

A EDUCOMUNICAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

EDUCOMMUNICATION AS COMMUNICATION
FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

EDUCOMUNICACIÓN COMO COMUNICACIÓN PARA
EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Thaís Brianezi

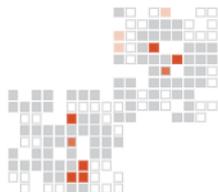
■ Docente da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Doutora em Ciências Ambientais pela USP, mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas e jornalista pela USP. Membro fundadora da International Environmental Communication Association (IECA), da Escola de Ativismo e conselheira do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA).

■ E-mail: tbrianezi@usp.br

Carmen Gattás

■ Pós-doutoranda no Programa Educação Ambiental no Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB/USP). Doutora em Ciências da Comunicação pela USP, mestre em Filosofia pela PUC-SP e licenciada em Filosofia pela UNESP. É pesquisadora do projeto Biota/FAPESP; formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).

■ E-mail: caluga8@gmail.com



RESUMO

O artigo revela como a educomunicação vem se constituindo como um dos principais paradigmas da comunicação para o desenvolvimento sustentável no Brasil. Apoiando-se em abordagens teóricas e empíricas, apresenta a institucionalização do campo da educomunicação e as convergências epistemológicas com a educação ambiental crítica, analisa como elas se materializam em políticas públicas de educomunicação socioambiental e discute suas contribuições para a comunicação pública da ciência e a participação democrática, além de apontar desafios no âmbito da comunicação para engajamento e mobilização.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCOMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO AMBIENTAL; DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL; PARTICIPAÇÃO.

ABSTRACT

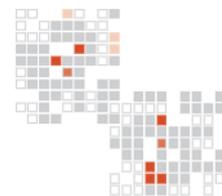
The article reveals how educommunication has become one of the main paradigms of communication for sustainable development in Brazil. Based on theoretical and empirical approaches, it presents the institutionalization of the field of educommunication and the epistemological convergences with critical environmental education, analyzes how they materialize in public policies of socio-environmental educommunication and discusses their contributions to public communication of science and technology (PCST) and to participation democracy, in addition to pointing out challenges in the field of communication for engagement and mobilization.

KEY WORDS: EDUCOMMUNICATION; ENVIRONMENTAL EDUCATION; SUSTAINABLE DEVELOPMENT; PARTICIPATION.

RESUMEN

El artículo revela cómo la educomunicación se ha convertido en uno de los principales paradigmas de la comunicación para el desarrollo sostenible en Brasil. A partir de abordajes teóricos y empíricos, presenta la institucionalización del campo de la educomunicación y las convergencias epistemológicas con la educación ambiental crítica, analiza cómo se materializan en políticas públicas de educomunicación socioambiental y discute sus aportes a la comunicación pública de la ciencia y la democracia participativa, además de señalar desafíos en el campo de la comunicación para el compromiso y la movilización.

PALABRASCLAVE: EDUCOMUNICACIÓN; EDUCACIÓN AMBIENTAL; DESARROLLO SOSTENIBLE; PARTICIPACIÓN.



1. Introdução: comunicação para qual desenvolvimento?

Chamada para este dossiê temático da Revista Alaic sobre “Comunicação para o desenvolvimento sustentável” lembra o alerta feito por Bordenave (2012) de que não há fronteiras entre comunicação popular e a educação popular e de que um(a) comunicador(a) comprometido(a) com a missão de transformar a realidade precisa aproximar esses dois processos que se divorciaram. Pois é justamente nesta interface entre comunicação e educação, entendidas como processos culturais (Barbero, 2008) com potencial emancipatório (Freire, 1985), e bebendo nas práticas da comunicação popular e da educação popular na América Latina, que o campo da educomunicação vem se consolidando no Brasil nos últimos 25 anos (Soares, 2011, 2012; Citeli; Costa, 2011; Martini, 2019) e pode ser compreendido como uma epistemologia do Sul (Rosa, 2020).

Este artigo identifica as principais convergências epistemológicas e empíricas da educomunicação e da educação ambiental, que foram objeto de pesquisa e de atividade profissional das autoras nos últimos 10 anos. E revela como no Brasil a educomunicação vem se constituindo como um dos principais paradigmas da comunicação para o desenvolvimento sustentável. Para isso, além desta introdução, o artigo se divide em outras quatro partes: a primeira apresenta o nascimento e fortalecimento do campo da educomunicação no Brasil e sua institucionalização; a segunda identifica os pontos de intersecção entre a educomunicação e a educação ambiental crítica e como eles se materializam em políticas públicas de educomunicação socioambiental; a terceira aprofunda as contribuições da educomunicação como comunicação para o desenvolvimento sustentável nos âmbitos da comunicação pública, da ciência e da participação democrática; e, por fim, a quarta aponta desafios da comunicação

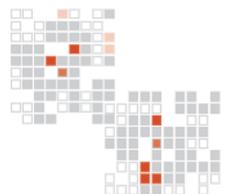
para engajamento e mobilização, que constituem uma relevante agenda de pesquisa para a educomunicação.

A fotografia do planeta Terra tirada pela NASA nos anos 1960 se tornou um símbolo da emergência da questão ambiental (Hajer, 1995). Após a década de 1970, a compatibilidade entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental virou debate internacional, diante do qual surgiram três posturas gerais: a primeira defendia o crescimento zero, partindo do pressuposto da incompatibilidade; a segunda apostava na compatibilidade dentro do próprio sistema capitalista, por meio do crescimento econômico lucrativo que financiaria políticas ambientais e da criação e adoção de “tecnologias limpas”; a terceira acreditava na construção de outros modelos de desenvolvimento, baseado nos princípios do socialismo (Godard, 1999).

O discurso do desenvolvimento sustentável é essencialmente integrador, pressupõe uma retórica de reafirmação, de que é possível conciliar economia, sociedade e natureza. Seu caráter mais vago, propositalmente polissêmico, é uma das explicações para sua grande difusão. Mas o seu significado concreto permanece em disputa (Brianezi, 2018).

É nesse embate que afirmamos, portanto, a educomunicação como uma comunicação para o desenvolvimento sustentável, situando-nos entre aqueles que acreditam que o enfrentamento das múltiplas crises que vivenciamos pressupõe profundas mudanças estruturais, políticas, sociais, econômicas, institucionais e culturais. A objetificação e superexploração dos seres humanos e não humanos têm causas comuns, que precisam ser enfrentadas com a lente da justiça ambiental (Guimarães, 1997; Leff, 2001; Pires, 1998; Sachs, 1993).

E esse enfrentamento atualmente se dá no contexto da sociedade da informação, na qual dados são matéria-prima estratégica e as novas



tecnologias de informação e comunicação moldam as atividades humanas (mas não as determinam) (Castells, 1999, 2012)

Por isso, é cada vez mais urgente levarmos a sério o alerta de que precisamos superar tanto as concepções economicistas de desenvolvimento quanto a visão instrumental da comunicação (Bordenave, 2012). E a educomunicação, como veremos a seguir, vem se consolidando como um caminho promissor rumo à utopia por outros mundos possíveis, mais plurais, inclusivos, justos e sustentáveis.

2. Educomunicação como uma epistemologia do Sul

2.1. O nascimento e fortalecimento do campo da educomunicação no Brasil

Historicamente, a relação entre comunicação e educação tem sido vista a partir de três lentes: o moral, o cultural e o mediático. O protocolo moral nasce da preocupação de religiosos (em um movimento ecumênico que uniu judeus, protestantes e católicos) com o conteúdo veiculado nos meios de massa, especialmente voltado a crianças e jovens (e a ele se ligam demandas como classificação indicativa da programação televisiva ou proibição de publicidade dirigida a crianças). Já o protocolo cultural aposta na chamada alfabetização midiática (*media literacy*, nos Estados Unidos ou *media education*, na Europa), especialmente nos ambientes de educação formal, para que crianças e jovens consigam fazer a leitura crítica das mídias e manejá-las para potencializar seu aprendizado. Por fim, o protocolo mediático, cada vez mais denominado como educacional, amplia o olhar para o processo comunicativo em sua abrangência, não se restringindo aos meios (mas sem desconsiderá-los) e se pautando na luta pela garantia do direito à comunicação para todos(as), exercitando o potencial comunicativo de cada um(a) e dos coletivos - especialmente

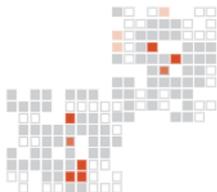
dos grupos historicamente sub representados - como receptores(as) e emissores(as). Na educomunicação, a leitura crítica da mídia soma-se à produção midiática colaborativa e à gestão democrática da comunicação (Soares, 2014).

Foi justamente no âmbito do debate em torno do desenvolvimento da América Latina - e não na discussão da questão específica da influência da mídia na sociedade - que teve início a ação articuladora da Unesco, na tentativa de aproximar Comunicação e Educação, na esfera das políticas públicas. A partir dos anos 1980, foram muitas as experiências nos movimentos sociais, sindicatos e comunidades eclesiais de base da chamada comunicação alternativa ou popular (Soares, 2014; Martini, 2019).

Entre 1997 e 1999, uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) ouviu 176 pesquisadores e especialistas de 12 países da América Latina que trabalhavam com a comunicação como eixo transversal de atividades de transformação social. E indicou então a existência de um campo emergente que apontava para a superação da falsa dicotomia comunicação/tecnologias e educação/didáticas, ao qual deu o nome de educomunicação, ancorado nos pressupostos da educação dialógica fundamentada no trabalho de Paulo Freire (Freire, 1985; Soares, 2011).

Adilson Citelli e Maria Cristina Costa afirmam que a educomunicação

trata-se de uma expressão que não apenas indica existência de uma nova área que trabalha na interface comunicação e educação, mas também sinaliza circunstâncias históricas, segundo a qual os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação se fazem considerando o papel da centralidade da comunicação (Citelli e Costa, 2011, p. 7).



Nessa mesma linha, a Rede de Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP), constituída desde 2004 e que reúne organizações da sociedade civil e centros de pesquisa, validou a seguinte definição de educomunicação no encontro realizado em 2009:

o conjunto de processos que promovem a formação de cidadãos participativos política e socialmente, que interagem na sociedade da informação na condição de emissores e não apenas consumidores de mensagens, garantindo assim seu direito à comunicação. Os processos educamunicativos promovem espaços dialógicos horizontais e desconstrutores das relações de poder e garantem acesso à produção da comunicação autêntica e de qualidade nos âmbitos local e global. Sendo assim, a educomunicação contempla necessariamente a perspectiva crítica em relação à comunicação de massa, seus processos e mediações (Soares, 2011, p. 38).

É por essa origem latinoamericana, inserida na corrente de pensamento descolonizadora e fundamentada nas possibilidades de intervenção, contestação e (r)existência¹, que a educamunicadora Rosane Rosa, que recentemente fez seu pós-doutorado com Boaventura de Sousa Santos, identifica na educomunicação uma Epistemologia do Sul: “A educomunicação foi parida nesses ambientes de luta e resistência populares” (Rosa, 2020, p. 24).

A emergência da educomunicação na América Latina se liga às lutas pela efetivação do direito à comunicação, entendida a partir

¹ O termo *reexistência* aqui está grafado com *x* inspirado em Eliane Brum (2021), que o utiliza para destacar o quanto a existência dos povos indígenas e tradicionais na Amazônia (os “povos floresta”) se dá a partir da resistência (e vice-versa).

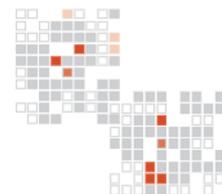
de um modelo “dialógico e recíproco, no qual o acesso e a participação tornaram-se fatores essenciais” (Mattelart, 2009, p. 41). Um marco nesse processo foi a divulgação pela Unesco do Relatório MacBride, publicado no Brasil em 1983 pela Fundação Getúlio Vargas. Ele foi o primeiro documento oficial de um organismo multilateral que “reconhecia a existência de um grave desequilíbrio no fluxo mundial de informação, apresentava possíveis estratégias para reverter a situação e reconhecia o direito à comunicação” (Lima, 2011, p. 241).

A reação contrária ao Relatório McBride foi tão grande que a Inglaterra (de Thatcher) se desvinculou da Unesco em 1985 (e só voltou em 1997) e os Estados Unidos (de Ronald Reagan) se desligaram em 1984 (e só retornaram em 2003). Na mesma linha, no Brasil, em 2009, as entidades representativas do setor empresarial da comunicação se retiraram do comitê organizador e boicotaram a 1ª Conferência Nacional de Comunicação, que ainda assim foi um importante espaço de mobilização e de formulação de propostas (Lima, 2011).

Lutando no campo instituinte e enfrentando e afrontando poderes instituídos, portanto, a educomunicação vem se fortalecendo não apenas enquanto área de pesquisas e práticas no Brasil, mas também de políticas públicas, como veremos a seguir.

2.2. A institucionalização da educomunicação

Desde 2004, a educomunicação é reconhecida por lei na Prefeitura de São Paulo (Lei Municipal 13.941/2004), garantindo a permanência e a expansão da prática educamunicativa iniciada pelo projeto piloto Educom.Rádio, realizado em 455 escolas municipais da capital paulista entre 2001 e 2004 em parceria com o NCE/ECA/USP. Atualmente, a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), com mais de um milhão de estudantes, tem a educomunicação como uma



de suas estratégias pedagógicas, com ações de formação continuada para seus educadores(as).

Em 2006, a educomunicação foi inserida no programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), voltado ao fomento de atividades de educação integral nas escolas públicas de Educação Básica em todo território brasileiro. Ela estava inserida no macrocampo “Educação e Uso das Mídias”, que ganhou esse nome porque o termo educomunicação foi vetado pela assessoria jurídica do MEC sob o argumento de que não era um verbete oficial do dicionário.

Desde julho de 2021, esta desculpa deixou de ser válida, já que a palavra educomunicação foi oficialmente reconhecida pela Academia Brasileira de Letras. Grande parte dos esforços para essa legitimação institucional foram engendrados pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), que possui atualmente 228 associados ativos distribuídos em 7 Núcleos Regionais (de acordo com dados divulgados em sua mais recente Assembleia Geral, realizada em 02 de julho de 2022, da qual uma das autoras participou).

No campo acadêmico, a institucionalização da educomunicação também é perceptível. Não apenas as dissertações e teses sobre o tema se revelam mais numerosas a cada levantamento bibliométrico (Alves; Viana, 2020; Martini, 2019), como já há dois cursos de graduação em Educomunicação em universidades públicas brasileiras: o de Licenciatura em Educomunicação, da ECA/USP, e de Bacharelado em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ambos criados em 2009.

Em 2008, o “VI Simpósio Brasileiro de Educomunicação: meio ambiente, jornalismo e educomunicação” reuniu em São Paulo participantes do setor público, do empresariado,

da mídia e da educação formal para debater o papel do jornalismo e da educomunicação no tratamento das questões relativas ao meio ambiente. Já em novembro de 2022, a ABPEducom, o NCE/ECA/USP e a UFCG organizam o IX Encontro Brasileiro de Educomunicação, que terá como tema “Práticas Sociais e Tecnológicas pelos Direitos Humanos e Direitos da Terra”, na Paraíba. O potencial da educomunicação para fortalecer relações saudáveis dos humanos entre si e com a natureza é o mote do evento - e será discutido nas duas próximas seções deste artigo.

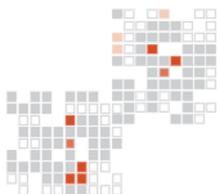
3. As convergências entre educomunicação e educação ambiental

3.1. A crítica comum à instrumentalização

A chamada educação ambiental crítica (Sorrentino et al, 2013) e a educomunicação têm em comum a crítica ao utilitarismo e o respeito a todas as formas de vida pelo seu valor intrínseco. Como destacou Bruno Latour (2004, p. 351), “a crise ecológica [...] apresenta-se antes de tudo como uma revolta generalizada dos meios. Nem nada, nem ninguém quer aceitar servir como simples meio para o exercício de uma vontade qualquer, tida como fim último”.

Se o olhar educacional liberta os(as) receptores(as) do papel de decifreadores(as) autômatos(as), a educação ambiental crítica apoia-se na construção coletiva e dialógica da racionalidade ambiental, na qual “a ética como relação com o Outro faz reviver o Ser dos escombros da racionalidade que foi forjada pelo Mundo Objeto” (Leff, 2006, p. 337).

Logo, tanto a educomunicação quanto a educação ambiental crítica pressupõem a criação de ecossistemas comunicativos pautados por “uma pedagogia que estimula a criação de espaços de convivência, que propiciam situações que favorecem aprendizagens com/no/sobre o meio ambiente (...), numa relação de simbiose dinâmica entre saberes” (Tristão, 2014, p. 474).



Não por acaso, um fundamento teórico comum aos dois campos é o trabalho de Paulo Freire, que nos convida a migrar do paradigma da codificação publicitária, mecânica e manipuladora, para o da codificação pedagógica, lembrando que “ser dialógico é não invadir, não manipular, não sloganizar” (Freire, 1985, p. 27).

A educação ambiental, nesta perspectiva, é um processo permanente, que deve dialogar com as paixões e inquietações mais profundas dos sujeitos, dizer respeito à realidade local e ser pautada pelo diálogo de saberes e por formas mais democráticas de produção e distribuição do conhecimento. Isso envolve não apenas maior diversidade de conteúdos em contraposição à monotonia dos discursos hegemônicos, como também processos mais interativos, de aprendizagem coletiva (Brianezi, 2018).

3.2. As políticas públicas de educomunicação socioambiental

Apulsante relação entre políticas públicas para o meio ambiente e educomunicação socioambiental é um fato que não pode passar despercebido pelos estudiosos da inter-relação comunicação/educação no Brasil (Trajber, 2005; Soares, 2012). Ela se manifestava de forma implícita (visto que então o termo educomunicação não era utilizado, mas seus princípios já se faziam presentes) no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, construído pela sociedade civil durante a Cúpula dos Povos paralela à Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (a Rio-92), documento que serviu de principal referência para a elaboração da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (Lei Federal 9.795/1999).

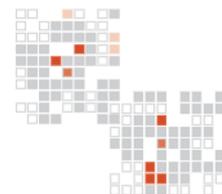
Em 2003, o Congresso Nacional aprovou a Lei Federal 10.650/2003, que trata da obrigatoriedade do acesso público a informações ambientais. No mesmo ano, o Ministério do Meio Ambiente

(MMA) chegou a fazer uma tentativa de construção de um programa de Comunicação e Informação Ambiental, por meio da criação do Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Portaria no 64/2003, que acabou não tendo continuidade (Menezes, 2015).

Nesse âmbito, porém, o MMA realizou em 2004 uma série de workshops em Brasília que apontavam para a construção, entre governo e sociedade, de um programa de comunicação ambiental na perspectiva da educomunicação. Ele se materializou no Programa de Educomunicação Socioambiental, lançado em 2005, e que, apesar de não ter sido institucionalizado em lei ou decreto, desde então tem servido de parâmetro para o financiamento de programas e projetos de educação ambiental em todo território nacional, abrindo oportunidades de contratação de educadores(as) (Martini, 2019).

Já em 2011, o MMA publicou a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA), com diretrizes, objetivos e propostas de ação para pautar políticas públicas e programas envolvendo educação ambiental e comunicação em áreas protegidas. O documento reforça a necessidade de participação social nos processos de criação, implantação e gestão desses territórios, e traz a educomunicação como principal estratégia de construção de ecossistemas comunicativos abertos que viabilizem a gestão democrática das UCs (Menezes, 2015).

No plano estadual, a pesquisa realizada por Beatriz Tuffi Alves (2020) mostrou que 21 dos 27 entes federativos brasileiros possuíam políticas de educação ambiental instituídas. E que 6 estados (Alagoas, Bahia, Espírito Santo, Paraná, São Paulo e Sergipe) já apontavam explicitamente o termo “educomunicação” em seu texto legal, sendo que em 3 deles (Espírito Santo, Bahia e Alagoas) a educomunicação mereceu um capítulo específico.



No plano municipal, é novamente emblemático o exemplo de São Paulo. A sustentabilidade é tema das ações de educomunicação na RME-SP desde 2008, quando houve uma parceria entre as secretarias municipais de Educação (SME) e do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) para que estudantes produzissem conteúdos relacionados à Carta da Terra. Desde então, as ações conjuntas das duas secretarias - que compõem o Órgão Gestor da Política Municipal de Educação Ambiental (Lei Municipal 15.967/2014) - têm crescido e, atualmente, a educomunicação é um pilar do Programa Escolas Sustentáveis, cuja expansão faz parte da estratégia para o atingimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no plano local e constitui um compromisso público assumido pela Prefeitura na Agenda Municipal 2030 e no respectivo Plano de Ação 2021 - 2024.

4. O(a) educador(a) como o(a) comunicador(a) para o desenvolvimento sustentável

4.1 Educomunicação e comunicação pública das ciências

Outro ponto de conexão entre a educomunicação e a educação ambiental é o reconhecimento da complexidade que rege a vida. A interdependência e a variabilidade tendem a ser características comuns dos chamados problemas ambientais, que demandam “um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/redução)” (Morin, 2005, p. 30). As incertezas (tanto cognitivas quanto éticas) são inerentes ao processo científico, cuja validade se assenta não mais na Verdade, mas na qualidade da informação e nas estratégias mais democráticas de resolução de problemas (Funtowicz; Ravetz, 2002).

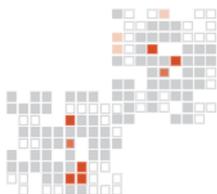
Em outras palavras: o fazer científico baseia-se no estabelecimento de probabilidades confiáveis, não em certezas. Ao ser comunicado e circular

por diferentes campos, porém, o processo científico (feitos - cuja validade está circunscrita nas opções teórico-metodológicas) tende a ser eclipsado por seus resultados (fatos - apresentados como universalmente válidos) (Latour, 1994). As teorias e tecnologias tornam-se, assim, caixas-pretas que ocultam suas condicionantes (Latour, 2000).

A comunicação pública da ciência tem o desafio de comunicar fatos e feitos, tornando a comunicação científica um processo colaborativo a ser executado ao longo de toda a pesquisa (Castelfranchi e Fazio, 2021). A educomunicação tem se apresentado como aliada nessa missão, como ficou evidente no curso “Educomunicação e comunicação pública da ciência”, realizado na 74ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em julho de 2022.

Um dos exemplos apresentados na ocasião foi a iniciativa da Articulação do Semi-Árido (ASA), que durante a fase mais crítica da pandemia da Covid-19 produziu e divulgou via WhatsApp aos(as) agricultores(as) familiares da Paraíba peças de comunicação com estudos sobre a doença, a importância dos novos hábitos que ela impunha e, depois, a segurança da vacina. Esses conteúdos eram feitos com vocabulário local, aproveitando a identidade visual da literatura de cordel e abrindo espaço ao contraditório e à conversa (Souza; Gouveia; Oliveira, 2021).

Outro exemplo que também foi discutido na 74ª reunião anual da SBPC, no curso “Divulgação científica, humanidades e tecnologias: possibilidades e desafios do uso dos podcasts”, são os podcasts sobre Antropologia que se multiplicaram nos últimos 3 anos, a ponto de se articularem em uma rede nacional denominada Rádio Kere-Kere. A elaboração e divulgação desses programas tem representado uma oportunidade de ensino-aprendizagem para os(as) pesquisadores(as) e estudantes



envolvidos(as), promovendo paralelos com e reflexos no trabalho de campo etnográfico (Manica, Peres E Fleischer, 2022).

4.2. Educomunicação e participação

Quanto mais complexa uma situação, maior é o número de perspectivas plausíveis sobre ela e, portanto, a necessidade de ampliar a participação nos processos de tomada de decisão (Dryzek, 2005). Trata-se, aqui, da promoção e qualificação dos debates públicos não apenas na esfera da cidadania stricto sensu, mas das relações sociais em geral, fazendo a passagem da democracia representativa para a social (Bobbio, 2004).

O que não é algo trivial, especialmente em uma sociedade altamente desigual e violenta como a brasileira. As raízes da polarização do debate público brasileiro são menos de natureza cognitiva que afetiva, e as práticas educacionais podem ajudar na retomada do diálogo possível, pautado no

reconhecimento de que nenhuma posição é total e absolutamente verdadeira. E de que há graus e distinções entre as posições. Nesses intervalos, pode-se realizar o trabalho político de produzir consensos transformadores duráveis, em vez de trincheiras estridentes, porém sempre mais sujeitas a reações que lhes anulem e até revertam os ganhos (Bosco, 2022, p. 67).

No artigo “Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da educomunicação”, Toth, Mertens e Makiuchi (2012) avaliaram quatro projetos educacionais realizados em diferentes estados brasileiros: “Educom.radio”, no Mato Grosso; “Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo!”, em São Paulo, a Agência Uga-Uga de Comunicação, no Amazonas, e o Projeto Cerrado em Pauta,

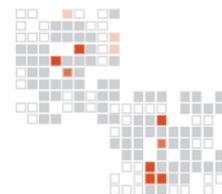
no Distrito Federal. E concluíram que apesar do desafio comum de continuidade das iniciativas quando cessa o financiamento externo, todas contribuíram para motivar os(as) participantes a se envolverem nas temáticas socioambientais, ampliando o potencial de expressão de seus interesses.

Participação é um dos pilares do conceito mobilizador de governo aberto, ao lado de transparência, integridade e inovação tecnológica. Nos quatro eixos, há sinergia com educomunicação, conforme explicitado no curso “Educomunicação na Gestão Pública”, ministrado na Escola Municipal de Administração Pública de São Paulo (EMASP). Não por acaso, portanto, Educomunicação é uma das linhas de atuação do edital público de contratação de Agentes de Governo Aberto na Prefeitura de São Paulo, além de estratégia para implantação do Plano Aberto de Comunicação e Engajamento da Agenda Municipal 2030 (que constitui um compromisso firmado pela Administração Municipal junto à Open Government Partnership - OGP em seu 3º Plano de Ação em Governo Aberto, vigente até 2024).

5. Considerações finais: uma agenda de pesquisa

A clássica obra *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para civilização tecnológica* já nos ensinava que

Para que algo me atinja e me afete de maneira a influenciar minha vontade é preciso que eu seja capaz de ser influenciado por esse algo. Nosso lado emocional tem de entrar em jogo. É da própria essência da nossa natureza moral que a nossa inteligência nos transmite um apelo que encontre uma resposta em nosso sentimento. É o sentimento de responsabilidade (Jonas, 2006, p. 156-157).



Yves de La Taille iluminou como a experiência subjetiva interage com os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta “como devo agir?” (plano moral). E também como a motivação psicológica deve ser contemplada para que um indivíduo responda a pergunta “que vida eu quero viver?” (plano ético):

Em resumo, “sentimento de obrigatoriedade” e “expansão de si próprio”, eis os dois processos psicológicos apontados como centrais para a moral e a ética, respectivamente. A articulação entre os planos moral e ético passa, por conseguinte, pela articulação desses dois processos psicológicos (La Taille, 2006, p. 50).

O(a) educador(a) deve buscar se converter, portanto no que Neil Fligstein (2007) chamou de ator social hábil, aquele(a) capaz de motivar os demais a tomar parte em uma ação coletiva, catalisando o sentimento de responsabilidade por todas as formas de vida a partir da expansão do potencial comunicativo

de cada um(a). A educomunicação, conforme visto, possui virtudes que podem contribuir para esta difícil tarefa. Mas também enfrenta desafios - teóricos e técnicos - que podem comprometer a efetivação de seu potencial de mobilização e transformação social. Entre eles, o de manter o engajamento social continuado e o de não cair na armadilha de criar a ilusão de que participação social se restringe à autoexpressão (Toth, Mertens e Makiuchi, 2012).

Na busca por esta utopia, faz-se necessário ampliar e aprofundar os estudos de experiências tangíveis de educomunicação, à procura de pistas para lidar com problemáticas chave como a tensão entre complexidade e redução, estratégia e tática, territorialização e virtualidade, limites e aceleração. Em outras palavras, uma agenda de pesquisa relevante passa pela pergunta central sobre se e como as práticas educacionais podem engajar e mobilizar as pessoas para a construção de sociedades sustentáveis, sem instrumentalizá-las.

Referências

ALVES, Beatriz Truffi; VIANA, Claudemir Edson. Interface entre Educomunicação e Educação Ambiental nas políticas públicas e em teses e dissertações brasileiras. In: COSTA et al (Orgs.). *Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens*. Macaé: Editora NUPEM, 2020. p. 108-136

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BORDENAVE, Juan Díaz. Os novos desafios da comunicação para o desenvolvimento. In: HEBELÊ, A; Cozenza, B.; SOARES, F. (Orgs.). *Comunicação para o desenvolvimento*. Brasília, DF: Embrapa, 2012. p. 9-28

BOSCO, Francisco. *O diálogo possível - por uma reconstrução do debate público brasileiro*. São Paulo: Editora Todavia, 2022.

BRIANEZI, Thaís. Zona Franca de Manaus: ame-a ou deixe-a em

nome da floresta. Manaus: Editora Valer, 2018.

BRUM, Eliane. *Banzeiro Ôkôtô: uma viagem à Amazônia centro do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CASTELFRANCHI, Yuri; FAZIO, Maria Eugenia. *Comunicación Pública de la Ciencia*. Unesco, 2021.

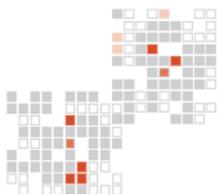
CASTELLS, Manuel *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. Volume II. O Poder da Identidade. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Networks of outrage and hope*. Cambridge: Polity Press, 2012.

CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

DRYZEK, John. *The politics of the Earth: environmental discourses*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

FLIGSTEIN, Neil. Habilidade social e a teoria dos campos. *Revista*



Fórum. Vol. 47, nº2. p. 61-80. Abril/junho, 2007.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerome. *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*. Barcelona: Icaria, 2002.

GODARD, Olivier. A gestão integrada dos recursos naturais e do Meio Ambiente: conceitos, instituições e desafios de legitimação. In: VIEIRA, Paulo; WEBER, Jacques (Orgs.). *Gestão de recursos naturais renováveis: novos desafios para a pesquisa ambiental*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 201- 226

GUIMARÃES, Roberto P. Desenvolvimento Sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas. In: BECKER, B. e MIRANDA, M. (Org.). *A Geografia Política do Desenvolvimento Sustentável*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.p. 13-44

HAJER, Marteen. *The Politics of Environmental Discourse*. Ecological modernization and the policy process. Oxford: Clarendon Press, 1995.

JONAS, Hans. *O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC RIO, 2006.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LATOUR, Bruno. *Jamais Fomos Modernos*. Ensaio de Antropologia Simétrica. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza – como fazer ciência na democracia*. São Paulo: Edusc, 2004.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Venício A. de. *Regulação das comunicações: história, poder e direitos*. São Paulo: Paulus, 2011.

MANICA, Daniela Tonelli; PERES, Milena; FLEISCHER, Soraya (Orgs.). *No ar: Antropologia, histórias em podcast*. Campinas/Brasília: Pontes Editorial e ABA Publicações, 2022.

MARTINI, Rafael Gue. *Educomunicador como agente de integração das tecnologias de informação e comunicação na escola*. Tese de doutorado defendida na Universidade do Minho, 2019.

MATTELART, Armand. A construção social do direito à comunicação como parte integrante dos direitos humanos. *Revista*

Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo, v. 32, nº 1, p. 33-50, jan./jun. 2009.

MENEZES, Débora. *Comunicação e educação na gestão participativa de unidades de conservação: o caso da APA da Serra da Mantiqueira*. Dissertação defendida no Labjor/Unicamp, 2015.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 82ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PIRES, Mauro O. A trajetória do conceito de desenvolvimento sustentável na transição de paradigmas. In: BRAGA; SANTANA (Orgs.). *Tristes cerrados – sociedade e biodiversidade*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 25(2), 20-30, 2020.

SACHS, Ignacy. *Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente*. São Paulo: Studio Nobel e Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1993.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. Ed. Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Meio Ambiente: Gestão Pública e Educomunicação. *Comunicação & Educação*, v. 17, p. 133-137, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, v. 19, p. 15-26, 2014.

SORRENTINO et al . Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013.

SOUZA, Claviano Nascimento; GOUVEIA, Thaynara Policarpo de Souza; OLIVEIRA, Diogo Lopes de. O povo que pronuncia seu mundo: Paulo Freire e a superação da cultura do silêncio no semiárido paraibano. *Comunicação & Educação*, Ano XXVI, nº 2, p. 210 - 227, 2021.

TRAJBER, Rachel. Educomunicação para coletivos educadores. In: FERRARO JR, Luiz Antonio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005. p.149-158

TOTH, Mariann, MERTENS, Frédéric., MAKIUCHI, Maria de Fátima Rodrigues. Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável: as contribuições da educomunicação. *Revista Ambiente e Sociedade*, vol.15, n.2, pp. 113-132, 2012.

TRISTÃO, Martha . A educação ambiental e o pós-colonialismo. *Revista Educação Pública*, v. 23, nº 53/2, p. 473-489, maio/ago, 2014.

