problemas do indivíduo que a educação pode ajudar a solucionar.

No que diz respeito ao trabalho dos profissionais, o artigo de Bernard Levrat aponta para uma questão fundamental que é a falta de recursos que proporcionem aos educadores diretrizes seguras de trabalho: *Apesar de haver muitas opiniões sobre o que deveria ser feito, existem muito poucas pesquisas que possam orientá-los para estabelecerem suas prioridades*. A obsolescência das informações parece ser tão rápida quanto a dos equipamentos.

Levrat levanta, ainda, a possibilidade da aplicação das novas tecnologias como meio de integração, centralizando e compartilhando informações entre grupos, regiões e países, propiciando recursos pedagógicos aos alunos e meios de capacitação a professores. Apesar dessa possibili-

dade, relembra o articulista, ainda não existe material suficiente a ser compartilhado. Ainda existe grande dificuldade decorrente das diferenças regionais e, sobretudo, o material disponível raramente é analítico ou crítico. Pouco se sabe sobre o impacto da introdução da informática na educação. As opiniões dos especialistas são divergentes e existem bem poucas experiências de sucesso.

Para Levrat, educação é muito mais do que técnicas de ensino. Há fatores sociais e culturais a serem transmitidos, ajustes psicológicos a serem feitos, senso de auto-respeito e responsabilidade a serem desenvolvidos. O computador, que é um instrumento tão bom para acumular informação e para criar e apresentar modelos do mundo físico ou dos processos cognitivos humanos, torna-se, muitas vezes, apenas um terceiro parceiro na educação, ajudando professores e alunos de maneira complementar.

Para a UNESCO, poucos países parecem ter dado os passos adequados na capacitação dos educadores na área de novas tecnologias. Normalmente, as providências da escola se restringem à aquisição de equipamentos. Segundo Levrat, em países como Suécia, Reino Unido, França, Austrália e Canadá, apenas cerca de 25% dos professores receberam alguma espécie de treinamento.

De qualquer forma, o computador está propiciando uma nova forma de ensino/aprendizagem. Segundo Bernard Levrat, a utilização dos computadores vem naturalmente criando “pesquisadores”, e esse hábito da pesquisa deve passar a permear o modo como as disciplinas são exploradas e ensinadas.

Outro relevante ponto de vista sobre a relação entre Tecnologia e Educação foi expressa por Henri Dieuzeide⁵³, ex-coordenador do CLEMI — *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information*, mantido pelo governo francês. Dieuzeide, ao analisar o tema sob o ponto de vista educacional, trabalha a partir do conceito de *Novas Tecnologias de Comunicação e Informação* (NTCI), definindo-as como o conjunto das “tecnologias portáteis” que reúnem instrumentos de apresentação visual e sonora e a microinformática capaz de promover o desenvolvimento de novas relações com as fontes do saber, caracterizadas pela interatividade.

As novas tecnologias associadas às telecomunicações estariam abrindo ao educador um novo universo de possibilidades. O conceito de “novo” reside na possibilidade de constante renovação que certas tecnologias engendram, unidas à grande capacidade de armazenamento de dados e à possibilidade de manipulação imediata.

Depois de longo período de descrédito junto ao sistema de ensino — os quarenta anos que duraram sua lenta implantação — as denominadas

“tecnologias educacionais” alcançam, finalmente, despertar a atenção de alguns setores do meio educacional, levando estudiosos como Dieuzeide a indagar-se se elas representam, por si mesmas e efetivamente, meios eficientes para resolver os desafios tradicionais da educação. Em seu raciocínio, Henri Dieuzeide acredita, contudo, que tal solução encontra-se ainda nas mãos dos mestres, por ele descritos como “mediadores reconhecidos do saber” que se vêem convidados a compartilhar este monopólio com outros sistemas muito potentes. A importância do *educador-mediador* (nós usamos a expressão “educador”) reside no fato de que qualquer uso das NTIC se situa justamente no cruzamento da “pedagogia” (racionalização e otimização dos processos de aprendizagem) e da “didática” (que assegura a transmissão dos conhecimentos definidos pelos objetivos de cada disciplina).

Para Henri Dieuzeide, a informação, objeto das tecnologias, não é “conhecimento”, e conhecimento não é “saber”. O que importa para atingir o saber é o desenvolvimento da capacidade de seleção interpretativa, possível, apenas, graças à Comunicação, por ele entendida não como simples transmissão passiva de dados mensuráveis, mas como a informação em movimento, manipulada, difundida e, especialmente, compartilhada.

Tomando o tema a partir da perspectiva levantada pelos **especialistas entrevistados por esta pesquisa**, verificaremos que boa parte das manifestações expressam a opinião de que o computador — munido de sentido democrático uma vez que é aceito como fonte de pesquisa científica — representa o maior veículo de informação da atualidade, levando-se em conta que a grande maioria dos *sites* disponíveis é gerada por centros científicos de excelência. E, mais, acredita-se no potencial dialógico da informática: Quando se fala de rádio, vídeo ou televisão, fala-se de um processo comunicativo entre emissor e receptor. O computador reúne receptor e emissor. Cria condições de dialogicidade. Esta é, por exemplo, a interpretação expressa por Dov Shinar no workshop de que tomou parte, na sede do NCE/ECA/USP, em 1987: *o computador vai revolucionar a comunicação e o conhecimento, por ser multilíngüe, não linear e por estabelecer um outro tipo de distância entre as pessoas, por criar a telepresença. Em função disso, a escola terá novas funções: permitir o contato humano, identificar problemas, processar informações, fornecer controle técnico e distinguir a realidade da ficção.* Já para a pesquisadora argentina Beatriz Fainholc, presente ao *International Congress* organizado por nossa equipe, *as tecnologias educativas aplicadas constituem um meio útil para obter uma correta, fiel e equilibrada representação das subculturas; Podem tornar o ensino mais científico e mais ajustado a pessoas e grupos; Integram pessoas e povos, outorgando maior flexibilidade à educação, robustecendo o entorno total da aprendizagem e favorecendo a compreensão internacional. No campo organizacional, consolidam a regionalização curricular, a administração descentralizada e local de todas as propos-*

*tas pedagógicas; fortalecem o protagonismo das pessoas em todo o fazer pedagógico. No campo cognitivo, levam ao desenvolvimento das mais variadas estratégias cognitivas, das habilidades intelectuais, de atitudes flexíveis através da combinação das diversas especificidades de cada meio, o que redundará em potencialização mais precisa do que caracteriza o homem: seu cérebro, suas emoções e suas ações*⁵⁴.

Terry Winograd, matemático especializado em informática e consultor do Centro de Pesquisas de Palo Alto, da Xerox, é, contudo, mais cauteloso, relativizando a presença e o impacto civilizatório das tecnologias: *Nenhuma técnica pode ser utilizada de uma forma qualquer e cada aparelho só permite uma certa gama de aplicações. Por exemplo, os computadores podem ser muito eficientes para promover a comunicação em uma sociedade descentralizada. ...Mas, simultaneamente, os computadores podem ser também utilizados por um censor governamental para examinar todas as informações difundidas e impedir assim que se escreva livremente. O mesmo dispositivo, o mesmo computador, poderia, portanto, ser utilizado com fins muito diferentes, até mesmo contraditórios*⁵⁵.

A razão de ser das tecnologias e as modalidades de seus usos são, fora de qualquer dúvida, um problema para a Psicologia da Aprendizagem. Uma das indagações mais frequentes diz respeito ao poder das tecnologias de condicionar, mudar ou de transformar a capacidade de entendimento ou a “inteligência” das novas gerações. Greg Boiarsky, depois de examinar a bibliografia mais recente sobre o tema, mostra-se cético quanto ao poder do computador: *It is clear that an understanding of the technical functions of new technologies is insufficient for understanding the impacts, usability, and adoption for these technologies. No matter how a technology is, its use always occurs within the context of the psychology of the user. I would call this context ‘the limitations inherent in the user’. Human beings are cognitively limited — limited in storage ability, limited in processing capacity and limited in experience. Given that most technologies are first used by experienced and technologically-able people, it is clear that we cannot assume that the choices of early adopters are the best choices for later adopters. We also cannot assume that what is easy to use for the technological sophisticate will also be easy to use for the technological loggard*⁵⁶

Com todas as suas potencialidades e contradições, a **área da mediação tecnológica na educação** (*Media Technology on Education*) vem sendo, aos poucos, assumida, por universidades e governos, como âmbito estratégico em suas políticas educacionais educacionais⁵⁷. No Brasil, a Secretaria de Educação a Distância, responsável pelo Programa Nacional de Informática Educativa implantou computadores e instalou vídeo-cassete nas escolas públicas do país, além de criar programas de formação presencial e a distância, através de um canal de televisão especialmente dedicado aos professores (TV Escola).

Nem todos, contudo, mostram-se otimistas com as formas através das

quais as tecnologias vêm sendo introduzidas nas escolas. Entre os entrevistados, houve os que consideraram a presença das tecnologias como busca de solução para problemas decorrentes da incapacidade das metodologias tradicionais responderem aos desafios do ensino contemporâneo. Segundo estes especialistas, a crise vivida pelo ensino leva seus responsáveis a buscar as tecnologias, como que para “salvar a escola” de seu possível colapso.

Ao chegarmos ao final deste item, consideramos que as possibilidades tecnológicas são muito diversificadas. Entendemos, por outro lado, que é impossível dominar todas as tecnologias. Porém, uma vez bem compreendidas as necessidades da educação, um bom Educomunicador saberá fazer-se assessorar por especialistas na área. O importante é que seja garantida, através das tecnologias, a ampliação do campo da expressão de professores e alunos. Se isso vier a ocorrer, estamos no campo da inter-relação Comunicação/Educação.

2.3 – A Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos

O conceito de *gestão* é aqui empregado para designar todo processo articulado e orgânico voltado, a partir de dada intencionalidade educativa, para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter ecossistemas comunicacionais, entendidos como ambientes regidos pelo princípio da ação e do diálogo comunicativos.

São adequados, aqui, conceitos como os de *ação comunicativa, apropriação e manejo das linguagens da comunicação, uso dos recursos da informação para a produção cultural*. Se por um lado a “ação comunicativa” condiciona a formação da “comunidade educativa”, a “intencionalidade educativa” condiciona o “uso dos recursos da comunicação”.

Recordamos, inicialmente, que a **gestão educacional** emerge, na verdade, do crescimento da consciência da universalidade, do direito de acesso de todos — incluindo as crianças — aos bens e recursos da comunicação, ao que se soma a constatação da não menos crescente incidência do sistema de meios na condução política e cultural da sociedade. Por outro lado, some-se o fato de que já estamos plenamente inseridos na Era da Informação, com as tecnologias chegando a todas as partes, tanto nos países desenvolvidos e ricos do Norte quanto nos países mais pobres e em vias de desenvolvimento do Sul, ampliando, desta forma, as possibilidades de acesso aos anteriormente inatingíveis recursos tecnológicos.

Neste contexto, o que importa não é apenas assegurar certa qualidade para os produtos da indústria cultural (como, por exemplo, reduzir os índices de violência dos programas), mas perguntar pela política de programação. E, indo mais além, buscar formas de intervir — através de produções

geradas no espaço educativo — nas matrizes de elaboração de programas e produtos.

Estamos, na verdade, no âmago da questão “comunicação/poder”, questionando a naturalidade das práticas que favorecem o grande capital ou o Estado no uso e na administração dos recursos da informação. Não falamos dos abomináveis controles de caráter repressivo, que nada resolveram no passado. Referimo-nos a um novo **pacto social** em torno do problema da produção e do uso dos meios, um pacto que reconheça a especificidade da comunicação educativa e o papel de seu agente, o educador.

A ação resultante é a **educomunicação**. Em conseqüência, por **Educomunicador**, entendemos o facilitador que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da comunicação. Isto inclui tanto o desenvolvimento e o emprego das tecnologias para a otimização das práticas educativas, quanto a capacitação dos educandos para o seu manejo, assim como a recepção organizada, ativa e crítica das mensagens massivas.

O campo próprio do Educador é aquele que se estabelece com a busca da gestão democrática e criativa da ação comunicativa, o que inclui as já conhecidas áreas dos estudos da recepção e da educação para a comunicação, assim como as áreas das mediações tecnológicas em função da produção e do manejo do saber, levando as comunidades envolvidas a transformarem seus espaços educativos em **ecossistemas comunicacionais** expressivos. Em outras palavras, é a Gestão da Comunicação no Espaço Educativo o que garante o processo de constituição do novo campo.

Ao referirmo-nos a **espaços educativos**, nele incluímos, tanto a *comunidade virtual* que se cria entre um meio massivo e seus receptores, a partir da ação educativa promovida por emissora de televisão ou de rádio, tendo em conta, sempre, os pressupostos do emprego democrático e criativo dos processos e tecnologias da comunicação⁵⁸, quanto as *comunidades presenciais*, possíveis de formar-se num colégio, num centro cultural ou mesmo numa empresa. Nesse caso, a gestão comunicativa visa garantir, mediante o compromisso e a criatividade de todos os envolvidos e sob a liderança de profissionais qualificados, o uso adequado dos recursos tecnológicos e o exercício pleno da comunicação entre as pessoas que constituem a comunidade, assim como entre esta e os demais setores da sociedade⁵⁹.

Estamos falando, na verdade, não apenas ou tão somente de possíveis “interfaces” entre a comunicação e a educação, mas de um modo novo de intervenção cultural, construído a partir de perspectivas específicas de uso das tecnologias, embasado em referenciais epistemológicos próprios. Em suma, de efetivas “inter-relações” multidisciplinares e multifacetadas.

Como mediador nos processos de produção da cultural, o **Educomunicador** exerce papel privilegiado no *ecossistema escolar*, porém não apenas nele. Nos meios de comunicação também. Ao adotar a perspectivas da **gestão comunicativa**, estamos entendendo que nela e a partir dela será gerada uma nova produção simbólica e uma nova prática comunicativa. O novo **âmbito** é entendido, pois, como o domínio das ações que venham mobilizar comunicadores/educadores e comunicadores/educandos para o desenvolvimento de uma **produção processual, aberta e rica da comunicação** no interior dos espaço educativos e nas relações deste com os meios de comunicação e com a própria sociedade.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, acaba por abrir um espaço de exercício efetivo da gestão comunicativa. O documento alerta para o fato de que sem se considerar o fenômeno da comunicação, torna-se impossível ou inviável gestionar adequadamente qualquer processo educativo.

Ao normatizar a reorganização dos currículos do ensino médio nacional, a nova lei solicita a todos os sistemas de ensino e aos colégios que organizem seus procedimentos educativos e conteúdos didáticos em três “saberes” específicos, quais sejam: “Linguagens e seus Códigos”; “Ciências da Natureza e Matemática” e, finalmente, “Ciências Humanas”.

Na descrição das distintas áreas, o documento do Conselho Nacional da Educação informa que deve estar prevista na grade curricular do Ensino Médio, no que diz respeito às “Linguagens e seus Códigos”, práticas didáticas que levem os alunos a:

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação e associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhe dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias;
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

O Governo reconhece as dificuldades que o sistema de ensino terá para compreender e aplicar as novas normas, levando em conta a amplitude de conhecimento necessário por parte dos docentes. Em consequência, propõe ao ensino superior que se abra para as **novas necessidades de formação de**

quadros: Trata-se, na verdade, de uma preocupação com a formação de profissionais em condições de articular as várias áreas em que se apresenta a inter-relação Comunicação/Educação: estamos falando da formação de um *gestor de processos comunicacionais no espaço educativo*, ou da formação de um **Educomunicador**.

2.4 — A Área das Reflexões Epistemológicas em torno do Novo Campo

Reunimos neste espaço, em cinco tópicos, as conclusões dos pesquisadores do Núcleo de Comunicação da ECA/USP que ao longo da pesquisa refletiram sobre o tema da inter-relação Comunicação/Educação⁶⁰.

2.4.1 — A Razão Histórica ⁶¹

Alimentamos a hipótese de que um novo campo epistemológico está emergindo e consolidando-se, ao mesmo tempo, na sociedade e no mundo acadêmico, impondo-se, sub-repticiamente neste *fin-de-siècle*, sobretudo entre alguns estudiosos latino-americanos, como uma área de investigação que permeia dois territórios de saberes precisamente demarcados em uma visível confluência: a Comunicação e a Educação.

Nossa preocupação, neste item, depois da descrição de como se configura as possíveis áreas do novo campo, é a de repensarmos esse objeto de estudo segundo as bases fornecidas pela história. Queremos verificar as possibilidades de identificar um aparato de referências teóricas e metodológicas capaz de fornecer ao novo campo o seu paradigma. Um paradigma que nos permita dialetizar as questões presentes na aludida confluência entre Comunicação e Educação, de forma a que possamos extrair resultados que viabilizem consolidá-la como um novo saber, uma nova “territorialidade” que traz em si peculiaridades distintivas dos escopos das pesquisas até então realizadas, quer na Comunicação, quer na Educação.

Consideramos, inicialmente, como ponto de partida, que tanto a Educação como a Comunicação foram instituídas pela racionalidade moderna, demarcadas no contexto do imaginário social como espaços aparentemente “neutros” e organizados para reproduzirem saberes oficialmente reconhecidos e apresentados como verdadeiros.

A Modernidade nasce com a instituição da crença nas possibilidades da razão, capaz de transformar a sociedade e torná-la justa, igual e compartilhada, uma sociedade que caminha para um estado de bem-estar geral, garantindo para todos os homens a satisfação de suas necessidades básicas, seu tempo livre e seu lazer. No entanto, os resultados da vigência da moder-

nidade foram desastrosos. As contradições da racionalidade moderna tornaram evidentes as manifestações de sua irracionalidade, tendo como exemplos mais contundentes as duas grandes guerras e a devastadora destruição da natureza ao longo do século XX.

Entre os motivos históricos dessa irracionalidade destaca-se o que se convencionou chamar de “razão instrumental”, categoria cunhada pelos olhares dos pensadores frankfurtianos para denunciar o momento em que o ato de conhecer foi posto a serviço da dominação e do controle da Natureza, dos quais nada escapa.

Habermas, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamim denunciaram também a fragilidade do modelo de ordem social, fruto dessa razão instrumental e da reprodutibilidade técnica. A partir dos anos sessenta do século XX, Michel Foucault — assim como outros filósofos franceses — também criticou o ideário constitutivo da modernidade, alertando para o advento de uma “sociedade pautada pela disciplina, pela opressão e pela exclusão”.

As demarcações desses autores nos conduzem a uma nova compreensão dos rumos tomados por essa racionalidade. No campo da Comunicação e da Educação, quando, por exemplo, a escola e a mídia demarcam o que a juventude deve saber ou reconhecer, encontra-se aí configurado um exercício disciplinador. A escola quando organiza o aprendizado de forma reducionista e a mídia quando se descompromete eticamente com a qualidade das mensagens que veicula compõem — cada uma a seu modo — mais um exemplo do exercício do poder vigilante e disciplinador.

Para extrairmos a dimensão mais profunda da compreensão oferecida por estes autores, necessitamos entender como a sociedade industrial fez do discurso midiático sua mais poderosa apropriação como instrumento de controle social. Ele institui sua materialidade na lógica de lazer que objetiva tornar a vida prazerosa, simplesmente. Mas essa apropriação não pertence à mídia, em si mesma, pertence, até de maneira mais presencial, aos mecanismos da educação, cujos procedimentos edificam um sistema de sujeição, de disciplinaridade.

No caso, a perspectiva aberta pela racionalidade moderna é a de que a relação entre Comunicação e Educação se mantenha no nível da complementaridade. A seriedade do saber acadêmico e a figuração do entretenimento midiático representariam trilhos de uma mesma ferrovia: não se encontram jamais, porém um não faz sentido sem o outro.

Contra o imobilismo e o fatalismo, impostos pela ordem iluminista, investiu-se Antonio Gramsci⁶² ao recordar-nos que “todo conhecimento é poder”, uma vez que ele mesmo é a expressão autorizada da vontade dos que buscam definir as regras da convivência social. O entendimento desta

afirmação remete-nos à percepção da atividade do homem como uma ação que pode modificar o ambiente, por meio do trabalho e da técnica, cujo resultado é a consciência de si mesmo, da natureza e do conjunto das relações existentes que o constituem.

Gramsci assinala que, em sua individualidade, o homem pode modificar pouco seu ambiente, mas ao associar-se com todos os que querem essa modificação, quando dotada de racionalidade, é possível conseguir algo mais radical, para além do que parecia possível.

Para definir a instância na qual se encontra uma possível “natureza humana”, Gramsci demonstra tratar-se do “conjunto das relações sociais”, incluindo, aí, a idéia de um devenir, isto é, da capacidade que o homem tem de transformar-se no curso das transformações que ele mesmo imprime às relações sociais. Trata-se de uma perspectiva que a denominada pós-modernidade acabou por negar, por fazer crer na inevitabilidade da condição solitária do homem contemporâneo.

Compreender, pois, as possibilidades que derivam desse conhecimento do agir social do homem representa avançar teoricamente rumo à demarcação do campo de investigação sobre o qual a Comunicação e a Educação preferencialmente se entrecruzam.

Reconhecemos, assim, que já existe um ponto de mutação na confluência entre Educação e Comunicação, que inclui um senso agudo de responsabilidade social, de justiça e de altruísmo. Trata-se de um lugar que precisa ser ocupado. E a ocupação se dá no momento em que a Educação se entende, ela mesma, como processo comunicativo (Freire) e no instante em que a Comunicação se descobre como processo de mediação social, no espaço da transformação da cultura (Barbero). A autonomização do novo campo ocorre na confluência das inter-relações que o constituem, a caminho de uma nova racionalidade.

2.4.2 — Comunicação/Educação: Descompassos Formais!

O educador francês Pierre Furter, ao discorrer, em congresso realizado no Rio de Janeiro, em 1996⁶³, sobre os fundamentos que aproximam ou diferenciam a Educação da Comunicação, aponta para o fato — já repetidamente reconhecido por esta pesquisa — de que a Educação alicerçou seus paradigmas ainda no século XIX, sob o impacto da Revolução Francesa, estribando-se no princípios da modernidade racional: a sua construção epistemológica é assim baseada na “teoria do capital humano”; na “perfectibilidade” do ser humano; na identificação do saber com o progresso social; na escolarização tida como condição *sine qua non* da democratização da sociedade.

O paradigma da Educação, para Furter, supõe o papel do Estado-civilizador, o Estado do Bem-estar que tem a responsabilidade de manter uma política favorável a um sistema escolar público e de qualidade. Já o campo da Comunicação, igualmente filha da Modernidade, com vimos no item anterior, é mais ágil em sua forma e nos seus procedimentos. Firmou-se a partir da fragmentação da produção simbólica e da valorização da imaginação e da emoção, características da produção audiovisual contemporânea. O seu referencial cognitivo é o surgimento de uma “realidade virtual”, acessível à imensas audiências, o “ciberespaço”, donde se estabelecem interações inéditas entre produtores e receptores.

Um estudo comparado entre o tradicional *mundo da educação* e o vibrante *mundo da comunicação* levou Furter a prever o fim da própria escola, dada a improvável absorção — pelos educadores — dos paradigmas da Comunicação que garantem a legitimidade globalizadora e a irreversibilidade do sistema de meios. A proposta de Furter deve-se, entre outros motivos, à incapacidade da sociedade em construir uma ponte adequada entre os dois campos. Os dois mundos seriam, portanto, formalmente irreconciliáveis, ainda que servindo aos mesmos objetivos sistêmicos.

Segundo Furter, a Comunicação mostra-se como um campo mais permeável às mudanças, dado o fato de que vem ocupando, cada vez mais intensamente, um *lugar interdiscursivo e mediático* na sociedade contemporânea. Em seu espaço, pelo efeito de uma “pós-modernidade” assumida, cruzam-se, simultânea e interdisciplinarmente, as áreas do conhecimento, as explosões das manifestações artísticas, as formas de constituição dos sentidos, as representações simbólicas, as aplicações e as incidências das tecnologias. Já a Educação mostra-se irredutivelmente presa à ordem estabelecida.

Apesar da radicalidade do discurso de Pierre Furter, a história demonstra que a Educação, em muitos casos, pode transformar-se – como foi aludido no item anterior — em campo de exercício da própria Comunicação. Ao mobilizar pessoas em permanente interação, sistematizar e divulgar conhecimentos, garantir espaço para as manifestações da criatividade, a Educação apresenta-se, em numerosos casos, como um fator de mudanças paradigmáticas para a própria Comunicação. Foi um filósofo da Educação, Paulo Freire, quem revolucionou a teoria moderna da Comunicação!

No caso, o problema apontado por Furter restringe-se a uma questão de descompasso formal. Nesse sentido, entendemos que, não apenas na perspectiva epistemológica, mas também sob o ponto de vista da mudança das formas, uma mais estreita aproximação entre a Comunicação e a Educação mereça ser considerada.

2.4.3 – Comunicação e o Coeficiente Eletrônico⁶⁴

Para melhor entendermos a concepção gramsciniana e freiriana de Educação, o que mais facilmente nos levará ao conceito de Educomunicação, recordamos Mario Kaplún ⁶⁵, para quem existe três modelos básicos de Educação, ainda vigentes: 1) a Educação que põe ênfase nos **conteúdos**; 2) Educação que põe ênfase nos **efeitos** e 3) a Educação que põe ênfase nos **processos**. Cada um destes modelos terá uma incidência específica na compreensão do fenômeno da Comunicação, com conseqüências imediatas e práticas para os programas que buscam vitalizar a inter-relação entre os dois campos. Vejamos:

- A “Educação que põe ênfase nos **conteúdos**” corresponde à educação tradicional, baseada na transmissão de conhecimentos e valores de uma geração a outra, do professor ao aluno, da elite “instruída” às massas ignorantes. Neste modelo, usa-se uma comunicação bancária (Freire), vista como uma mera transmissão de informação. Trata-se de um modelo autoritário, onde o protagonismo é dado ao emissor, a quem cabe iniciar o processo, definir seus conteúdos e objetivos e determinar o seu fim.
- A “Educação que põe ênfase nos **efeitos**” corresponde à chamada “engenharia do comportamento” e consiste essencialmente em moldar a conduta das pessoas com objetivos previamente estabelecidos. Se no primeiro caso o importante era o *saber*, aqui se acentua o *fazer*. O verbo fundamental neste processo é *persuadir*. Busca-se persuadir o educando e o receptor para que mudem de comportamento.
- A “Educação que põe ênfase no **processo**” não se preocupa tanto com os conteúdos a serem comunicados ou com os efeitos em termos de comportamento, e sim com a *interação dialética entre as pessoas e sua realidade*. Todos são sujeitos do processo, sendo emissores e receptores ao mesmo tempo. É um modelo de interação social, onde todos participam com igual oportunidade de conhecimento e acesso aos meios de comunicação.

O discernimento que nos apresenta Kaplún ajuda-nos a entender os modos como na prática vem sendo assumida a inter-relação Comunicação/Educação.

Os projetos voltados ao uso das tecnologias em sala de aula (*Media Technology*) vinculam-se, por exemplo, primordialmente, aos paradigmas conteudísticos ou comportamentalistas, enquanto os programas de educação para a comunicação (*Media Education*), ao menos na América Latina, alinham-se ao paradigma da educação processual, ainda que sejam comuns, mesmo em nosso continente, programas desta linha seguirem vertentes moralistas, funcionalistas e conteudísticas.

Nesse sentido – a partir da perspectiva da Educomunicação — evidencia-se a necessidade de se definir os termos com os quais se está trabalhando. Ness linha, por **Educação** entedemos *os processos que propiciam uma interação dialética entre a pessoas e os grupos humanos em determinado território, ordenando, sob este ótica, a socialização dos membros das comunidades no contexto de suas respectivas culturas, facilitando sua integração e convívio em sociedade, o que inclui, em diversos graus, de acordo com as circunstâncias, a elaboração, sistematização e operacionalização do conhecimento, a formulação e transformação de valores, a afirmação de atitudes, assim como o desenvolvimento das potencialidades e a expressão da criatividade. Por este conceito, o processo comanda os conteúdos e os efeitos.*

Já quanto à **Comunicação**, se a tomamos no contexto das práticas culturais, veremos que, sob o ponto de vista da Modernidade, ela existe para a sistematização e a transmissão de informações, a criação de ambientes de entretenimento, a circulação de mercadorias e a prestação de serviços. Já na perspectiva da Pós-Modernidade, ganha a dimensão de alimentadora do imaginário coletivo, trabalhando a partir de simulacros, tendo como objetivo precípua situar e classificar os indivíduos como consumidores. Mas, como a poderíamos definir a partir da perspectiva de uma nova modernidade?

Levanta-se, aqui, a questão da viabilidade de elaborações conclusivas de concepções alternativas, dado o perigo do artificialismo de tais definições. O melhor que se tem por fazer é buscar uma aproximação. E a iniciamos pela pergunta sobre a aplicação do conceito de “interação dialética”, presente na definição de Educação, ao fenômeno da Comunicação.

Sob o ponto de vista da prática psico-sociológica, a “interação dialética” está já estabelecida em todo processo de produção/recepção de bens simbólicos. E é justamente aí que reside o sucesso do sistema de meios com suas audiências. Os produtores pesquisam e sabem o que pensam e a que aspiram seus respectivos públicos, atendendo-os em seus anseios enquanto os provocam, os sensibilizam. Os receptores, por sua vez, buscam na produção massiva espaços de identificação, catarse, projeção.

A grande pergunta fica por conta da possibilidade de se estabelecer algum tipo de dialeticidade e de dialogicidade diante da verticalidade e concentração estabelecidos pela tecnologia. Este é o desafio assumido por Pierre Babin, em seu artigo “Comunicación y participación en una era electrónica”⁶⁶.

O conceito-chave de Babin é o de que *a tecnologia* — ao contrário do que se apregoa — *veio para transformar*, mediante o que ele mesmo denomina como “coeficiente eletrônico”, *a educação em modelo processual dialógico*.

Segundo Babin, a educação tradicional vive sob o *signo de Descartes* ou do *pensamento lógico*, impregnada pela convicção de que as idéias conduzem

o mundo. Sob este ponto de vista, a técnica seria um instrumento que deveríamos dominar, sob o risco de cairmos na escravidão, na massificação. Já na perspectiva da Era da Informação, a questão fundamental não é submeter racionalmente a tecnologia, mas mergulhar em seu universo, “participando” das transformações que opera.

Na linha de Mc Luhan, Babin entende que o mundo é conduzido pela comunicação, ou mais especificamente, pela comunicação audiovisual e eletrônica. Ela é onipresente e tornou-se modelo e guardião do ser humano, regulando tudo. Ela é o “meio” no sentido de que é o coeficiente de tudo⁶⁷: *Todas as coisas estão se modificando, nossa cultura está transtornada, a maneira de fazer política, a escola, o funcionamento de nossas igrejas. E, por suposto, a comunicação e a participação. Eu diria mais: são estes conceitos os que mais se alteram, pois é sobre eles que o coeficiente eletrônico atua mais intensamente* ⁶⁸.

Segundo Pierre Babin, para compreender a natureza do transtorno atual, devemos compreender a natureza do *coeficiente eletrônico*, que funciona como um “estímulo do despertar e do movimento”. Ele coloca um “tigre” em todas as partes. No nosso sistema sensorial, no nosso cérebro, no nosso mundo (...) Anula as categorias naturais do espaço e do tempo.

Nestas condições, é natural que os conceitos de “comunicação” e “participação” oscilem. O *coeficiente eletrônico* arrasou o curso tranqüilo da natureza e do raciocínio linear. A nova geração prefere a “excitação de viver” às idéias. Ela está mais interessada em viver intensamente que em pensar justo. Entretanto, isso não é um rechaço massivo ao pensamento, mas apenas uma mudança de ênfase ⁶⁹.

Para Babin, a Comunicação — tomada na sua acepção de fenômeno formal e físico — é o estímulo recíproco por meio de intercâmbios numerosos e intensos, com forte incidência sensorial: *Aqui, a mensagem, é essencialmente o estímulo... Em termos de rádio ou TV, a mensagem é o sinal, ou, mais tecnicamente, a modulação... Na comunicação oral, a essência da linguagem é a palavra. Na comunicação escrita é o vocábulo com seu rigor e suas conexões claras. Na comunicação audiovisual, a essência da linguagem é a modulação, isto é, certa qualidade de vibração física — visual e sonora — produtora de efeitos psíquicos*⁷⁰.

A aceitação desta característica física central da linguagem dos meios implica pôr a modulação no coração da participação. Isto é, participar é receber e enviar novamente vibrações. Participar é estar no campo vibratório. É “estar aí”, estar “in”⁷¹.

Por isso, Babin afirma que, segundo sejamos mais ou menos Gutenberg ou mais ou menos audiovisuais, teremos um tipo de participação mais marcada pelas idéias ou pela modulação⁷².

O que significa colocar a “modulação” no centro da interação dialética entre as pessoas, num processo de educomunicação? Certamente algo mais que adotar as tecnologias como meros recursos auxiliares da velha linearidade pedagógica.

2.4.4 — A Comunicação/Educação e o Pensamento Complexo

Ainda que interdisciplinares, na prática, os campos da Comunicação e da Educação têm sido assumidos com densidade própria, tratados de forma isolada pelos que a elas se dedicam. Nesse sentido, dificilmente um “tecnólogo” dialoga com um “pesquisador da recepção dos meios” ou um “educador para os meios”, por acreditarem, todos, que estão lidando com esferas distintas de ação e de pesquisa: um com o “mundo das técnicas”, o outro com o “mundo dos valores”. Tal ilusão faz parte, como já vimos, da racionalidade moderna instaurada no Ocidente.

Para Marcelino Bisbal, da Universidade Central da Venezuela, o que efetivamente aproxima os dois âmbitos é o conceito de “mediação social” proposto por Manuel Martín Serrano: *Cuando afirmamos que el binomio Educación-Comunicación son “mediadores institucionales”, al igual que “mediadores cognoscitivos”, queremos decir que, por un lado, desde esos sistemas se otorgan ciertos significados a la realidad y, por el otro, se proporcionan repertorios de representación e interpretación*⁷³.

Bisbal toma como referência para seu discurso, a tese do “pensamento complexo” de Edgar Moran. Para o filósofo francês, *os modos simplificadores do conhecimento mutilam mais do que exprimem as realidades ou os fenômenos que relatam*.⁷⁴

Porém, como encarar a complexidade do mundo contemporâneo de maneira não simplificadora? A resposta – contraditoriamente — é simples: abandonando o pensamento fragmentado das ciências modernas e assumindo a interdisciplinaridade como espaço e condição do pensamento e da ação.

Segundo Morin, *enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, recusando, contudo, as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade. Morín adverte que a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares, que são quebrados pelo pensamento disjuntivo (que é um dos aspectos principais deste pensamento simplificador); este isola o que ele separa e oculta tudo o que o liga, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multi-dimensional. Mas sabe, à partida, que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência*.⁷⁵

Edgar Morín, ao propor um novo paradigma para a prática da ciência, recorda as contraditórias conseqüências trazidas para a compreensão do mundo pelos princípios de disjunção, redução e abstração inerentes ao modo filosofar de Descartes e de seus seguidores: *O paradigma de Descartes que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII permitiu, sem dúvida, os grandes progressos do conhecimento científico e da reflexão filosófica; as conseqüências nocivas últimas só começaram, contudo, a revelar-se no século XX. Nesse sentido, o princípio da disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia, a ciência do homem. E a única maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico). Uma hiperespecialização devia ainda rasgar e retalhar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado sobre o real era o próprio real*⁷⁶.

O resultado foi a hegemonia da “inteligência cega”, com reflexos tanto no campo da Educação quando no da Comunicação: *Enquanto os media produzem o baixo cretinismo, a Universidade produz o alto cretinismo.*

Segundo Morin, a complexidade voltou às ciências pela mesma via que a tinha banido, *quando se constatou que a vida é, não uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia. A dificuldade — segundo o mesmo autor — reside no enfrentamento da confusão, da solidariedade dos fenômenos entre si, da bruma, da incerteza, da contradição. O enfrentamento deste problema de fundo, viria com a adoção de um paradigma que permita distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir. Este paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica tendo simultaneamente em conta os seus limites “de facto” (problemas de contradição) e “de jure” (problemas de formalismo). Traria nele o princípio da “unitas multiplex”, que escapa à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo)*⁷⁷.

Tomando expressamente a idéia de se ter a Educação e a Comunicação como formadores de um novo campo (da *Comunicação/Educação* ou da *Educomunicação*), o que constatamos é que o novo emerge justamente nos círculos complexos de intersecção que aproximam e tocam os dois campos anteriormente tomados em suas especificidades. E onde isso se dá? — No espaço multimodal da denominada “cultura de massa”, entendida por Bisbal como aquelas manifestações culturais que passaram a irromper-se em meio ao povo, massificando-o em seus comportamentos e reações. Nada tão recente, uma vez que esta aproximação foi sendo lentamente construída desde o século XIX, anteriormente à aparição das modernas formas de transmissão de informação e da formidável diversificação das mensagens, o que fez Jesús Martín Barbero afirmar que a *cultura de massa constituiu-se num espaço estratégico de reconciliação das classes e de reabsorção das diferenças sociais*⁷⁸.

Não há dúvida que as modernas tecnologias aprofundaram o sentido e consolidaram o espaço do novo ecossistema cultural, por natureza complexo. O que nos leva a afirmar que é justamente no contexto da “cultura de massa” que a *Educomunicação* pode e deve ser pensada e estruturada. Em outras palavras, já não se pode fazer Educação sem ter em conta os fenômeno massivo dos Meios de Comunicação, até mesmo para livrá-la do baixo cretinismo de que fala Edgar Morin.

Nesse sentido, Martin Barbero, nos propõe duas perguntas básicas:

A partir da Comunicação:

— *O que faz a cultura de massa com a pessoas?*

E a partir da Educação:

— *Que fazem as pessoas com as expressões da cultura de massa?*

A pergunta a partir da Comunicação exige uma reflexão sobre a efetiva incidência dos processos e meios de informação enquanto ordenadores e desordenadores da cultura de mudanças. Frente ao fenômeno, a Escola se pergunta: *Para que tipo de sociedade estou colaborando para formar meus alunos?*

A segunda pergunta (- *Que fazem, podem ou devem fazer as pessoas com as expressões da cultura de massa?*) é, sem dúvida, a mais intrigante e fundamental para nossos propósitos de entender a natureza do novo campo. A resposta vem com a prática social, tecida desde os anos 50 e consolidada nas últimas décadas, com a paulatina recuperação dos instrumentos e processos da comunicação por parte dos grupos organizados da sociedade civil. Não poucos destes grupos souberam resgatar a cidadania justamente a partir da apropriação e do uso das tecnologias e dos processos comunicativos.

No que toca às grandes massas, a resposta — como garante Nestor Canclini — está no “consumo”: Elas podem viver sem a Escola, porém já não vivem sem a Comunicação. É da Comunicação que alimentam seu imaginário, constroem suas representações, encontrando a síntese para a complexidade da vida moderna. Ou como recorda Bisbal, é nela que encontram o espaço de mediação social e de significação, para além da fragmentação e simplificação patrocinada pela ciência tradicional, reproduzida pela escola formal. Nesse sentido, a Educomunicação necessita criar mecanismos para o entendimento (área da “educação para os meios”) e a apropriação dos processos massivos de produção da cultura (área da “mediação tecnológica na educação”), convertendo a linguagem dos meios em sua própria linguagem. Um caminho para a experimentação e para o exercício da criatividade.

2.4.5 — Educação/Comunicação: a Interdiscursividade⁷⁹

Após o caminho percorrido, estaria o leitor convencido de que a inter-relação Comunicação/Educação chegaria, efetivamente, a ser reconhecida

como um novo campo, ou se manteria, apenas e tão somente, como uma mera “interface” entre dois campos tradicionais, a ser, quando muito, bem explorada didaticamente? Esta dúvida permeou os trabalhos do grupo que nos acompanhou ao longo dos dois anos que durou a presente pesquisa.

Alguns negavam veementemente a hipótese do novo campo, assegurando que o limite seria a mera “interface” entre os campos tradicionais:

— *Caso admitamos que a Inter-relação conforme um campo específico, o que aconteceria com as especificidades de cada um dos antigos campos? Perguntava-se, encontrando-se imediatamente a resposta:*

- ou teríamos a supremacia da Comunicação, em detrimento da Educação;
- ou a supremacia da Educação, em detrimento da Comunicação;
- ou, finalmente, o surgimento de um terceiro (e novo) campo, em detrimento dos dois campos primitivos.

Para os defensores da irreversibilidade, tanto Comunicação quanto Educação são campos historicamente constituídos, definidos, visíveis e fortes. Desde antes da Modernidade, o homem educou-se e educou seu semelhante, fazendo isto de modos diferentes. Desde sempre, o homem estabeleceu processos de comunicação entre si, usando para isso recursos diferentes. São campos com visibilidade dos seus respectivos corpos sociais Barbero⁸⁰. Ainda que o corpo social tenha mobilidade histórica e possa ter numa mesma época “chaves” de compreensão e leituras semelhantes, os discursos, os gestos e comportamentos de educadores e comunicadores ancoram-se em bases diferentes.

A Educação, para os mesmos pesquisadores, é legitimada na esfera do “oficial”, do “bem comum”, da necessidade mínima de construção da cidadania., enquanto a Comunicação é legitimada na iniciativa privada, ainda que a concessão de canais passe pela relação com o Estado (considerando-se as redes de televisão como o carro chefe da comunicação). Educação e Comunicação se distanciam, também, nos seus discursos. Por sua vez, o discurso educacional é mais fechado e enquadrador, oficial, mais autorizado. Validado por autoridades, não é questionado. Neste sentido, é autoritário, posto que é selecionado e imposto em forma de “currículo” a alunos e professores. O discurso comunicacional é “desautorizado”, desrespeitoso e aberto, no sentido de que está sempre à procura do novo, do diferente, do inusitado. Enquanto a Educação está presa ao Estado — fragilizado, sem poder e pobre -, naquilo que o Estado tem de pior, que é a burocracia, a Comunicação vincula-se ao mercado, aprimora-se constantemente, tem liberdade na construção do seu “currículo” e de sua forma de agir.

Tal linha de raciocínio levou parte do grupo a concluir: *Os traços e os contornos dos campos em pauta não permitem o surgimento de uma das três alterna-*

tivas levantadas. E como não se pode fundi-los, o máximo que se poderia fazer seria buscar suas interfaces: a Comunicação com suas linguagens e tecnologias, colaborando para melhorar os padrões dos projetos educativos, e a Educação dando sentido e orientando os projetos comunicativos.

Os que, no grupo de pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP defendem posição oposta, pela integração e na linha do reconhecimento da complexidade do pensamento contemporâneo, afirmam que o mais importante e decisivo eixo construtor do novo campo é a **interdiscursividade**, que se configura como espaço de relação instauradora de um “*Modus Comunicandi*” e/ou “*Educandi*”. Para estes, as investigações nesta área de confluência têm a *polifonia discursiva* como seu elemento estruturante, daí a necessidade de um aprofundamento teórico deste referencial analítico, superando a visão pontual de práticas que tematizam prioritariamente a incorporação das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo, ou a crítica pura e simples da educação em relação à cultura de massa.

Na verdade, a equipe observou que as práticas, tomadas em si mesmas e sem um paradigma orientador, podem levar a muitos caminhos teóricos contraditórios. O próprio resultado do *Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, promovido em maio de 1998, pelo NCE-ECA/USP, a par do levantamento de um número relevante de experiências, evidenciou uma justaposição de conceitualizações e de relatos.

Nesse sentido, a equipe propõe, ao final da investigação, como urgente e indispensável, inaugurar atitudes teóricas e práticas que possam situar-se para além das paredes que os paradigmas tradicionais acabaram por reconhecidamente construir. Trata-se, em outras palavras, de atravessar as paredes que separam a Comunicação e a Educação. Para tanto, constata-se que a violência não será necessária: as portas não têm de ser forçadas, embora isto não signifique que as portas se abram de imediato. Na expressão de Lauriti, um delicado trabalho de “serralheria conceitual” é necessário, para que através de um sinuoso caminho se possa transformar paredes em pontes.

Sendo assim, **um novo campo epistemológico emergente** pode se configurar como esta ponte: a inauguração de um *discurso-transverso*⁸¹, isto é, de um discurso apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpenetração ao invés da análise de processos lineares marcados pela visão fragmentada da parte pelo todo.

Para Martín Barbero⁸², o desafio é de como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde

o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

Na verdade, o discurso da Educação não consegue isoladamente posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Sua metanarrativa é insuficiente para ressignificar seu discurso diante dessas novas mediações. Assim, educador e comunicador não podem ser pensáveis como atores independentes e isolados deste novo ecossistema da comunicação educativa.

Enfim, trata-se de indentificar as complexas similitudes entre os possíveis *Modus Comunicandi* e o *Modus Educandi*, para o que necessitamos retornar a um dos pioneiros na inter-relação Comunicação/Educação no cenário latino-americano — Paulo Freire — que em *Extensão ou Comunicação?*, de 1971, focaliza os processos comunicacionais que se inserem no agir pedagógico libertador, afirmando que *o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas no mundo, mas com o mundo*.

Neste contexto, a Comunicação é vista como um componente do processo educativo e não através do recorte do “messianismo tecnológico”. Alerta Freire, nessa direção, que embora *todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento*⁸³. Assim o gerundivo latino “modus” refere-se a uma forma de *relação estratégica performativa*⁸⁴ que se estabelece entre Comunicação e Educação, através do agir. Trata-se de um modo de interação que afasta a ótica puramente instrumental da tecnologia comunicativa e informativa.

Sob esta perspectiva, a comunicação passa a ser vista como *relação*, como *modo dialógico de interação* do agir educomunicativo: *Ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam*⁸⁵. Para o saudoso educador não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: a cognoscitiva e a comunicativa.

Nesta direção é igualmente oportuno retornar a Mário Kaplún, para quem a “*Comunicação Educativa*” existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a **competência comunicativa** do educando. Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que este se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: *educar pela comunicação e não para a comunicação*. Dentro desta perspectiva da comunicação educativa como *relação* e não como *objeto* os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo.

Os dois educomunicadores vinculam os três espaços: o “Contexto Sociocultural”, a “Comunicação” e a “Educação” como uma **relação** e não como uma **área que deva ter seu objeto disputado**.

Esta *relação estratégica* apenas começa a ser delineada teoricamente e experimentada através da prática de professores, de profissionais da comunicação e até mesmo por gestores da comunicação empresarial⁸⁶.

O desenvolvimento desta *interdiscursividade* reveste-se de urgência, devido ao papel, importante nas duas áreas, de conceitos que precisarão ser revisitados sem obsessão unilateral, buscando-se matrizes conceituais transdisciplinares que reformulem conceitualmente o que é educar na situação neo-moderna. Urge, para tanto, afastar inflexibilidades de “paredes” e buscar a funcionalidade e os benefícios de “pontes”.

Há fortes razões para destacar a urgência desta aproximação: há um atraso a recuperar, considerando-se que a meta-narrativa da educação ainda resiste às inovações da cultura que emerge da *Era da Informação*, impondo urgente revisão dos seus paradigmas; outra razão é o surgimento na pós-modernidade de uma forma complexa e transdisciplinar de pensar explicitada tanto através de posições teóricas como de atitudes diante do mundo.

O filósofo Hugo Assmann reconhece a existência de vários pontos de articulação do novo, isto é, várias regiões disponíveis para a inovação sobretudo nos espaços em que — como no campo da Educação — são apresentadas narrativas desgastadas que já não têm forças suficientes para promover mudanças. É justamente nestas áreas que existem possibilidades inéditas para estabelecer-se novos cenários de confluência das preocupações epistemológicas de diferentes disciplinas, voltadas para a busca de conceitos básicos comuns a diversas áreas do saber: *Está avançando a elaboração de novos conceitos que têm a característica de serem transversáteis, podendo deslocar-se através de conteúdos diferentes. No que se refere à epistemologia, está surgindo uma forma de pensar acentuadamente transdisciplinar*⁸⁷.

Assim, urge uma ressignificação do estatuto epistemológico da Educação, uma flexibilização do seu discurso que leve em conta sua necessária relação dialógica com a Comunicação. Trata-se de uma re-fundamentação teórico-prática e ético-política, tanto do agir pedagógico, quanto do agir comunicativo. Ambos estão entremeados pela linguagem que além do *valor de conhecimento*, agrega também um *valor de ação social* que pode unir, separar, influir, integrar, persuadir, modificar ou fundamentar os comportamentos dos indivíduos. Ninguém consegue escapar dos processos interativos das linguagens, isto é, do famoso *agir comunicativo* de Habermas⁸⁸, pois o *estar-no-mundo* implica a existência de um saber partilhado que permite negociação de leituras de mundo, emolduradas por confluências e discordâncias dos sentidos das nossas linguagens.

A inter-relação Comunicação/Educação não deve, contudo, ser transformada numa *nova disciplina*, sob o risco de se cair numa nova rede de conceitos paralizantes que circunscrevam uma área do conhecimento

territorializada. Ao contrário, ela deve inaugurar um *discurso transversal*, constituído por e conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas.

Desta forma, como sugere a pesquisadora do NCE, Nadia Lauriti, não se tem *objetos*, mas *objetivos*, um *discurso-ação* que destrói paredes e as substitui por *pontes* que visam a estabelecer relações significativas entre ambas. Esta configuração diminui o risco e o “imperialismo” quer *pedagógico*, quer *comunicativo*, vale dizer, do olhar unilateral, da voz unívoca que insista na construção de *paredes*, como por exemplo, a que associa este campo somente à reflexão sobre o uso das tecnologias da comunicação e da informação. Há necessidade de teorização e de reflexão crítica sobre os projetos para que se constitua este campo, tornando-o um novo espaço de luta material e discursiva.

Estamos, assim, como explica Lauriti, diante de um *processo*, de um *modus operandi* capaz de inaugurar posturas teóricas e práticas que se situem para além das *paredes paradigmáticas*, reconceitualizando a relação entre *educação e comunicação* e direcionando-a para uma “*educação cidadã emancipatória*” e que seja forte para romper com a narrativa dominante de uma *cidadania* associada ao *consumo*, a partir da *prática* e do *interdiscurso da educomunicação* que se apóia na concepção de um novo sujeito, de uma nova espacialidade, de uma nova temporalidade e de uma nova construção do significado e da práxis.

Assim, o grande desafio é a construção de um *projeto pedagógico* que transforme a *práxis da comunicação em qualquer contexto aprendente*, já que a escola divide hoje a tarefa de socialização do saber com outras instâncias comunicativas. Esta transformação não pode ser confundida com o *torpor* que as *modernizações tecnológicas* podem vir a causar no sistema educativo. Elas podem dar a falsa impressão de que os conflitos estão resolvidos, de que a univocidade pode substituir a dialogicidade inerente às práticas educativas.

A escola deve interagir com os campos de experiência onde hoje se processam as mudanças, mas superar a *concepção instrumental dos meios e das tecnologias*. Neste novo projeto *descentralizado* e *plural* algumas reflexões devem ser contempladas: a natureza da comunicação interpessoal na relação educativa; as dimensões do tempo/espaço nesta relação; a revisão dos paradigmas que impedem a interdiscursividade; a configuração de um novo “*sensorium*” (Martín Barbero) que impõe emergentes formas de ler, ouvir, ver e sentir o mundo na sua relação direta com o ato de aprender; a caracterização das *múltiplas alfabetizações* que o novo entorno exige, principalmente no que diz respeito aos objetivos de uma educação solidária e cidadã que emancipe os com ela estão envolvidos. Trata-se, assim, de criar novos signifi-

cados compartilhados, para novos atores que *reconceituam a cidadania* (construída constantemente como significado e exercitada como prática) e que fundam novas lógicas capazes de reunir os conceitos necessários para traduzir este ideário em ações fundamentalmente novas.

3 – O Perfil do Educomunicador ⁸⁹

Afirmamos a Comunicação/Educação como o campo da vigência de uma “comunicação mediática, carregada da intencionalidade educativa”. Para tanto, numa sugestão do pesquisador Edson Garcia, da equipe do NCE/ECA/USP, será imprescindível ao profissional da área desenvolver sua capacidade de percepção de forma a:

- a) inserir-se em um momento pluricultural, pleno de negociações de sentidos;
- b) conhecer os mecanismos que regem a recepção e o consumo de matérias e bens simbólicos;
- c) ter capacidade para expressar saberes prévios e mobilizar-se em negociações com novos saberes, especialmente no que se refere aos projetos tecnológicos da sociedade em construção;
- d) adotar a dialogicidade e a escuta do outro como atitude política básica;
- e) manter-se disponível para a construção de um novo espaço público.

A partir de tais perspectivas, o novo profissional — tanto atuando nos meios de comunicação, quanto na escola ou em empresas — desempenhará as tarefas que o mercado já aponta como inerentes à nova função.

Para saber o que o mercado exige fomos ao grupo de especialistas que constituiu a amostragem da presente pesquisa. De todo modo, a ação desenvolvida pelos 178 profissionais e pesquisadores que responderam o questionário volta-se, nos vários países da América Latina, para a coordenação de atividades de comunicação em colégios, para o uso e a criação de vídeos e de programas de televisão, para a elaboração (profissional ou experimental) de programas de rádio, para a leitura orientada e a criação de jornal impresso no espaço escolar. Seguem-se os trabalhos voltados para a análise e utilização da música como forma de expressão; para o desenvolvimento do teatro educativo; para a análise de literatura difundida sob mais de um suporte técnico; para o desenho, o grafite, o cinema e a fotografia, entre outros recursos de expressão.

É interessante notar como as tecnologias de informação e comunicação passam a ocupar um lugar destacado no interesse destes profissionais. Um número crescente deles realiza trabalhos com aplicações da teleinformática,

incluindo o uso da Internet para pesquisa dos alunos, a produção e o uso de multimeios, a produção de *softwares* e a computação gráfica. Um outro grupo dá especial atenção à arte-educação, apoiada nas tecnologias da informação, ganhando destaque os trabalhos desenvolvidos nos espaços das bibliotecas e museus.

Vale notar que os profissionais latino-americanos entrevistados caracterizam-se — em sua absoluta maioria — como agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas, preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. Denota-se uma preocupação com a democratização do acesso à informação, utilizando-se a atuação profissional como meio para a formação de valores solidários e de transformação do ambiente em que vivem.

Dentre os valores por eles mencionados, destacam-se o da “solidariedade na aprendizagem” (aprender a trabalhar em equipe, respeito às diferenças; valorização do erro como aprendizagem) e o da “abertura para a mudança” (que necessariamente levaria à transformação da realidade social). No caso, o trabalho com os meios de comunicação serve de “pretexto” ou de espaço para o exercício pedagógico da formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social. O que falta é identificar e analisar a visão de mundo que pauta a atividade destes profissionais, pois, apresentam-se como idealistas, com projetos de trabalho voltados para determinadas utopias sociais, como a “democracia”, a “justiça”, “o bem estar social”. Acreditam e trabalham pela construção de relações sociais mais “humanizadas”, preocupados todos com a *transformação*, seja do indivíduo, seja da sociedade.

Para os mais pragmáticos, porém não menos ativos, a inter-relação Comunicação/Educação possibilita um mergulho no cotidiano, representando uma ponte para a descoberta de novos caminhos e para a criação de olhares diferenciados sobre a vida e o mundo. Essa forma de pensar e atuar reflete a postura da maioria dos entrevistados latino-americanos e brasileiros, não aparecendo, contudo, muito clara nos relatos europeus (especificamente nos relatos dos especialistas espanhóis).

Quanto à identificação da amostragem pesquisada com as áreas que conformam o **novo campo da Comunicação/Educação**, obteve-se que:

- 50% dos 178 especialistas que responderam o questionário exploratório dedicam-se à área dos “**estudos epistemológicos**” da inter-relação Comunicação/Educação; isto é desenvolvem algum tipo de pesquisa teórica no campo da inter-relação em estudo.
- Apurou-se que 47,16% dedicam-se a projetos de “**educação para a comunicação**”, quer através de algum projeto específico quer através

da prática curricular normal;

- **30%** dedicam-se ao “**uso das tecnológica na educação**”, especialmente ao uso do computador em sala de aula.
- Um grupo de **19%** dos especialistas desenvolve atividades entendidas como “**gestão da comunicação no espaço educativo**”. Esta tendência tornou-se mais clara com a entrada de 28 especialistas que trabalham em Organizações Sociais no Estado da Bahia.
- Uma pequena parcela de **4%** dedica-se a atividades voltadas para a **área da comunicação cultural** com ênfase na utilização das várias linguagens artísticas,
- e outros **3%** a atividades identificadas como **uso de comunicação em ações voltadas para a cidadania**, melhoria da qualidade de vida e diversidade humana.

As duas últimas porcentagens estão em desvantagem com relação às quatro anteriores devido, entre outros motivos, ao desconhecimento prévio do conceito de “gestão comunicativa”. Esta tendência leva à compreensão de que o Terceiro Setor passa a assumir posição significativa no âmbito do novo campo de intervenção social que estamos nomeando de Inter-relação Comunicação/Educação. Por outro lado, o Terceiro Setor vem oferecendo à sociedade um complexo de conhecimento mais especializado nos temas relacionados às transversalidades, vale dizer, nos aspectos de formação contextualizados no âmbito da cultura, ética e diversidade humana. Além disso, percebe-se uma nítida qualificação profissional da área de gestão.

Pelas respostas ao questionário, no item relacionado à ocupação dos especialistas, verifica-se uma tendência em se confirmar a hipótese de que o novo campo é efetivamente constituído por subáreas distintas, mas complementares.

Confirmam-se, desta forma, as **quatro subáreas** defendidas como constitutivas do campo e evidencia-se a emergência de duas outras, uma voltada para a inter-relação **Comunicação/ Cultura/ Educação** e outra para a área da **Comunicação/ Cidadania/ Educação**.

Predominam os especialistas do **sexo feminino**, à razão de **59% de mulheres** para 41% de homens. Pelas entrevistas realizadas após a análise dos questionário apurou-se que a tendência vincula-se de forma intensa às habilidades exigidas pelas funções operacionais atribuídas aos “Educomunicadores”. Deve-se levar em conta, também, a maior presença da mulher no mercado de trabalho na última década.

Predominam também os **especialistas com idade entre 42 e 52 anos**. O dado aponta para o fato de que o campo da inter-relação Comunicação/Educação vem sendo articulado e construído por pessoas experientes em

suas áreas de origem, inexistindo, até o momento, um processo de rápida introdução de novas gerações nos espaços que vêm sendo forjados. Indica, ainda, a necessidade de se criar oportunidades para os novos, legitimando-se a área através da promoção de mecanismos de capacitação que facilitem às novas gerações o acesso às atividades já consagradas no mercado.

Os dados relativos à predominância de determinada faixa etária coincidem com os relativos à formação acadêmica dos especialistas. Há uma **predominância absoluta de pós-graduados na área** (com Pós-doutorado: 2,6%; com Doutorado: 25,1%; com Mestrado: 37,4; com Especialização: 29,7% e apenas com Graduação: 4,9%). Analisando-se os dados obtidos, verifica-se a existência de uma elite-pensante no novo campo, com alto grau de especialização, acompanhada nos trabalhos de campo por um grupo de profissionais suficientemente especializados. Mesmo os especialistas vinculados a organizações da sociedade civil (o denominado *terceiro setor*) tiveram o cuidado de desenvolver carreira acadêmica paralela.

Tal fato explica que a **principal atividade dos especialistas é o estudo e a pesquisa** (89 dos 178 entrevistados dedicam-se a atividades de pesquisa e 50 à docência). É importante lembrar também que do total, 31 dos entrevistados dedicam-se a atividades junto ao movimento social. Em geral, os especialistas desenvolvem mais de uma atividade. Fato relevante é que a maioria dos especialistas desenvolve projetos em órgãos públicos, privados ou das chamadas organizações sociais do terceiro setor, com a finalidade do desenvolvimento pleno da cidadania, confirmando-se uma significativa intervenção social na área da “gestão da comunicação no espaço educativo”

Quando estes mesmos entrevistados foram perguntados sobre como definiriam o trabalho do **Educomunicador**, a maioria o viu como um “Professor” em sala de aula, quer desenvolvendo trabalhos de “análise crítica dos meios”, quer desenvolvendo “projetos tecnológicos na educação”. Isto é, um professor vinculado a uma das subáreas constitutivas do novo campo. Nesse sentido, há uma confluência entre o que pensam os entrevistados e o que afirma Géneviève Jacquinet, da Universidade Paris, para quem, *L'éducommuni­cateur n'est pas un enseignant spécialisé chargé du cours d'éduca­tions aux médias, c'est un enseignant du 21ème siècle, que intègre les différents médias dans ses pratiques pédagogiques*⁹⁰.

Nesta condição, o novo profissional deve ser — na opinião do mexicano Frank Viveros — *o professor formado com o domínio técnico, conceitual e logístico e também com a capacidade comunicativa de liderar e de transformar a prática educativa do conjunto da escola, ou, ainda, o professor-mediador que estabelece a relação entre o aluno e a mídia, capaz de entender a lógica dessa relação criança/meios.*

Segundo Kaplún, deve ser *um professor com competência comunicativa.*

Para Dov Shinar, *é preciso que o aluno saiba que o professor, assim como os meios, também constrói realidades, isso implica em participação no sentido mais amplo da palavra. Deverá haver entre professor e aluno uma relação participativa. Ou ainda, é preciso identificar o professor como gestor da comunicação, envolvendo conhecimentos pedagógicos, teóricos e de comunicação – aquele que é líder, orientador, agente, especialista na investigação da informação, que trabalha com o aluno, mas que não é dono do conhecimento ou da verdade.*

Para Daniel Prieto, o perfil do educador é o do professor que possa enfrentar a programação televisiva e que a possa analisá-la do ponto de vista dos formatos, dos relatos, dos jogos de imagem e som e daquilo que expõe neste momento à criança. Ele é alguém com capacidade de ler e resolver situações de comunicação, não só dos meios e alguém que possa educar para os meios sem pretender ser educador em todas as frentes, mas para isso necessita saber de educação.

Prieto vê o Educador como um profissional híbrido, pois a educação não se interessa pela Comunicação e esta não se interessa pela Educação.

Para Cesare La Rocca, diretor do Projeto Axé, na Bahia, o Educador deve estar permanentemente aberto não só para o aprendizado, mas para reconhecer o direito fundamental que o educando tem ao acesso a todo e qualquer produto de novas conquistas tecnológicas, que enriquecem e facilitam o processo educativo. A chave é ser um eterno aprendiz.

Comparando as formas de atuação e os valores que orientam os profissionais identificados como *educadores* e que atuam no ensino formal, nas empresas, nos meios de comunicação ou no movimento populares, detectamos o que os movem: a formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social. Seria interessante aprofundar qual a visão de mundo que pauta a atividade destes profissionais, pois, apresentam-se munidos de muito idealismo, com projetos de trabalho voltados à concretização de utopias sociais, no campo da ecologia, de uma educação de qualidade e de uma comunicação participativa e democrática. Acreditam e trabalham pela construção de relações sociais mais “humanizadas”, todos preocupados com a *transformação*, seja do indivíduo, seja da sociedade. Para muitos, a Inter-relação Comunicação/Educação possibilita um mergulho no “dia-a-dia”, sendo uma ponte para a descoberta de novos caminhos e a criação de olhares diferenciados sobre o cotidiano.

Ainda que descritos tão somente como “professores”, a grande maioria dos *educadores* latino-americanos entrevistados caracterizam-se como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas (professores ou alunos), preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores do conhecimento. Denota-se uma preocupação com a democratização do acesso à informação, utilizando-se a atuação profissional como

meio para a formação de valores solidários e democráticos, para a transformação do ambiente em que vivem⁹¹.

Dentre os “valores educativos” que dão suporte às “articulações” exercidas pelo profissional do novo campo, destacam-se: a) a opção por se aprender a trabalhar em equipe, respeitando-se as diferenças; b) a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem, c) a alimentação de projetos voltados para a transformação social.

No campo de atuação junto a públicos específicos, a pesquisa revela, também, aspectos importantes no desenvolvimento das atividades do novo profissional, dentre as quais, destacamos:

- a) trabalhos destinados a todas as faixas etárias: *crianças, adolescentes, adultos e pessoas da terceira idade*.
- b) trabalhos no *espaço da educação formal* (nas escolas de curso fundamental e médio, incluindo-se atividades na linha da formação de professores para o exercício de uma Pedagogia da Comunicação).
- c) ações no *espaço da educação não formal*, desenvolvidos tanto pelos grandes meios, através da programação das emissoras educativas de rádio e de televisão, quanto por pequenas organizações não governamentais ou mesmo por consultores.

Na questão do suporte financeiro para projetos de comunicação no espaço da educação não formal, a pesquisa revelou que o apoio financeiro recebido, seja de instituições, governo ou empresas privadas, é fundamental para a continuidade e o desenvolvimento do trabalho no âmbito da educação não-formal. A análise dos questionários nos leva, por exemplo, a desenvolver a hipótese de que as instituições que financiam ou apoiam os diferentes projetos desempenham um papel relevante, quer seja na temática abordada, quer seja em relação aos recursos selecionados para o desenvolvimento do trabalho.

Ao que parece, o trabalho com os meios de comunicação necessita de vontade política e investimentos financeiros na área, o que abre um campo interessante para parcerias com empresas e instituições. O que nos leva a crer que o alardeado *desinteresse* dos professores pelas inovações passa pela falta de informação e de acesso a novos recursos, dentre os quais destacamos as tecnologias de informação e comunicação. Tanto que os que os possuem este acesso, ainda que lutando com inúmeras deficiências, vêm inovando a sua prática profissional. O dado leva a concluir que se houvesse maior apoio institucional ou maior possibilidade de recursos financeiros, os trabalhos desenvolvidos por esses profissionais teriam chance de apresentar maior diversidade de atuação, com melhores resultados para a comunidade.

Todas estas observações pontuam um exaustivo campo de análise que

aponta para a superação de certo deslumbramento frente às novas tecnologias, próprio dos anos 80 e inícios dos 90. Pelo que é dado verificar, os educadores e comunicadores começaram a emprestar sentido político, pedagógico e científico aos recursos tecnológicos propiciados pela moderna civilização.

Por outro lado, a atividade do agente cultural ou do profissional da comunicação no espaço educativo é vista, a cada dia, mais do que como um trabalho de natureza didática, como um serviço multidisciplinar e multimidiático, destinado a toda a comunidade. O profissional deve, em consequência, ser preparado para enfrentar as contradições inerentes a um campo ainda em formação, atuando em todas as atividades humanas em que se faz necessária a utilização dos processos e recursos da comunicação, a partir de uma perspectiva pedagógica adequada ao momento histórico. No espaço da Escola, além das tarefas destinadas a manter a saúde da informação e seu livre fluxo no interior da organização e desta para com a sociedade, ou mesmo de modernizar e tornar ativo o setor de multimeios, tem sido confiado a este novo profissional, em mais de um caso, um novo papel, o de “assessor de comunicação”.

Em decorrência, identificamos, a seguir, as principais funções que entendemos poder naturalmente ser atribuídas a este agente cultural:

1. *Elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/Comunicação* em todos os âmbitos possíveis, planejando, executando e avaliando processos comunicacionais. A elaboração de diagnósticos exige uma visão do conjunto dos processos da educomunicação, conhecimentos técnicos específicos e se aplica tanto a macro-sistemas quando a espaços reduzidos de atividades humanas. É, por exemplo, do âmbito da gestão comunicativa, as relações que se dão entre o diretor, os professores e os alunos numa pequena escola de periferia. São válidos, para tanto, os procedimentos relacionados à comunicação organizacional.

2. *Assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias, não apenas como recursos didáticos, mas como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo.* Compreende-se, por exemplo, como atividades educomunicativas tanto a concepção e administração de programas regionais ou nacionais de informática educativa por parte do poder público, como a manutenção, pela iniciativa privada, de projetos que colaborem para a motivação e o aperfeiçoamento dos educadores⁹².

3. *Implementar programas de “educação pelo e para os meios”, levando em consideração os estudos de recepção e as práticas em desenvolvimento nos vários países que mantêm experiências avaliadas a respeito do tema.*

4. *Refletir sobre o novo campo*, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/Educação⁹³.

5. *Coordenar ações, gestões de processos*, traduzido em políticas públicas.

4 — Conclusões

Reafirmamos o **caráter exploratório** da pesquisa. Nesse sentido, as conclusões são aproximativas e passivas de revisão. No entanto, os dados colhidos permitem que afirmemos como conquistadas comprovadas as principais hipóteses levantadas no início do trabalho, a saber:

A - Formou-se, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação **um novo campo de intervenção social a que denominamos de “Inter-relação Comunicação/ Educação”**.

B - A “Inter-relação Comunicação/ Educação” está inaugurando um *novo paradigma discursivo transversal*, estruturando-se, pois, de um modo *processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo*, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social.

C - Reconhecemos, como possíveis materializações do campo, quatro áreas concretas de intervenção social, quais sejam:

- 1^a *A área da educação para a comunicação*, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (*Estudos de Recepção*), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (“*Media Education*” ou “*Media Literacy*”);
- 2^a *A área da mediação tecnológica na educação*, compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- 3^a *A área da gestão comunicativa*, designando toda ação voltada para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação Comunicação/ Cultura/ Educação, criando ecossistemas comunicativos;
- 4^a *A área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/ Educação como fenômeno cultural emergente*, o que, no campo da academia, corresponde ao conjunto dos estudos sobre a natureza do próprio fenômeno constituído pela inter-relação em apreço.

As quatro áreas descritas não são excludentes, nem são as únicas.

D - Ao conjunto das ações realizadas no âmbito de cada uma das áreas descritas denominamos de "Educomunicação". A **Educomunicação** pode ser definida como toda *ação comunicativa no espaço educativo*, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver *ecossistemas comunicativos*.

E - Reconhece-se a figura emergente do **Educomunicador**, entendido como profissional que, atuando numa das áreas do novo campo, demonstra capacidade para elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Educação/ Comunicação; coordenar ações e gestões de processos, traduzido em políticas públicas; assessorar os educadores no adequado uso dos recursos da comunicação ou promover, ele próprio, quando lhe cabe a tarefa, o emprego cada vez mais intenso das tecnologias como instrumentos de expressão dos cidadãos envolvidos no processo educativo; implementar programas de "educação pelo e para os meios" e refletir sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam um maior esclarecimento sobre as demandas da sociedade em tudo o que diga respeito à inter-relação Comunicação/ Educação.

As conclusões a que a pesquisa chegou aponta para alguns **desafios**:

- 1º *Como formar e atualizar os profissionais do novo campo? Ou, em outras palavras: Que papel estaria reservado para as Faculdades de Educação e de Comunicação na preparação de mão de obra qualificada para o exercício das funções da Educomunicação?*
- 2º *Como conviver e superar as resistências que os projetos no campo da inter-relação Comunicação/Educação encontram junto aos órgãos financiadores de projetos de intervenção social e de pesquisa acadêmica?*

No caso da preparação dos profissionais, o caminho é a ampliação da oferta de cursos regulares, inicialmente em nível de especialização e, em seguida, em nível de graduação. Para tanto, dada a complexidade do novo campo e a falta de tradição em seu tratamento, deve-se reconhecer a urgência de um trabalho conjunto entre as Faculdades de Comunicação e as de Educação, contando com a colaboração dos *educomunicadores* auto-didatas e formados pelo próprio mercado.

No caso da superação das resistências que o setor financiador de projetos opõe ao novo campo, é necessário uma boa dose de persistência, somada a uma adequada gestão de informações de forma a dar visibilidade ao campo, permitindo que os que detêm o poder político de liberar os recursos se vejam diante da evidência dos fatos.

Notas

¹ Esta pesquisa foi possível graças à dedicação dos seguintes pesquisadores em Iniciação Científica vinculados ao NCE do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP: **Patricia Horta Alves, Fernando Peixoto Vieira e Eliany Salvatierra Machado**. Colaboraram também, na análise e discussões dos dados, os pesquisadores: Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Costa, Prof^ª Dr^ª Yara Maria Martins Nicolau Milan, Prof. Dr. Pedro Gilberto Gomes, Doutoranda Nádia Lauriti, Doutoranda Maria Verônica R. de Azevedo, Doutoranda Margarita Victoria Gomez, Doutoranda Iranilda de Souza Lima, Doutoranda Ana Magda Alencar Correia, Mestra Hiliana Reis, Mestrando Edson Gabriel Garcia, Mestrandas Manoela Lopes Lourenço, Vânia Valente, Valéria Aparecida Bari, Prof^ªs. Maria Noemi Gonçalves do Prado, Janina Simioni e Andréa Monteiro Uglar. Graduandos: Mauricio Fiore, Leandro Saraiva e Beatriz de Mattos Flauaus. A revisão final ficou por conta de **Andréa Monteiro Uglar, Maurício Fiore**, com a colaboração de André Zanetic e Ana Paula Altieri Soares.

² Coordenou o projeto, na Bahia, a **Prof^ª Angela Schaun**, do NCE/DEPCON — **Núcleo de Comunicação e Educação** do Departamento de Comunicação Social da **UNIFACS — Universidade das Faculdades Salvador**, contando com a colaboração de Grazia Burmann, Inna Thais Martins Fernandes, Tatiana Carla Santiago Macedo, Andréa Souza Ramos, Nicoli Chagas Rangel, André Tobler, Dilson Tanajura, Ângelo Conrrado Loula e Bruno Lessa.

³ A definição do perfil do Comunicador/Educador tem sido objeto de reflexão do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, especialmente em artigos de Nelly de Camargo. Ver sobre o tema “Um Comunicador/Educador sob Media: o profissional da cultura”, in *Contato*, ano 1, n.1, out/dez. de 1998, p. 63-79. Para Camargo, *o que os profissionais da cultura têm comum não é certamente seu currículo básico, mas sim uma motivação interior, um desejo de melhorar o estilo de vida daquelas populações através da difusão do conhecimento, da ação solidária, do companheirismo, com vistas a alcançar um mundo melhor, através da organização dos grupos para o desenvolvimento e manutenção de suas conquistas, inclusive culturais*. Idem, p. 64.

⁴ A pesquisa tomou como base inicial um universo constituído por 1.200 pesquisadores e profissionais de Comunicação Educativa e de Educação para os Meios de Comunicação, construído a partir da relação de coordenadores de projetos na área e de pesquisadores de temas correlatos, cujos nomes foram sendo recolhidos pelo coordenador da pesquisa ao longo dos anos 80 e 90, conformando o *Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação*. Através de convite divulgado no boletim do NCE e distribuído a todos os relacionados no *Diretório*, obteve-se uma relação de 400 interessados em colaborar com a pesquisa. Destes, 178 ofereceram efetiva colaboração, respondendo o questionário que lhes foi enviado. A **amostragem** foi constituída, pois, por **178 especialistas de 14 países**, sendo **67,61%** brasileiros e **32,29%** latino-americanos e espanhóis (especificamente: 7,95% da Argentina, 7,39% da Espanha, 3,41%, do México, além de um número percentualmente menor — ao redor de 1,70% em cada caso — de latino-americanos residentes em países como Venezuela, Uruguai, Cuba, Chile, Bolívia, Peru, Paraguai, Israel, França e Itália).

⁵ Foram entrevistados 25 pesquisadores em Comunicação e Educação: do México, **Guillermo Orozco, Martha Collignon e Frank Viveros**; da Venezuela, **José Martínez de Toda y Terrero**; da Colômbia, **Carlos Cortez e Sara Franky**; do Equador, **Roland Calle**; do Chile, **José Luis Olivari**; do Uruguai, **Mario Kaplun e Cristina Balestra**; da Argentina, **Daniel Prieto e Daniel Sotero**; da Bolívia, **Ronaldo Greve**; do Brasil, os docentes e pesquisadores da Universidade de São Paulo: **Heloisa Dupas Penteado, Maria Teresa Fraga Rocco, Angelo Piovesan, José Manoel Morán Costas, Maria Felisminda de Rezende e Fusari, Elza Dias Pacheco e Marília Franco**, assim como os especialistas

bahianos: **Miguel Angel Bordas**, Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, **Cesare Fiori de la Rocca**, Presidente do Projeto Axé, **Paolo Marconi**, Diretor Geral do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia, **Nelson de Luca Pretto**, Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da UFBA, **Nelson Issa**, Superintendente do Liceu de Artes e Ofícios, de Salvador e **Marcos Palácios**, Diretor da Faculdade de Comunicação da UFBA. Nas entrevistas optou-se pela técnica da história de vida (ou pelo relato do envolvimento do entrevistado com o tema proposto).

⁶ Foram realizados, no espaço da ECA/USP, **2 Workshops**, o primeiro com **Jesus Martín Barbero**, espanhol residente na Colômbia e o segundo com **Dov Shinar**, brasileiro residente em Israel. Nos *workshops* optou-se pela técnica da abordagem temática.

⁷ O NCE realizou, no período da pesquisa, dois seminários nacionais e dois internacionais para tratar o tema da inter-relação Comunicação/Educação, colhendo um rico material, utilizado especialmente para a complementação, contextualização e análise dos dados colhidos através dos instrumentos tradicionais (do questionário e das entrevistas). É importante ressaltar que o *II World Meeting on Media Education* (São Paulo, 18 a 20 de maio de 1998) e o *International Congress on Communication and Education* (São Paulo, 20 a 24 de maio de 1998), promovidos em parceria com o **World Council for Media Education**, ampliaram o âmbito da pesquisa, fornecendo informações complementares sobre o desenvolvimento do novo campo nos cinco continentes.

⁸ O referido compromisso ficou conhecido como o *Código Hays*. Ver BARAGLI, Enrico. *Comunicación Social y Comuni3n*. Bogotá Ediciones Paulinas, 1980, p. 38-39.

⁹ Sobre a política da implantaç3o e desenvolvimento da radiodifus3o educativa no Brasil, ver: BLOIS, Marlene Montezi. *Florescem as FM Educativas no Brasil: radiografia do rádio educativo no Brasil e os fatores favoráveis à ocupaç3o dos canais de FM Educativos*. Tese de Livre-Docência, Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho, 1996.

¹⁰ VIEIRA, Angela de Faria. "Monteiro Lobato na Televis3o: Comunicaç3o, Arte e Educaç3o" in *Contato: Revista Brasileira de Comunicaç3o, Arte e Educaç3o*, Brasília/DF, Ano 1, nº 1, out/dez. 1998, p. 83 a 117.

¹¹ HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor, "A Indústria Cultural: o Iluminismo como Mistificação das Massas", in Luiz Costa LIMA (Org.). *Teoria da Cultura de Massa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p. 155-204.

¹² Ver, por exemplo, MATTELART, Armand. *Comunicación masiva en el proceso de liberación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973 e ENZENSBERGER, Hans Maguns. *Elementos para uma teoria dos meios de Comunicaç3o*, Rio de Janeiro, Tempo Presente, 1979, referendados por MARQUES DE MELO, José, *Comunicaç3o & Libertaç3o*, Petrópolis, 1981, p. 62 e 66, respectivamente.

¹³ BARBERO, Jesús Martín. *Comunicación Masiva: Discurso y Poder*, Quito, Editorial Epoca-CIESPAL, 1978.

¹⁴ MIRANDA, Martín, *Educación para la Comunicación, Manual Latinoamericano de Educación para los Medios de Comunicación*, Santiago, CENECA-UNESCO, 1992.

¹⁵ Luis Ramiro BELTRÁN, em seu estudo "Neoliberalismo y Comunicación Democrática en Latinoamérica: plataformas y banderas para el tercer milenio" publicado em *Nuevos Rostros para una Comunicación Solidaria* (Quito, Equador, SCC, 1994, p. 45-135), garante que a UCLAP- *Unión Católica Latinoamericana de Prensa Católica*, a OCIC-AL — *Organización Católica Internacional del Cine y del Audiovisual-América Latina* e a UNDA-AL — *Asociación Católica Latinoamericana para la Radio, la Televisión y los Medios Afines* representaram, em seu conjunto, as instituições que mais se envolveram, no continente, com a discussão em torno de uma nova política de comunicação, nela incluindo a educação dos receptores para

uma recepção ativa e crítica das mensagens dos meios.

¹⁶ NEOTTI, Clarêncio. *Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação*, Petrópolis, Vozes, 1986.

¹⁷ Ver a coletânea de artigos editada por Zaghoul MORSY intitulada *Media Education* (Paris, UNESCO, 1984), especialmente os textos de MOLES, Abraham. "Media systems and educational systems" (p. 17-43), SCHAEFFER, Pierre. "Mass media and the school: Descartes or McLuhan?" (p. 44-74) e SOUCHON, Michel. "Education and the mass media: where they differ, where they converge" (p. 379-400).

¹⁸ BARBERO, Jesús Martín, *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura e hegemonia*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1987.

¹⁹ HUERGO, Jorge. *Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de la Plata, 1996, p. 26.

²⁰ FREINET, C. & BALESE, L. *A Leitura pela Imprensa na Escola*, Lisboa, Dinalivro, 1977.

²¹ MARQUES DE MELO, José, "A Comunicação na Pedagogia de Paulo Freire", in *Comunicação & Libertação*, Petrópolis, Vozes, 1991, p. 23-51.

²² LIMA, Venício A. de. *Conceito de comunicação em Paulo Freire*, in: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma Bibliografia*. São Paulo: IPF, 1996, p. 39.

²³ FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971, p. 81.

²⁴ FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação — Diálogos*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1984.

²⁵ GADOTTI, Moacir. *Idem*, p.97.

²⁶ O conceito de **ecossistema comunicacional** designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros.

²⁷ APARICI, Roberto. "Educación para los Medios. Que És?" Texto apresentado durante o *International Congress on Communication and Education*, São Paulo, maio de 20 a 23 de 1998. APARICI é o Presidente do **World Council for Media Education**. Ver do mesmo autor: *La Revolución de los Medios Audiovisuales* (obra coordenada), Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.

²⁸ O tema acaba de ser objeto de uma excelente e bem documentada tese de doutoramento defendida por José Martínez-de-Toda, S.J., junto à Pontifícia Universidade Gregoriana, em Roma, Itália, e que teve como título *Metodología Evaluativa de la Educación para los Medios: su aplicación con un Instrumento Multidimensional* (Gráfica da Pontifícia Universidade Gregoriana, 1998). Neste trabalho, Martínez-de-Toda apresenta e analisa seis grandes enfoques a partir dos quais os receptores e usuários dos meios são tratados nos projetos de Educação para a Comunicação, em todo o mundo, a saber: a) O sujeito alfabetizado mediaticamente; b) O sujeito consciente; c) O sujeito ativo; d) O sujeito crítico; e) O sujeito social; f) O sujeito criativo.

²⁹ SOARES, Ismar de Oliveira. *Programa de Educação para a Comunicação, Fundamentos para Processos para uma Avaliação*, p. 130, In: MELO, José Marques e CARVALHO, Mirian Rejowski de, *Anuário de Inovações em Comunicações e Artes/1990*.

³⁰ Sobre a educação para os meios na Itália, ver o trabalho de GIANATELLI, R. & RIVOLTELLA, P.C., *Teleduchiamo*, Torino, Editrice Elle Di Ci, 1994.

³¹ APARICI, Robert. "Educación para los medios en mundo globalizado", *paper* apresentado no *International Congress on Communication and Education*, São Paulo, maio de 1998.

³² MIRANDA, Martin. *Educación pa la Comunicación, Manual Latinoamericano*, Santiago, CENECA/UNESCO, 1992.

³³ Entre os esforços merecem destaque, no mundo iberoamericano, as revistas: *Comunicar*, editada em Huelva, Espanha, pelo Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación, sob a responsabilidade de J. Ignacio AGUADED G., <comunicar@teleline.es> / <gcomunicar@onubanet.com>; *Educación Medios*, editada em Madrid pela Asociación de Profesores/as de Medios Audiovisuales (apdo 10.781, 28080, Madrid); Revista *Chasqui*, Editada pelo CIESPAL, Quito, Equador. *Diálogos de la Comunicación*, editado em Lima, Peru, pela FELAFACS — Federación Latinoamericana de las Facultades de Comunicación Social, sob a responsabilidade de Walter Neira e Ana María Cano <felafacs+@amauta.rcp.net.pe> [<http://rcp.net.pe/FELAFACS/>]; *Comunicação & Educação*, editado no Brasil pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP e Editora Moderna, sob a responsabilidade de Maria Aparecida Baccega e Rosali Fíguro <comueduc@edu.usp.br> / [<http://www.eca.usp.br/departam/cca/cultext/comueduc/rcabert.htm>]. *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, editada em Brasília, sob a responsabilidade do Senador Artur da Távola, Angela de Faria Vieira e Rubem Martins Amorese < tavola@senado.gov.br >

³⁴ MASTERMAN, Len. *Teaching the Media.*, London and New York, Routledge 1985: 31-33.

³⁵ MARTINEZ-DE TODA, José. *Metodología Evaluativa de la Educación para los Medios*, tese doutoral, Roma, Pontificia Universidade Gregoriana, 1988, p. 68.

³⁶ Afirma FERGUSON: *The Media which are demonstrating the extraordinary potential of computer technology for sound recording and video editing are also the media which utilise a technology which need less and less workers to make them operate. It is now within the remit and the responsibility of the Media Educator to recognise the contradictions thrown up by the new technologies. Media Education has to be concerned with the three way relationship between technology, representation and lived experience* (Robert FERGUSON. *Technology, Multiculturalism and Media Education*, paper apresentado ao V Congresso Internacinal sobre *Pedagogia da Imagem*, La Coruña, 1995).

³⁷ Para o programa, que terá a duração de dez anos, *a alfabetização em meios de comunicação de massa ensina como raciocinar de maneira crítica, de tal forma que as pessoas possam discernir entre a substância e a intenção das mensagens referentes a drogas, fumo e álcool. Jovens educados em meios de comunicação de massa entendem o componente manipulativo desse material e têm maiores probabilidades de rejeitá-lo.* O Presidente garantiu, para tanto, que o governo americano passaria a apoiar explicitamente a campanha "Os Meios de Comunicação de Massa Importam", da Academia Americana de Pediatria, a fim de proporcionar treinamento em *alfabetização de comunicação de massa* tanto a pais quanto a médicos.

³⁸ Entre estas instituições, podemos mencionar: *Action for Children's Television (ACT)*, Cambridge, MA; *American Newspaper Publishers's Asscociation*, Washington, DC; *Agency for Instructional Technology (AIT)*, Bloomington, IN; *Association for Childhood Education International (ACEI)*, Wheaton, MD; *Childrens's Television International Inc (CTI)*, Springfield, VA; *Childresn's Television Resource and Education*, San Francisco, CA; *Media Action Research Center*, Los Angeles, CA; *National Association of Television Program*, New York, NY; *Kidsnet*, Washington, DC; *National Telemidia Council*, Madison, WI; *Strategies for Media Literacy*, San Francisco, CA.

³⁹ THORN, William. da Marquette University, Milwaukee, em seu paper sobre "Media Education ina Global World from American Perspective", apresentado junto ao *International Congress on Communication and Education*, São Paulo, maio de 1998, p. 15.

- ⁴⁰ MARQUES, José. “Comunicação Educativa, presença do jornal na escola: iniciação ao exercício da cidadania” in: *Comunicação & Libertação*, Petrópolis, Vozes, 1981, pg. 68-80
- ⁴¹ MARTINEZ-DE-TODA, José. *Metodología Evaluativa de La Educación para los Medios su aplicación con un Instrumento Multidimensional*, Roma, Pontificia Universidade Gregoriana, 1998, p. 55-70.
- ⁴² OROZCO, Guillermo & CHARLES, Mercedes. *Educación para la Recepción, Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Editorial Trillas, 1990, p. 25.
- ⁴³ FUENZALIDA, Valerio & HERMOSILLA, Maria Elena. *El Televidente Activo, Manual para la recepción activa*, Santiago, CPU, 1991.
- ⁴⁴ QUIROZ, Maria Teresa. *Todas las Voces, Comunicación y Educación en el Perú*. Lima, Universidad de Lima, 1993.
- ⁴⁵ MORÁN, José Manuel. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo, Rancast. 1993.
- ⁴⁶ A coleção foi publicada pela editora Nova Fronteira do Rio de Janeiro.
- ⁴⁷ Sobre o assunto ver GOMES, Pedro Gilberto e SOARES, Ismar de Oliveira. “Da Formação do Senso Crítico à Educação para a Comunicação” in *Cadernos de Leitura Crítica da Comunicação nº 3*. São Paulo. Edições Loyola, p 7-14.
- ⁴⁸ Guillermo OROZCO no manual *Educación para los Medios*, que assina com Mercedes CHARLES, informa que um programa integral neste campo deve considerar especialmente as mediações exercidas pela escola e pelas famílias. Propõe, nesse sentido, a capacitação dos professores, a sensibilização das famílias e a animação das crianças, com exercícios na escola e atividades nas casas de cada um. *Educación para los Medios, Una propuesta integral pra Maestros, Padres y Niños*, México, ILCE, 1992, p. XXI.
- ⁴⁹ — *In spite of the efforts of media educators across the United States, it is safe that there are few organized efforts toward media education in school curricula and there are still many barriers to its implementation. There is a desperate need to pre-service teacher training that teaches about media. The major barrier for those already teaching is a lack of time to learn to address media in the classroom* (extraído do artigo “The Media Education Elephant”, in <http://www.kqed.org/fromKQED/cell/ml/elephant.html>).
- ⁵⁰ “Americans have typically exhibited a xenophobia about incorporating educational ideas from outside the country. U.S. media educators should learn much from our international colleagues”. (Extraído do mesmo artigo “The Media Education Elephant”).
- ⁵¹ Ver especialmente: GUTIÉRREZ M., Afonso. *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*, Madrid, Ediciones de La Torre, 1997.
- ⁵² HEBENSTREIT, Jacques et all. *Education and Informatics Worldwide – The State of the Art and Beyond*. Jessica Kingsley Publishers, London, and Paris, UNESCO, 1992.
- ⁵³ DIEUZEIDE, Henri. *Le Nouvelles Technologies, outils d’enseignement*, Paris, Nathan Pédagogie -UNESCO, 1994.
- ⁵⁴ FAINHOLC, Beatriz. *La Tecnología Educativa Propria y Apropiada, Democratizando el saber tecnológico*. Buenos Aires, EH Humanitas, 1994, p. 48.
- ⁵⁵ WINOGRAD, Terry. “A Sociedade”, in *Entrevistas do Le Monde*, Editora Ática, São Paulo, 1991, p.184.
- ⁵⁶ BOIARSKY, Greg. “The Psychology of New Media Technologies: Lessons from the Past”, in *Covergence, The Journal of Research into New Media Technologies*, Luton, UK, Autumn 1997, V. 3, N. 3, p. 122.
- ⁵⁷ A partir de pesquisa junto aos participantes do *I International Congress on Communication*

and Education (maio/98), identificamos que nos Estados Unidos são mundialmente conhecidos centros de pesquisas como o *Media Laboratory* da Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), onde trabalham pesquisadores como Michel Dertouzos (autor de *What will be: how the new world of information will change our lives*) Nicholas Negroponte (autor de *Being Digital*), Ken Haase (Chefe do *Machine Understanding Group*), Seymour Papert (autor de *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of Computer*), Mitchel Resnik, especialista na discussão do papel das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Podemos lembrar, também, no mesmo país, outros institutos, como o *Educational Technology Center* e o *Sciences Instruccional Computing Group* da Harvard University, com Paul Bergen, William Batherlemy, David Heitmeyer e Alexander Parker; o *Instructional Media Development Center* e o *Learning Technology and Distance Education*, da University of Wisconsin, Madison; os centros *Stanford Learning Lab*, *Stanford Commission on Technology in Teaching and Learning* e o *Project of People, Computers and Design* da Stanford University, com os pesquisadores: Steve Boxer, John Bravman, Henry Breitrose Paul Brest e Terry Winograd; a *Berkeley Multimedia Research Center* (grupo interdisciplinar de artistas, educadores, profissionais da comunicação, cientistas sociais experimentando multimeios interativos na educação) e o *Berkeley Multimedia and Graphics Seminar* (autor de *Universities in the Digital Age*), da University of California, Berkeley; a *Classroom of the Future* da Apple Computer Company.

⁵⁸ A título de exemplo, recordamos a relação entre a **TV Cultura** de São Paulo e a audiência infantil do seriado “Castelo Ra-Tim-Bum”. O projeto contou com a participação de “educadores” provenientes das mais diversas áreas (educação, psicologia, artes, produção audiovisual, teatro, arquitetura, entre tantas outras) que comandaram a ação especializada de 250 trabalhadores. Souberam os gestores da TV Cultura criar e cativar uma *comunidade virtual* envolvendo os tanto os produtores quanto os telespectadores, tendo como resultado a adesão de 13 entre 15 crianças da cidade de São Paulo, segundo pesquisa desenvolvida, na ECA/USP, junto ao LAPIC – Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação, sob a coordenação da Profa. Dra. Elza Dias Pacheco. No campo do rádio, experiência semelhante voltada para a criação de uma *comunidade virtual* em torno da questão do meio ambiente foi realizada pelo “Programa Catavento”, transmitido em Fortaleza pela Rádio Universitária FM, conforme relato de Adgar Patrício em sua dissertação de mestrado intitulada *Confiança e Credibilidade, encurtando as distâncias na educação pelo rádio* (Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, março de 1999). Nos dois casos, estamos diante de práticas que evidenciam nítida preocupação com a gestão da comunicação em determinado espaço educativo, o virtual.

⁵⁹ Em Salvador, Bahia, o **Liceu de Artes e Ofício**, uma instituição voltada para a formação de adolescentes carentes, reestruturou seu projeto pedagógico centrando-o na gestão dos processos comunicativos. É administrado a partir de uma filosofia que privilegia a ação orgânica dos estudantes, assim como seu envolvimento direto na produção cultural através do uso dos recursos da informação, especialmente do vídeo. Na mesma cidade, o **Projeto Axé** privilegia o uso auto-gestionado dos recursos da comunicação e das artes na educação de crianças carentes. Já no Ceará, vamos encontrar em Nova Olinda, no sul do estado, uma casa de cultura, a **Fundação Casa Grande**, que se apresenta como uma verdadeira “escola de comunicação para crianças”: os meninos e meninas reúnem-se para auto-gestionar um projeto voltado basicamente para favorecer a apropriação, por parte de crianças e adolescentes, de todos os recursos da moderna comunicação, incluindo a produção radiofônica e a televisiva. Na capital do Estado, o **Colégio Santa Cecília**, assim como o **Colégio Geo-Dunas**, frequentados pela classe média e média-alta, estabeleceram, como estratégia pedagógica o desenvolvimento das tecnologias, em especial da informática, a partir do conceito de auto-gestão por parte dos próprios alunos e de um compromisso com a promoção da cultura, a defesa da ecologia e o desenvolvimento da criatividade. Os estudantes desenvolvem projetos de sistematização e uso da informação, responsabilizando-se pela manutenção do *site* dos respectivos colégios, bem como pela capacitação dos colegas, o

que inclui grupos de estudantes da mesma idade, da rede pública de ensino. Os exemplos apontam para situações de planejamento pedagógico elaborado a partir de uma nova preocupação: a formação de ecossistemas comunicacionais no espaço educativo, abertos às inovações tecnológicas, mas, ao mesmo tempo, exigentes quanto ao comprometimento de professores e alunos com uma comunicação dialógica voltada para a socialização de ideais de solidariedade. Nos casos indicados, educadores, geralmente provenientes de campos distintos, na maioria auto-didatas no que diz respeito ao tratamento da informação, desempenham papel fundamental na orientação e acompanhamento dos projetos e processos

⁶⁰ Destacamos a contribuição, para a elaboração deste item, de Maria Cristina Costa, Edson Gabriel Garcia, Yara Maria Martins Nicolau Milan, Nádia Lauriti e Eliany Salvatierra.

⁶¹ A íntegra do texto “Comunicação e Educação: um ponto de mutação no espaço de confluência”, de Yara Maria Martins Nicolau Milan, que serviu de base para a construção deste item específico encontra-se disponível no site do NCE/ECA/USP <www.eca.usp.br/nucleos/nce>

⁶² GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p.40.

⁶³ O **19º Congresso Brasileiro de Comunicação Social** realizou-se de 1º a 4 de novembro de 1986, no Rio de Janeiro, numa promoção conjunta da UCBC- União Cristã Brasileira de Comunicação Social e da ABT — Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, com o tema “Comunicação e Educação para a Cidadania”.

⁶⁴ Para a elaboração deste tópico valemo-nos da síntese sobre o pensamento de Kaplún e Pierre Babin apresentada por Pedro Gilberto GOMES, no artigo “Educação e Comunicação, uma relação conflituosa”, in *Verso e Reverso*, UNISINOS, São Leopoldo, ano XI, n 24, jul/dez. 1997, p. 9-26.

⁶⁵ KAPLÚN, Mario. *El Comunicador Popular*. Quito: CIESPAL, 1985, p. 18.

⁶⁶ BABIN, Pierre. “Comunicación y participación en una era electrónica” In VÁRIOS. *Comunicación para la Comunidad*. Buenos Aires: La Aurora, 1990, p. 29-40.

⁶⁷ Cf. Idem ibidem

⁶⁸ Idem ibidem

⁶⁹ Idem ibidem.

⁷⁰ Idem ibidem

⁷¹ Cf. Idem p.34.

⁷² Idem ibidem

⁷³ BISBAL, Marcelino. “La relación educación y comunicación. Ideas para reubicar una reflexión”, *Comunicación y Sociedad*, Guadalajara, n. 29, enero-abril 1997, p. 147.

⁷⁴ MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*, Instituto Piaget. Lisboa, 1991.

⁷⁵ idem, Ibidem, p. 15.

⁷⁶ Idem, Ibidem, p. 18.

⁷⁷ Idem, Ibidem, p. 19.

⁷⁸ Apud Bisbal, 153.

⁷⁹ A íntegra do texto: “Comunicação e Educação: território da interdiscursividade”, de Nadia Lauriti, que serviu de base para a construção deste item específico, encontra-se disponível

no site do NCE. Utilizamos, também, contribuições do texto do prof. Edson Garcia, sob o título de “Comunicação e Educação.”. igualmente transcrito no site do NCE.

⁸⁰ MARTÍN BARBERO, Jesús. *De los Medios a las Mediaciones*, p. 213.

⁸¹ O conceito discurso-transverso aqui empregado, por sugestão da pesquisadora Nádia Lauriti, reporta-se à conexão entre elementos discursivos diferentes que estabelecem uma relação classicamente designada por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc. Ver: PÉCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1988.

⁸² Matín Barbero. J. “Herdando el Futuro, pensar la Educación desde la Comunicación” in *Nómadas*, Bogotá, DIUC, (5), set, 1996-fev 1997.

⁸³ FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* R.J, Paz e Terra, 1976 (p.26). (Cf. também: Antônio Cerveira de MOURA., “A comunicação segundo Paulo Freire”. in *Comunicação e Sociedade* (1). S.P. Cortez, 1979 (p. 31-38).

⁸⁴ A expressão refere-se ao pressuposto da filosofia analítica inglesa de que *todo dizer é um fazer*, enfatizando a função comunicativa da linguagem (AUSTIN, J.L.. *Quand dire c'est faire*. Seuil, Paris, 1970).

⁸⁵ FREIRE, Paulo. *Idem*, p. 43.

⁸⁶ Sob este novo processo de comunicação empresarial Cf: SENGE, P.M. *A Quinta Disciplina. Arte e Prática da Organização que Aprende*. São Paulo, Círculo do Livro, 1998.

⁸⁷ ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação.*, Editora Unimep, Piracicaba, 1996, p. 119.

⁸⁸ HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo.*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

⁸⁹ Contribuíram para a coleta e análise dos dados quantitativos os pesquisadores do NCE: Patrícia Horta, Fernando Peixoto, Eliany Salvatierra, de São Paulo e Angela Schaun, de Salvador, Bahia.

⁹⁰ Extraído da conferência intitulada “Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La place de la communication dans la formation des enseignants”, apresentada durante o *I International Congress on Communication and Education*, São Paulo, 22 de maio de 1998.

⁹¹ Segundo Roxana Morduchowicz, pesquisadora Argentina, integrante do projeto “El diario en la escuela”, iniciado após a democratização da Argentina, em 1984, “los medios de comunicación se convierten en agentes fundamentales en la formación social y democrática de los alumnos, en la búsqueda de un ciudadano informado, crítico, sensible a los problemas de la comunidad y participativo”. “Los Medios de Comunicación y la Formación Democrática”. In: *Comunicar — Revista de Medios de Comunicación y Educación*. Andalucía: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación, nº 9, octubre de 1997.

⁹² Ressalte-se a importância de projetos voltados para o aperfeiçoamento do ensino, tendo como foco a comunicação educativa, como a revista *Nova Escola*, da Editora Abril, e as emissoras: *TV Escola*, do Governo Federal e *TV Futura*, esta mantida por um *pool* de empresas sob o comando da Fundação Roberto Marinho.

⁹³ Em trabalhos anteriores temos procurado contribuir para a reflexão sobre o presente tema. Ver: SOARES, Ismar de Oliveira. “Gestión de la Comunicación en el Espacio Educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el sistema educativo)”, in GUTIERREZ, Alfonso. *La Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, Un. Segovia, Valladolid, 1998, p. 33-45. Ver também SOARES, Ismar de Oliveira. “La Gestión de la Comunicación Educativa” in *Revista Chasqui*, Ciespal, Quito, Equador, nº 58, janeiro de 1997, pg. 7 a 11.