Rose Mara Pinheiro

A Educomunicação nos centros de pesquisa do país

Um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo
2013

Rose Mara Pinheiro

A Educomunicação nos centros de pesquisa do país
Um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação. (Versão Corrigida)

Área de Concentração: Interfaces Sociais da Comunicação - Educomunicação

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo
2013

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

Ficha Catalográfica
Serviço de Biblioteca
Escola de Comunicações e Artes
Universidade de São Paulo

PINHEIRO, Rose Mara

Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo/ Rose Mara Pinheiro – Tese de Doutorado - São Paulo: ECA/USP, 2013.

224 p.: il

Tese (Doutorado) – Departamento de Comunicações e Artes / Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

1. Educomunicação

2. Epistemologia

3. Capital científico

4. Produção acadêmica

PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país. Um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Banca Examinadora

Presidente:_____

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Membros:

Prof.(a) Dr(a).:

Instituição:

Prof.(a) Dr(a).:

Instituição:

Prof.(a) Dr(a).:

Instituição:

Prof.(a) Dr(a).:

Instituição:

Prof. Dr.:_____

Instituição:

São Paulo, de de 2013.

Aos meus pais, Osvaldo e Diva,
pelo exemplo de vida, sabedoria e ensino
que me proporcionam à cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças para continuar.

À minha família, que sempre acredita na minha capacidade de alcançar os meus sonhos, em especial às minhas irmãs Deise e Mara e os meus sobrinhos Patrícia e Gustavo, que me ajudaram com as inúmeras planilhas desta tese.

Ao meu orientador Ismar de Oliveira Soares, pela infinita paciência, sabedoria e bom-humor e por não ter, apesar de tudo, desistido de mim.

Aos amigos do CCA e da pós-graduação: Flor, Dario, Carolina, Thiago, Daniel, Sandra, Rosely, Ivete, Elaine e Mirian.

A todos do NCE, em especial Carmen Gattás, Patrícia Horta, Izabel Leão, Marciel Consani, Eliany Salvatierra, Claudemir Viana e Silene Lourenço.

Aos orientadores e coordenadores do Mídias na Educação, em especial Patricia Oliveira e Marcia Duarte.

Aos colegas doutores e mestres que percorreram comigo o árduo caminho para conquistar esse sonho: Eduardo Monteiro, Claudio Mogadouro e Luci Ferraz.

Aos professores da ECA: Roseli Fígaro, Adilson Citelli, Mauro Wilton de Sousa, Cristina Costa, Immacolata Vassallo de Lopes, Margarida Kunsch.

Aos professores Richard Romancini e Lucilene Cury, que foram da minha banca de qualificação e me ajudaram a traçar o caminho para conquistar meu objetivo.

Aos professores entrevistados José Luiz Braga e Jorge A. Huergo, pela boa vontade e por tudo que me ensinaram.

Aos meus amigos, que me incentivaram mesmo à distância, quando não tinha tempo para os encontros de final de semana.

“Muitas pessoas têm uma ideia errada do que constitui a verdadeira felicidade. Ela não é alcançada pela satisfação pessoal, mas através da fidelidade a um propósito que valha a pena”.

Helen Keller

PINHEIRO, Rose Mara. **Educomunicação nos centros de pesquisa do país. Um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na**

construção do campo. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

RESUMO

O paradigma da Educomunicação tem sido objeto da produção dos centros de pesquisa do país, mostrando que a prática vem sendo consolidada e legitimada em termos acadêmicos muito além dos muros da Universidade de São Paulo. A questão proposta é evidenciar de que maneira a Escola de Comunicações e Artes da USP tem contribuído para a disseminação do campo da Educomunicação. Para isso, foi realizado um mapeamento bibliométrico de 97 teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), entre 1998 e 2011. Além de um levantamento quantitativo, a iniciativa demonstra a existência de um núcleo disciplinar formado por autores nacionais e internacionais, que representam a frente de pesquisa da área. Como contribuição teórica reúne a trajetória de três pesquisadores que desenvolveram trabalhos independentes e simultâneos sobre a inter-relação Comunicação e Educação no início dos anos 2000: José Luiz Braga, Jorge Huergo e Ismar de Oliveira Soares. No caminho da consolidação do campo, a partir da própria trajetória do pensamento dos pesquisadores, de 2000 a trabalhos e entrevistas recentes, é possível identificar as tensões, os conflitos, os pontos de convergência e as influências que fundamentam as práticas e as reflexões educomunicativas. Como primeira análise bibliométrica da Educomunicação, os dados levantados mostram que os fundamentos da inter-relação Comunicação e Educação estão cada vez mais fortalecidos e solidificam um campo específico, que se diferencia tanto de uma quanto de outra área.

Palavras-chave: Educomunicação; epistemologia; produção acadêmica; capital científico; análise bibliométrica

PINHEIRO, Mara Rose. **Educommunication in the research centers of the country. A mapping of academic production with emphasis on the contribution of the ECA / USP in**

the construction field. Thesis presented to the Escola de Comunicações e Artes, University of São Paulo, for the degree of Doctor of Science in Communication.

ABSTRACT

The paradigm of Educomunication has been the object of production research centers of the country, showing that the practice is being consolidated and legitimized academically far beyond the walls of the University of São Paulo. The question posed is to show how the School of Communications and Arts at USP has contributed to the spread of field Educomunication. For this, we performed a bibliometric mapping of 97 theses and dissertations available in the database of the CAPES, between 1998 and 2011. In addition to a quantitative survey, the initiative demonstrates the existence of a core discipline formed by national and international authors, who represent the research front area. As a theoretical contribution brings the trajectory of three researchers who developed independent and simultaneous work on the interrelationship Communication and Education in the early 2000s: José Luiz Braga, Jorge Huergo and Ismar de Oliveira Soares. To the consolidation of the field, from the trajectory of the thinking of researchers from 2000 to recent work and interviews, it is possible to identify the tensions, conflicts, points of convergence and the influences that underlie the practices and reflections educomunicativas. As a first Educomunication bibliometric analysis of the data collected show that the fundamentals of the interrelationship communication and education are increasingly strengthened and solidified a specific field, which differs so much from a different area.

Keywords: Educommunication; epistemology; academic production; scientific capital; bibliometric analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
I. APRESENTAÇÃO 14
II. OBJETO DA PESQUISA 18
III. JUSTIFICATIVA 18
IV. OBJETIVOS 20
V. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA 21
VI. HIPÓTESES E ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS 32
VII. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS 34
1. DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS DO CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO 37
1.1 UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA CONTRIBUIÇÃO DE BRAGA, HUERGO E SOARES 37
1.2 JOSÉ LUIZ BRAGA 42
1.2.1 Relevância do autor 42
1.2.2 As questões delicadas da interface 43
1.2.3. Interfaceamento e Interacionalidade 43
1.2.4 Comunicação de Massa x Sistema Educacional 45
1.2.5 A teoria tentativa 46
1.2.6. O diálogo com Ciro Marcondes Filho 48
1.2.7. Entrevista com o autor 51
1.3. JORGE A. HUERGO 53
1.3.1 Relevância do autor 53
1.3.2. Um território e muitas travessias 54
1.3.3. O território e suas travessias dez anos depois 57
1.3.4. Institucionalidade, Gramaticalidade e Subjetividade 61
1.3.5.A interpelação: de indivíduo a sujeito 62
1.3.6. Um projeto político-cultural para transformação social 63
1.3.7 Entrevista com o autor 64
1.4. ISMAR DE OLIVEIRA SOARES 65
1.4.1 Relevância do autor 65
1.4.2. Uma proposta inédita de um novo campo do saber 66
1.4.3. A construção das áreas de intervenção 69
1.4.4. O educomunicador: o profissional do século XXI 73
1.4.5. Um sonho possível 74
1.4.6. Entrevista com o autor 77
1.5 SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DE BRAGA, SOARES E HUERGO 78
2. MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES DA CAPES 79
2.1 LITERATURA CINZENTA 79

2.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO RECONHECIDOS E RECOMENDADOS PELA CAPES 80
2.3. A PESQUISA SOBRE A RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO NOS PPGCOMS E PPGES 82
2.4. A PESQUISA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO 87
2.5. ANÁLISE BIBLIOMÉTICA DA BIBLIOGRAFIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO 95
2.6. O CAPITAL CIENTÍFICO DE EDUCOMUNICAÇÃO A PARTIR DAS REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES 108
3. ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA ECA/USP PARA A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO 117
3.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA USP SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO 117
3.2 A PRESENÇA DA ECA E DA USP NA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA GERAL DAS BIBLIOGRAFIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES 123
3.3 AS TESES E DISSERTAÇÕES DA ECA/USP MAIS CITADAS 132
3.4 A EDUCOMUNICAÇÃO A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA ECA/USP 133
CONSIDERAÇÕES FINAIS 147
REFERÊNCIAS 151
ANEXOS 156
ANEXO 1 – ENTREVISTA COM JOSÉ LUIZ BRAGA 156
ANEXO 2 – ENTREVISTA COM JORGE A. HUERGO 178
ANEXO 3 – ENTREVISTA COM ISMAR DE OLIVEIRA SOARES 184
ANEXO 4 – RELAÇÃO DOS PPGCOMS RECONHECIDOS E RECOMENDADOS PELA CAPES 197
ANEXO 5 – TOTAL DE PRODUÇÕES NOS PPGCOMS RECONHECIDOS PELA CAPES 200
ANEXO 6 – TOTAL DE PRODUÇÕES NOS PPGES RECONHECIDOS PELA CAPES 202
ANEXO 7 – LINHAS DE PESQUISA DAS 97 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO 205
ANEXO 8 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO NO BANCO DE TESES DA CAPES – 1998/2011 213

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TOTAL DE TRABALHOS REGISTRADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES SOBRE EDUCAÇÃO, MÍDIA E COMUNICAÇÃO 83
TABELA 2 – TOTAL DE TRABALHOS REGISTRADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES SOBRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO 83
TABELA 3 – TOTAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR DÉCADAS 85
TABELA 4 – PPGES COM TRABALHOS SOBRE A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO 85
TABELA 5 – PPGCOMS COM TRABALHOS SOBRE A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO 86
TABELA 6 – PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS 94
TABELA 7 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ÁREA DE INTERVENÇÃO 98
TABELA 8 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ANO E POR NÍVEL DE PRODUÇÃO 99
TABELA 9 – TIPOS DE MATERIAIS UTILIZADOS NAS PESQUISAS 101
TABELA 10 – TEMPORALIDADE DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS PESQUISAS 102
TABELA 11 – LISTA DE PERIÓDICOS MAIS UTILIZADOS, COM AS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS E AVALIAÇÃO QUALIS 105
TABELA 12 – TOTAL DE AUTORES CITADOS EM RELAÇÃO À NACIONALIDADE 108
TABELA 13 – AUTORES NACIONAIS MAIS CITADOS E SUAS RESPECTIVAS OBRAS 108
TABELA 14 – AUTORES ESTRANGEIROS MAIS CITADOS NAS REFERÊNCIAS E SUAS OBRAS 110
TABELA 15 – AUTORES LATINOS MAIS CITADOS NAS REFERÊNCIAS E SUAS OBRAS 111
TABELA 16 – MÉDIA DE CITAÇÃO DE AUTORES EM RELAÇÃO AO ANO E À NACIONALIDADE 112
TABELA 17 – PALAVRAS-CHAVE ESCOLHIDAS PELOS PESQUISADORES DA USP 122
TABELA 18 – PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS INSTITUIÇÕES 124
TABELA 19 – TOTAL DE AUTORES NAS REFERÊNCIAS 125
TABELA 20 – PERIÓDICOS MAIS UTILIZADOS 126
TABELA 21 – TOTAL DE AUTORES POR NACIONALIDADE 127
TABELA 22 – PRODUÇÃO ACADÊMICA MAIS CITADA 128
TABELA 23 – PERIÓDICOS MAIS CITADOS 129
TABELA 24 – TOTAL DE AUTORES POR NACIONALIDADE 130
TABELA 25 – TOTAL DE INSTITUIÇÕES CITADAS NAS REFERÊNCIAS 131
TABELA 26 – PRODUÇÃO ACADÊMICA MAIS CITADA 131
TABELA 27 – COMPARAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FORMAL E DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA 142
TABELA 28 - DIFERENTES ABORDAGENS PARA O CONCEITO DE MEDIAÇÃO 143

FIGURA 1 – MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA-PROFISSIONAL 14
FIGURA 2 – BANCO DE TESES CAPES 80
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PPGCOMS 82
FIGURA 4 – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO 88
FIGURA 5 – MARCOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCOMUNICAÇÃO NA ECA/USP 133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PROGRAMAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO 87
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO 89
GRÁFICO 3 – CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS SETE ÁREAS DE INTERVENÇÃO 90
GRÁFICO 4 – CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS ÁREAS POR GRAU 91
GRÁFICO 5 – SUPORTES TECNOLÓGICOS DA ÁREA DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA 91
GRÁFICO 6 – ORIENTADORES COM MAIOR NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES 93

GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS PESQUISAS *95*
GRÁFICO 8 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ANO *99*
GRÁFICO 9 – IDIOMAS DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS PESQUISAS *104*
GRÁFICO 10 – COMPARATIVO ENTRE AUTORES POR ANO E NACIONALIDADE *113*
GRÁFICO 11 – COMPARATIVO ENTRE AUTORES POR ANO E NACIONALIDADE – NACIONAIS, LATINOS E ESTRANGEIROS *114*
GRÁFICO 12 – COMPARATIVO ENTRE A PRODUÇÃO DA USP E DOS OUTROS CENTROS DE PESQUISA *118*
GRÁFICO 13 – COMPARATIVO ENTRE A PRODUÇÃO DAS UNIVERSIDADES *118*
GRÁFICO 14 – COMPARATIVO ENTRE A PRODUÇÃO DO MESTRADO E DOUTORADO POR ANO *119*
GRÁFICO 15 – TOTAL DE PRODUÇÃO DIVIDIDO POR PROGRAMA *120*
GRÁFICO 16 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DIVIDIDA POR ÁREA DE INTERVENÇÃO *121*
GRÁFICO 17 – SUPORTES MAIS UTILIZADOS NA ÁREA DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA *121*
GRÁFICO 18 – PROFESSORES COM MAIOR NÚMERO DE ORIENTAÇÕES *122*
GRÁFICO 19 - PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS PESQUISAS *123*
GRÁFICO 20 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ANO *125*
GRÁFICO 21 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ÁREA DE INTERVENÇÃO *126*

QUADRO 1 – AUTORES MAIS CITADOS POR ÁREA DE INTERVENÇÃO *115*
QUADRO 2 – AUTORES MAIS CITADOS POR ÁREA DE INTERVENÇÃO (CONT.) *115*
QUADRO 3 – AS CORES INDICAM A PRESENÇA DOS AUTORES EM UMA OU MAIS ÁREAS *115*
QUADRO 4 - PENSADORES FUNDAMENTAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO *144*
QUADRO 5 – PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DOS PENSADORES PARA A EDUCOMUNICAÇÃO *145*

I. APRESENTAÇÃO

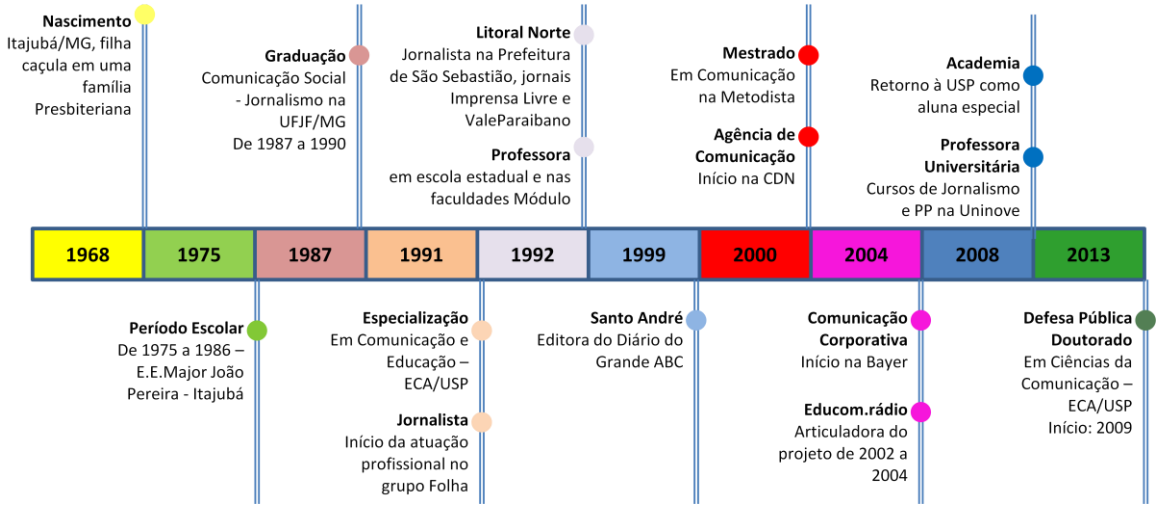

FIGURA 1 – MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA-PROFISSIONAL

Como mineira, nascida e criada nessa terra até os meus 22 anos, tive uma trajetória marcada por grupos teatrais, musicais, cristãos e, quem diria, pedagógicos. O sonho de transformação da sociedade vem desde essa época. Um pouco confuso, obscuro e até inconsistente, mas sempre presente.

Talvez por trazer comigo uma alma sonhadora é que tenha me tornado jornalista. Tive a possibilidade de optar pela Medicina, mas acabei transpondo inúmeras barreiras, físicas até, para conquistar o título de bacharel em Comunicação, com habilitação em Jornalismo.

De família evangélica, tive uma sólida formação religiosa, ao ponto de aos 14 anos passar a dar aulas de religião de 5ª a 8ª séries, 1º e 2º colegial e magistério, na Escola Estadual Major João Pereira, em Itajubá, sul de Minas. Claro que não era responsável pela disciplina, que era conduzida pela irmã Eva, mas como participava de um grupo intitulado Aliança Bíblica Secundarista e tinha a mania de ensinar músicas cristãs pelos corredores da escola, acabei auxiliando efetivamente nas aulas.

Mal sabia eu que aquela experiência adolescente iria me marcar para o resto da vida. Na igreja, frequentando a escola dominical, logo também encontrei meu caminho: dar aulas para as crianças menores que eu. A partir daí, comecei a gostar da prática pedagógica e fui me capacitando, do meu jeito, para o exercício.

Como meus pais moravam e moram até hoje próximo à faculdade de Medicina, cresci brincando nos laboratórios de anatomia, biologia, fisiologia e frequentando as aulas de vários períodos. O sonho de curar vidas humanas acabou me contaminando e alimentei o desejo de ser médica, ou jornalista.

A opção pela segunda alternativa foi decisiva na hora do vestibular. Ao invés de ingressar na faculdade de Medicina, praticamente no quintal da minha casa, optei pela faculdade de Comunicação Social na longínqua Juiz de Fora, na zona da mata mineira. Tudo muito desconhecido, difícil e distante, contrariando inclusive a vontade de meus pais, que, como toda família, almejavam uma filha médica.

Ao invés de curar, fui para a faculdade com a missão de transformar. Aquele entusiasmo que somente os calouros e focas têm, logo no início do curso ou da carreira, mas que se perde com o tempo, com a correria das redações, com o mundo que não muda tão facilmente assim. A gente é que acaba mudando ou perdendo o sentido das coisas...

Comigo não foi diferente. Em Juiz de Fora, num campus belíssimo, tive a oportunidade de aprofundar minha bagagem cultural. Como o curso era integral, passava o dia na universidade, participando de palestras, seminários, aulas e todo tipo de discussão. Conciliava o curso com aulas de canto e música no Unicoro, coral da universidade, com encontros agora da Aliança Bíblica Universitária, e com trabalhos na área. Desde o primeiro período, trabalhei como estagiária em várias assessorias, jornais e rádios locais. Para mim, uma das experiências mais gratificantes foi na própria Universidade Federal de Juiz de Fora, onde trabalhei na assessoria de imprensa, como bolsista, e na faculdade, como monitora das disciplinas de Políticas de Informação e Comunicação Comparada.

No primeiro ano de formada, em 1991, com o diploma debaixo do braço e nada no bolso, vim para São Paulo tentar a sorte como jornalista. Logo que cheguei, tive contato com o curso de especialização em “Comunicação e Educação”, coordenado pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, na ECA/USP. Achei que fosse a grande oportunidade da minha vida. Iria enfim estudar na ECA! A experiência foi riquíssima e me orientou muito na capital paulista.

Apesar do sonho de me tornar professora, já que possuía um título de especialista, acabei me deparando com uma outra vontade, que na época foi maior que eu. Fui aprovada para trabalhar na Folha de São Paulo. Aos meus 20 e poucos anos, isso era mais do que esperava. Havia estudado na ECA e ainda iria trabalhar na Folha. Era mesmo uma pessoa de sorte!

Não foi bem assim. Profissionalmente cresci muito, mas me afastei demais daquele sonho antigo de transformar o mundo. Perdi ali, na Folha, as minhas ilusões com a profissão. Um ano depois, fui convidada para trabalhar em um pequeno jornal, que passava por grandes reformulações. Ao lado de duas amigas da faculdade, fui trabalhar no Imprensa Livre, em São Sebastião, litoral norte de São Paulo.

Uma vida fantasticamente tranquila e cheia de qualidade. Depois de alguns meses no jornal, acabei assumindo um dos maiores postos de comunicação da cidade. Fui ser diretora de comunicação da Prefeitura de São Sebastião. Lá permaneci durante quatro anos. Além de trabalhar com política diretamente pela primeira vez, enfrentei vários desafios, desde montar uma assessoria de imprensa até entender de "politicagem".

Em São Sebastião, a minha vontade de ser professora voltou à tona. Fui convidada para assumir a disciplina de Língua Portuguesa para o colegial na Escola Estadual Maysa Theodoro da Silva. Retornava à sala de aula. Desta vez, com a caderneta de notas debaixo do braço. Quão difícil e enriquecedor foi ser professora naquela escola. Aqui é importante destacar que como experiência prática e motivadora, fizemos juntos – alunos e professores – um jornal escolar, com notícias e curiosidades da comunidade.

Terminada a gestão na prefeitura, em 1997, fui para o outro lado do jornalismo e assumi a sucursal do jornal regional ValeParaibano, com sede em Caraguatatuba. Responsável pela cobertura diária de tudo o que acontecia nas quatro cidades do litoral norte: Ilhabela, São Sebastião, Caraguatatuba e Ubatuba.

Mesmo com essa missão desafiadora, consegui conciliar a função de repórter com a de professora novamente, agora da disciplina de Comunicação Administrativa dos cursos de Administração de Empresas e Contabilidade das Faculdades Módulo. Uma das classes, de primeiro ano, com cerca de 100 alunos, com faixa etária de 18 a 56 anos! Com certeza, aprendi muito mais do que ensinei e valeu muito a correria.

Novamente, após quase três anos no ValeParaibano, meu sonho de transformar a sociedade por meio da comunicação voltou mais forte, maduro e consistente. Decidi me transferir para Santo André para trabalhar no Diário do Grande ABC, como editora

assistente, e para tentar o curso de mestrado em Comunicação na Universidade Metodista.

No final de 1999, já trabalhando no jornal, fui aprovada para o curso e desde o início mantive o tema da minha dissertação focado na cidadania, educação e comunicação. Uma oportunidade de resgatar conceitos adquiridos durante a especialização na ECA/USP. Com a orientação da profa. Dra. Graça Caldas, realizando um trabalho tendo como objeto de pesquisa os jornais ValeParaibano e Imprensa Livre em relação à cobertura do meio ambiente no município de São Sebastião. Foi muito interessante porque pude me aprofundar no tema da Educomunicação e tive a grata satisfação de ter o professor Ismar de Oliveira Soares na minha banca de defesa, ao lado do professor Dr. Wilson da Costa Bueno.

Com a conquista do título de mestre em Processos Comunicacionais, fui convidada pelo próprio professsor Ismar para participar do projeto Educom.rádio, como articuladora. Fiquei muito orgulhosa e satisfeita com o convite. A partir daí, meus sábados durante os próximos três anos ficaram comprometidos com as escolas municipais da zona norte de São Paulo e com o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. A experiência me aproximou do sonho de transformação, mudando primeiramente a minha visão da realidade e o meu comprometimento com a prática educomunicativa.

Durante o período do Educom.rádio, trabalhei nas maiores agências de comunicação do país, consolidando minha atividade profissional na área da Comunicação Corporativa. No final de 2004, fui contratada para trabalhar na Bayer, como coordenadora de comunicação e praticamente não tive condições de realizar nenhuma atividade paralela. Somente em 2008, de volta às agências de comunicação, agora como diretora de uma unidade de negócios da Ketchum Estratégia, voltei a frequentar os bancos escolares e novamente a acalentar o meu sonho de ser professora. Inicialmente, tive uma oportunidade na Uninove nos cursos de pós-graduação em Comunicação e logo depois nos cursos de graduação da mesma instituição. Paralelamente, me inscrevi como aluna especial na disciplina do professor Dr. Mauro Wilton de Sousa, na ECA/USP.

No final de 2008, tomei coragem e enfrentei a seleção para o curso de doutorado em Ciências da Comunicação na linha de Interfaces Sociais da Comunicação – Educomunicação. Passei! Em 2009, sob a orientação do professor Dr. Ismar de Oliveira Soares iniciei a trajetória na ECA/USP, agora como aluna regular.

Quatro anos passaram rapidamente. Entretanto, as aprendizagens e o amadurecimento acadêmico que experimentei ficarão marcados para sempre. Um período difícil, tumultuado, cheio de reviravoltas e desafios, tanto pessoais quanto profissionais, mas profundamente enriquecedor.

Aprendi que não é fácil ser jornalista, professora, acadêmica e educomunicadora. Os desafios estão sempre à porta, mas as recompensas são infinitas, principalmente quando você consegue enxergar as transformações em sua própria conduta.

> Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – um diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1987, p. 18)

E essa transformação é o que me motiva a continuar acreditando, sonhando, lecionando e buscando caminhos que possam efetivamente contribuir para uma sociedade mais democrática, participativa, crítica e justa. Utopia? Por que não?

II. OBJETO DA PESQUISA

Análise crítico-epistemológica por meio do mapeamento bibliométrico de 97 teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes sobre o tema Educomunicação, no período de 1998 a 2011.

III. JUSTIFICATIVA

Mais do que resgatar a trajetória do Núcleo de Comunicação e Educação - NCE, já descrita em várias teses e dissertações, ou do próprio Departamento de Comunicações e Artes - CCA, no período de 1989 a 2011, o trabalho foca predominantemente na contribuição da ECA/USP na legitimação do campo da Educomunicação. Desse modo, o que interessa é saber o que fundamenta, os aportes teóricos, o pensamento educomunicacional, enfim o capital científico desse grupo de pesquisadores que se dedica ao tema da Educomunicação.

O papel da ECA/USP merece destaque uma vez que a instituição tem aberto caminhos para a Educomunicação no meio acadêmico de forma incontestável, como o curso de especialização em Comunicação e Educação de 1989, o próprio programa de

pós-graduação Interfaces Sociais da Comunicação, o curso de licenciatura criado em 2010 e, mais recentemente, o curso de especialização em Educomunicação, em 2012, além de inúmeros simpósios, workshops, encontros e painéis de debate promovidos em torno do novo campo.

A contribuição da ECA tem sido registrada em inúmeros trabalhos na área de pesquisa em Comunicação. Como destaca Marques de Melo, "essa instituição desempenhou papel fundamental na sedimentação do campo acadêmico de comunicação no Brasil" (1999, p.62). É exatamente essa a problematização da pesquisa: será que em relação ao campo da Educomunicação a ECA/USP desempenha o mesmo papel?

Sobre os projetos e a trajetória do NCE, encontrei na biblioteca da ECA/USP as teses de doutorado de Patrícia Horta Alves, Educom.rádio – uma política pública de Educomunicação, defendida em 2007; de Marciel Aparecido Consani, Mediação tecnológica na educação: conceitos e aplicações, 2008; de Eliany Salvatierra Machado, Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV, 2009; as dissertações de mestrado de Patricia Horta Alves, Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação, 2002; Renato Tavares Júnior, Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio, 2007; de Claudia Vicenza Funari Sá Borges, A prática da mediação em processos educomunicacionais, 2007; de Maria Izabel Leão, O papel da Internet nos projetos educomunicativos do NCE/USP, 2008; e de Queila Cristina Goes Borges, Educomunicação e democracia na escola pública: o Educom.rádio e o planejamento, 2009.

A dissertação de mestrado de Claudio Messias, Duas décadas de Educomunicação, defendida em 2010, também é um importante referencial para a análise da legitimação do campo. Ele compara 65 teses e dissertações sobre o tema defendidas na instituição, disponíveis na biblioteca da instituição, com papers apresentados nos congressos da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação) e da ANPed (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Segundo a análise, foram encontrados 12 nomes diferentes para a inter-relação da Comunicação e Educação.

Dentro desse cenário e com a ampliação do interesse e do número de comunicadores e educadores trabalhando com o tema da Educomunicação, esta tese

justifica-se pela necessidade de um resgate do "pensamento educomunicacional", destacando o trabalho realizado pela ECA/USP nos últimos treze anos.

Mas antes de iniciar, algumas perguntas nortearam o desenvolvimento da pesquisa: Por que realizar um mapeamento das teses e dissertações? Por que escolher o banco de teses da Capes? Por que focar na contribuição da ECA/USP? Por que é importante legitimar o campo da Educomunicação? Por que selecionar os pesquisadores Braga, Huergo e Soares?

O mapeamento bibliométrico, procedimento metodológico escolhido, além de ser o primeiro na área da Educomunicação, pode trazer indicadores sobre a produção acadêmica, mostrando como é realizada e contribuindo para o entendimento do campo, já que a mensuração facilita a compreensão e consequentemente sua gestão.

A escolha da Capes também é importante porque é o órgão que busca consolidar a pós-graduação no Brasil, além de reunir o maior número de produções acadêmicas na área, comparado a outros bancos de dados, como a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), ligado ao IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), que reúne 42 documentos sobre o etmo Educomunicação, ou o portal Domínio Público, ligado ao Ministério da Educação, que traz 37 trabalhos com a palavra-chave Educomunicação.

Em relação à problematização da pesquisa, a contribuição da ECA/USP, é importante por estabelecer o foco de disseminação do conceito, mas ao mesmo tempo mostrar de que maneira a instituição tem fortalecido a construção do campo. A legitimação é o reconhecimento da comunidade acadêmica sobre a relevância do tema para a sociedade, o que pode gerar novos incentivos à pesquisa e novos olhares sobre a prática educomunicativa.

Por fim, os três pesquisadores foram escolhidos porque eles tiveram preocupações com o mesmo objeto ao mesmo tempo, apresentando diferentes olhares sobre a inter-relação Comunicação e Educação.

IV. OBJETIVOS

- Gerais: identificar e analisar a contribuição da ECA/USP na construção do novo campo da Educomunicação.
- Específicos:

a) Identificar o capital científico, ou seja, a frente de pesquisa do campo;
b) Apresentar as características das pesquisas realizadas dentro e fora da Universidade de São Paulo;
c) Traçar a trajetória teórica de construção do campo por meio das pesquisas de três pesquisadores: José Luiz Braga, Jorge Huergo e Ismar de Oliveira Soares.

V. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

AS ORIGENS

No período de 1989 a 1991, sob a coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, um curso de especialização intitulado Comunicação e Educação, coordenado pela ECA/USP, da qual fiz parte em 1991, já apontava o pioneirismo da instituição no sentido de aproximar as duas áreas do conhecimento. Formado por professores da ECA e da Faculdade de Educação, o objetivo do curso era desenvolver profissionais críticos em relação aos meios de comunicação e ao mesmo tempo mostrar o papel educador dos próprios meios de comunicação, enfatizando o diálogo e a complementaridade dos dois campos.

Em 1994, o Laboratório de Gestão de Processos Comunicacionais – CCA-ECA/USP abre a primeira turma do Curso de Pós-Graduação, *Lato Sensu*. Junto ao curso, cria-se um núcleo de "Comunicação e Educação" e inicia-se uma pioneira publicação periódica: a revista Comunicação e Educação. Trata-se do primeiro periódico editado no país voltado especialmente para discutir, analisar e investigar as questões relativas ao espaço comunicação/educação.

Em 1996, uma pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares realizou um mapeamento do perfil dos especialistas nas diversas áreas da inter-relação Comunicação/ Educação. Nesta pesquisa, foi feita uma organização dos dados a partir de uma relação prévia de nomes de pesquisadores e agentes culturais coletada em encontros, congressos, seminários, centros de pesquisa e sedes dos programas voltados para a temática Comunicação/ Educação, acrescida de um levantamento bibliográfico a partir da produção acadêmica de alguns especialistas

da área (com atenção especial para a produção dos países ibéricos e latino-americanos).

A sistematização e o levantamento da produção científica na área vão oferecer subsídios para a formulação de um projeto integrado de pesquisa, intitulado A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-americana (o perfil dos pesquisadores e dos especialistas na área), financiada pela FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado de São Paulo) e pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo.

Os resultados da pesquisa apontaram para a consolidação de um novo campo de intervenção social, fundamentado na inter-relação Comunicação/ Educação, ou simplesmente Educomunicação, que inaugurava um novo paradigma discursivo transverso, constituído por conceitos transdisciplinares com novas categorias analíticas (SOARES, 1999, p. 23).

Durante dois anos a equipe de pesquisadores envolvida na pesquisa entrevistou e contatou mais de 300 especialistas de 14 países. No final, obtiveram respostas de 178 especialistas, sendo 67,61% brasileiros, e 32,39% residentes em países de fala hispânica. Durante esse período, além das entrevistas e questionários, foram realizados diversos seminários, congressos e cursos voltados para o tema Comunicação e Educação.

Entre o material encontrado a pesquisa destacou que 40 especialistas focavam o estudo da Inter-relação Comunicação/Educação enquanto objeto científico (na subárea dos estudos epistemológicos); outros 45 dedicavam-se a projetos voltados para o campo da Educação para a Comunicação; 35 estavam dedicados a projetos que implicavam o uso das “tecnologias” da comunicação no ensino; 15 desenvolviam atividades entendidas como de gestão da comunicação no espaço educativo.

A pesquisa evidenciou, na verdade, a transformação não só de campos do saber, mas as transformações das ciências, em especial as humanas, assim como do campo das artes na sociedade contemporânea, na qual se assiste a uma derrubada de fronteiras, de limites, de autonomias e de especificações. O que o projeto pretendeu, de fato, foi identificar como se estabelecem espaços transdisciplinares próprios das atividades do saber.

A iniciativa foi a primeira tentativa de sistematizar e apresentar as bases teóricas que orientam e orientavam os pesquisadores da Comunicação e Educação, mostrando de forma bem estruturada a legitimidade do novo campo.

O ano de aprovação dessa pesquisa, em 1996, marca também a fundação do Núcleo de Comunicação e Educação na Escola de Comunicações e Artes, como resultado da iniciativa do Departamento de Comunicações e Artes – ECA/USP de institucionalizar as áreas de pesquisa, visando o aprofundamento de diferentes vertentes teóricas e o fomento de pesquisas na área.

Desde 1996, quando foi fundado, o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP) tem atuado no sentido de ampliar e buscar caminhos de integração da comunicação no espaço educativo. Para isso, vem promovendo, sob a coordenação geral do prof. Ismar de Oliveira Soares, pesquisas, projetos, programas, redes sociais e eventos focados na inter-relação comunicação/educação. O NCE defende a ideia de que esta inter-relação comunicação/educação ganhou densidade própria e apresenta-se hoje como um campo de intervenção social específico, denominado Educomunicação.

Tal conceito anteriormente fora utilizado para denominar apenas uma única área do novo campo, o da educação para a recepção ativa dos meios massivos. Em 1998, o mesmo núcleo promoveu, em São Paulo, o 1º Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, que trouxe ao país 160 especialistas de cerca de 30 países. Entre 2001 e 2006, o NCE prestou serviços de assessoria e consultoria no campo da Educomunicação para diversos projetos, tanto em nível federal, quanto municipal e nas iniciativas privadas. Como consequência desses inúmeros projetos foram criadas políticas públicas de Educomunicação, como, por exemplo, a Lei Educom, aprovada em 2004 pela Câmara Municipal de São Paulo.

Em 2007, depois de dezoito anos de trabalho árduo e contínuo, o CCA encaminhou para análise o projeto da Licenciatura em Educomunicação. Aprovado, o curso teve início em 2011. A iniciativa comprova, reconhece e legitima o fenômeno educomunicacional, que nasceu fora do meio acadêmico, ao longo dos últimos 50 anos.

DAS ORIGENS ÀS RELAÇÕES E AOS PROCESSOS

O conceito de comunicação, desde seu início, está subordinado à categoria de transformação, que ocorre no momento da interação, das relações entre indivíduo e

indivíduos. É nesse sentido, que as relações, os processos, são o cerne de várias pesquisas sobre o fenômeno da Comunicação e também da Educomunicação.

A comunicação cada vez mais é discutida em torno de sua coletividade, o que perpassa pela cultura, pelas diferentes formas de resistência presentes na sociedade atual. Dessa forma, na coletividade que se instaura o diálogo, o contato com o outro. Não como uma massa, amorfa e passiva, mas como sujeitos afetados, que se permitem contaminar pelo outro.

O encantamento do mundo, que é justamente o oposto do espetáculo, traz outra dimensão da função do pesquisador em Comunicação, preocupado com a capacidade de compartilhar experiências para evitar o empobrecimento da ciência. Na própria origem do campo da Comunicação existe uma tensão entre o núcleo pragmático e o núcleo epistêmico, quando a prática passa a oferecer critérios para pensar o significado, o sentido.

Existe também uma necessidade de discutir a subjetividade do processo de pesquisa, uma vez que só o fato de recortar um dado implica em uma subjetividade, uma interpretação da realidade a partir do olhar do pesquisador. Obviamente, a realidade é desconhecida, porque conhecemos partes, não o todo. O avanço da ciência só é possível quando passamos das constatações às relações. "Conhecemos mais quando passamos da identificação dos elementos para a identificação das relações" (GONZÁLEZ, 2010[1]).

É por isso que as questões do diálogo, das mediações e das relações são fundamentais para entender o fenômeno da inter-relação Comunicação e Educação, que já transitam por um território comum, compreendidos nas coordenadas da Cultura, aqui compreendida como o conjunto de processos, práticas, vivências, ações, instâncias e estâncias da sociedade (HUERGO, 1997, p.44-45). Assim, a Inter-relação Comunicação e Educação, numa ótica de democratização e distinção dos conteúdos hegemônicos, na sociedade da visibilidade, sociedade-espetáculo, de globalização, de consumo e de outras questões que configuram a contemporaneidade, é um desafio que implica em considerar as identidades, em termos de Cultura, também como relacionais, em que se considerará permanentemente a tensão criada entre os processos e a instâncias.

---

[1] GONZÁLEZ, Jorge A. durante o curso "Epistemologia Genética: da especulação à Ciência dos processos de conhecimento". São Paulo: ECA/USP, 18 de novembro de 2010.

A onipresença da tecnologia na sociedade contemporânea tem provocado inúmeras transformações nas relações sociais, produções simbólicas de sentido e na capacidade de ver o mundo, alterando os conceitos de tempo e espaço. Dentro desse cenário, o espaço formal de educação e aprendizagem ganha contornos mais abrangentes e espontâneos, levando a uma reflexão urgente sobre o papel da escola e do educador na formação de indivíduos capazes de atuar em uma sociedade em trânsito.

O que existem hoje são uma mudança radical de paradigmas e uma revisão de conceitos preestabelecidos, como educação, comunicação, formação, informação e conhecimento. Estabelecendo uma relação dialógica e participativa, o novo campo da Educomunicação parece apresentar respostas para as inquietudes da sociedade contemporânea. Como a aprendizagem hoje em dia instituiu o "entre", o espaço de intersecção entre as fronteiras das diversas áreas do conhecimento, é aí que se consolida a pertinência da Educomunicação, como uma proposta de convergência tecnoeducativa, que acompanha a necessidade de sujeitos cada vez mais aptos a transitarem na universalidade do conhecimento.

Uma vez que a escola deixa de ser o único espaço de ensino-aprendizagem, a sociedade contemporânea estabelece outros elementos de formação, transitando entre a rigidez dos módulos sequenciais de ensino tradicionais e as novas perspectivas de experimentação, descoberta e desvelamento, propostas pelas novas tecnologias, como videogames interativos e de terceira dimensão.

> De manera general, entendemos por sociedad de la información a una sociedad caracterizada por un modo de ser comunicacional que atraviesa todas las actividades: industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, comercio etc. En este tipo de organización social, la información ocupa un lugar sustantivo y se convierte en fuente de riqueza.[2]

Como completa Gomez:

> La omnipresencia de los medios en la vida cotidiana y la creciente dependencia que se desarrolla hacia ellos tanto en lo individual, como en el colectivo, en lo laboral como en los tiempos libres, hace que el estarse educando sea una situación multiplicada. Pero además, lo educativo en este ecosistema comunicativo es un proceso con varios desordenamientos.[3]

---

[2] CROVI, Delia. Educar en la era de las redes. México: UNAM, 2006.

[3] GOMEZ, Guillermo Orozco. De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. Buenos Aires: Nómadas, 2004, p. 121.

Observando o que está acontecendo na comunidade científica mundial, principalmente na América Latina, os educadores e comunicadores começaram a emprestar sentido político, pedagógico e científico aos recursos tecnológicos propiciados pela moderna civilização (ALVES, 1998, p.14). Considerando-se que o processo educacional é um processo de criação de identidade, preservação cultural e até reconstrução de uma estrutura hegemônica, a proporcional identificação entre os conteúdos escolares e o mundo vivido dos educandos pode ser compreendido e estudado da mesma forma que o universo da Comunicação Social (GOMEZ, 1997, p. 22).

Assim, por desejar manter o seu purismo científico, o sistema escolar, que tanto confia na ilustração e no Iluminismo, já cai sob suspeita de que "vem sendo rapidamente substituído em sua função de agente socializador e construtor de significados, pelo sistema de produção simbólica representado pelo moderno sistema de Comunicação Social. (SOARES, 1998, p. 2).

Iniciando-se pelos estudos sobre a leitura crítica dos meios e mensagens de comunicação social, os pesquisadores latino-americanos enveredaram rapidamente pelas outras dimensões da Inter-relação Comunicação e Educação, desenvolvendo diversos projetos de pesquisa e práticas, cuja ênfase é sempre aumentar o grau de participação das pessoas nos processos comunicacionais (GOMEZ, 1997, p.17). O desenvolvimento da visão crítica é um processo que permite gradualmente a percepção, apropriação e resignificação dos meios e mensagens, sob diferentes olhares e contextos. Incorporando a ludicidade já inerente aos meios, seus conteúdos familiares aos educandos e uma visão crítica, o triângulo formado pela comunidade escolar, núcleo familiar e grupo social constrói livremente diferentes opções de viver, consumir, contestar, criar e multiplicar os conteúdos e formas comunicacionais e educacionais (RAMOS, 1998, p. 4).

O educador Paulo Freire foi pioneiro na questão da Inter-relação Comunicação e Educação na América Latina, ao publicar em 1991, no Rio de Janeiro e em seguida no Chile, seu ensaio "Extensão ou Comunicação?" (HUERGO, 1997, p.49). Neste e em muitos outros trabalhos, Freire trata da apropriação dos bens e linguagens comunicacionais, como constituintes da Educação Cidadã e Libertadora, pela qual militou e influenciou o contexto mundial da Educação.

Freire adotou, em seus estudos, a perspectiva educacional e comunicacional do teórico norte-americano Adam Schaff, considerando o deslocamento que refere a

Comunicação como integrante do processo de construção do conhecimento (HUERGO, 1997, p.35).

Através da clarificação da existência da Inter-relação Comunicação e Educação por Freire, as pesquisas avançaram em torno dos modos de se relacionar a Comunicação e Educação, assim como o espaço e tempo e que estas relações poderiam ocorrer.

Também em 1991, livro "Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação", de José Manoel Moran, lançado pelas Edições Paulinas, será um marco na reflexão sobre as relações entre as duas áreas. Na época, Moran lista as principais experiências que vinham ocorrendo na sociedade por meio de organizações, em sua maioria cristãs:

> 1. Projeto Leitura Crítica, coordenado por Mário Kaplun, no Cesap – Centro al Servicio de la Acción Popular, na Venezuela –, trabalhava, desde 1978, com jovens, adultos e comunidades populares.
> 2. Projeto Família e Televisão, do Ilpec – Instituto Latinoamericano de Pedagogia de la Comunicación –, na Costa Rica, coordenado por Francisco Gutiérrez e dirigido principalmente aos pais e aos seus filhos.
> 3. Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação –, da UCBC – União Brasileira de Comunicação Social, que se dirigia a educadores, grupos de jovens e comunidades populares, sendo considerado o mais importante do Brasil.
> 4. Programa Televisão e Recepção Ativa, do Ceneca – Centro de Indagación y Experssión Cultural y Artística –, Santiago do Chile, dirigido a grupos de jovens, de mulheres.
> 5. Plan Deni e o Cineduc, que, além de trabalhar no ensino formal, também se dirigiam a grupos de jovens e adultos fora da escola.
> 6. Projetos TAT – Treinamento e Análise de Televisão –, da Igreja Metodista, que se dirigia principalmente a comunidades religiosas e estudantes.
> 7. Sepac-EP – Serviço à Pastoral da Comunicação, das Edições Paulinas –, que, além da assessoria a colégios, oferece cursos para grupos cristãos. (GOTTLIEB, 2010, P. 104)

Segundo o pesquisador Jorge A. Huergo, os modos por ele reconhecidos de relacionar a Comunicação e Educação são:

- A Pedagogia da Comunicação;
- Os meios de Comunicação Social "e" a Escola;
- Os meios de Comunicação Social "na" Escola;
- As novas tecnologias educativas e informacionais;
- A análise semiótica da Educação;
- A Educação para a recepção;
- A "Pedagogia Perpétua" em relação às "Alfabetizações Pós-Modernas Críticas";
- A empregabilidade (HUERGO, 1997, p. 49-72)

Mário Kaplún, comunicador e pesquisador latino-americano, levanta a hipótese da Inter-relação Comunicação e Educação, considerando a Comunicação como um

componente Pedagógico, não como um mero instrumento mediático e tecnológico. Na inter-relação assim entendida, converge uma leitura da Pedagogia a partir da Comunicação e uma leitura da Comunicação a partir da Pedagogia. (KAPLÚN, 1998, p 1).

Os modelos de concepção pedagógica já existentes e identificáveis por Kaplún, na Inter-relação Comunicação e Educação são:

- A Educação com ênfase nos conteúdos;
- A Educação com ênfase nos efeitos;
- A Educação com ênfase no processo

Na Colômbia, a pesquisa sobre a Inter-relação Comunicação e Educação está subdividida em cinco linhas:

- História das propostas pedagógicas e comunitárias de Educação;
- Estudo das práticas comunicativas atuais na Educação (e seu sentido frente ao desenvolvimento social harmônico);
- Novo contexto cultural e tecnológico e a renovação das práticas pedagógico-comunitárias;
- Meios, mediações e a formação de competências comunicativas na escola;
- Gestão educativa da Comunicação (CUBIDES, 1998, p. 9).

Segundo Soares, o campo da Educomunicação vai além da "educação para a recepção crítica", tornando-se propositivo uma efetiva intervenção social que se configura em cinco áreas de atuação:

a) **expressão comunicativa:** por meio do uso dos recursos da informação e das artes. Trata-se do esforço de grupos em buscar novas formas de expressão que superem a escrita. As artes corporais ou as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias ampliaram, substancialmente, o potencial expressivo das comunidades humanas. O que se busca, contudo, não é simplesmente a melhoria no desempenho dos indivíduos, mas o resgate de seu poder comunicador ou de sua capacidade de expressão;

b) **educação para a comunicação:** centrada nos esforços sistemáticos de educadores, no sentido de colaborar com os usuários dos meios massivos, na formação do que Paulo Freire denominou "consciência crítica", frente às mensagens editadas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa;

c) **mediação tecnológica nos espaços educativos:** voltada para identificar a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação e

democratizar o acesso às novas tecnologias, desmistificando-as e colocando-as a serviço de toda a sociedade;

d) **gestão da comunicação nos espaços educativos:** caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo o planejamento e a implementação organizada dos recursos da informação, de modo a assegurar a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos;

e) **reflexão epistemológica** sobre o campo da Educomunicação, que inclui a pesquisa e a avaliação sistemática, destinadas a compreender a complexidade das relações entre comunicação e educação.

Para Soares, a Educomunicação abrange práticas que tenham como objetivo a ampliação da autonomia dos sujeitos sociais por intermédio da comunicação ou dos recursos da informação. Neste sentido, os objetivos ou os pressupostos de todo projeto que se autodenomina educomunicativo deve, no mínimo, prever:

> 1) O "empoderamento" das pessoas para se expressarem e, portanto, para se apropriarem dos recursos midiáticos, a partir do seu ponto de vista e dos seus próprios projetos e interesses;
>
> 2) A aplicação do diálogo entre os agentes no processo educativo, com a promoção das capacidades e habilidades preexistentes, mas pouco desenvolvidas, tendo como resultado o uso cada vez mais intenso das novas tecnologias e de novas linguagens na interação humana e grupal;
>
> 3) A formação dos agentes educacionais para a mediação social de conflitos e para a promoção de valores de solidariedade social;
>
> 4) A ampliação da capacidade dos agentes culturais para a discussão de temas transversais e próximos ao cotidiano social;
>
> 5) A promoção da gestão participativa dos processos comunicativos.

Pressupõe, também, que novas subjetividades sejam desenvolvidas, sendo elas: a ampliação do coeficiente comunicativo dos sujeitos; o fortalecimento da noção de cidadania como meta a ser alcançada; a abertura para a convivência em cenários de complexidade social; e a motivação para o exercício do protagonismo.

É importante destacar que a teoria das mediações serve de pano de fundo para a construção desses conceitos, marcando as três crises que assolam as práticas escolares na sociedade atual (SOUSA, 2006, p. 22):

a) A crise do modelo de sociedade derivado da modernidade capitalista que caracterizava a sociedade até meados do século XX;

b) A crise das novas relações que a sociedade estabelece com a tecnologia, de onde resulta a hegemonia do entretenimento sobre o saber, da imagem e do som sobre a escrita, configurando novos modos de ver a vida e o mundo, de se posicionar quanto às instituições formadoras, representadas social e culturalmente pela família, Igreja, escola, partidos etc;

c) A crise da transformação da relação entre a escola e a comunicação ao longo da história recente, implicando práticas pedagógicas muitas vezes complexas e conflituosas.

As relações entre Educação e Comunicação têm se destacado em vários estudos ao redor do mundo, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Japão e América Latina. Denominado *Media Literacy* ou *Media Education*, o tema tem atraído pesquisadores das mais diversas instâncias. É por isso, por exemplo, que a Comissão Européia criou em 2006 um grupo especializado para discutir e apontar recomendações em relação à recepção, acesso, utilização e influência da comunicação sobre a sociedade, preocupada em aumentar a consciência dos cidadãos sobre os meios. A UNESCO mantém desde 1982 um grupo de especialistas focado em *Media Literacy* para o empoderamento das pessoas sobre as características, funções e abrangências dos meios de comunicação de massa, reconhecendo a necessidade de sistemas políticos e educacionais para formar cidadãos críticos em relação ao fenômeno da comunicação. Nos Estados Unidos, as pesquisas sobre os impactos da mídia na sociedade remontam à década de 60, com Marshall McLuhan e John Culkin. De lá até hoje, fundações, associações, empresas e governos têm investido em diversas iniciativas para preparar a sociedade para o século 21.

A QUESTÃO DO CAMPO

A discussão sobre a legitimação do campo da Educomunicação é importante porque traz reconhecimento acadêmico e pode consolidar o pensamento

educomunicacional. Entretanto, das 84 teses e dissertações defendidas na ECA/USP, disponíveis na biblioteca da instituição, apenas oito tratam mais especificamente do tema. A maioria sempre buscando enfatizar práticas educomunicativas, analisadas como estudo de caso, para comprovar a consolidação dessa área do conhecimento.

Entre elas, algumas já foram citadas anteriormente e focam nos projetos realizados pelo NCE. Além dessa, pode-se citar a tese de doutorado de Denise Cogo, Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades de comunicação intercultural em espaços educativos (2000), e as dissertações de mestrado defendidas em 2002 de Venancio Elias Caballero Córdoba, Comunicação/Educação: uma inter-relação que caminha em direção ao futuro; Margaret de Oliveira Guimarães, Ponto de interseção entre os campos da comunicação e da educação: uma proposta de investigação do campo da comunicação como território onde se reconstruirá o campo da educação, e Valeria Aparecida Bari, Por uma epistemologia da Educomunicação: a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do "I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação".

De qualquer forma, a busca pela coerência epistemológica, a coerência no discurso, faz parte da legitimação de um campo científico e também está contemplada entre as áreas de intervenção da Educomunicação.

Para sistematizar os elementos fundamentais da definição de campo proposta por Bourdieu, pode-se dizer que o campo é um microcosmo inserido num espaço social global, possui regras próprias, mas é um espaço de lutas entre os diferentes agentes pelo monopólio da autoridade científica definida.

Dessa forma, a ciência é estabelecida como prática social por meio do conflito, das diferenças de argumentação e visão, formando um capital científico múltiplo e heterogêneo. "O campo científico encontra na ruptura contínua o verdadeiro princípio de sua continuidade". Em outros termos, resumindo a lógica dos campos científicos, é o que nota Garcia (1996, p. 70, apud ROMANCINI, 2006):

> É assim que fins particulares de reconhecimento e legitimidade dos produtores individuais acabam se transformando, por uma lógica própria do funcionamento do campo, em algo proveitoso para o progresso da ciência, ou seja, a ampliação do conjunto de conhecimentos científicos. A ideia de objetividade também é construída no interior do campo científico, segundo os mesmo princípios. A objetividade das práticas científicas e seus produtos e os critérios que a definem são fruto de um consenso que se constrói segundo critérios discutidos no interior do próprio campo.

É importante salientar a tríplice configuração do campo, constituído pelos seguintes subcampos: o científico (práticas de produção do conhecimento); o educativo (práticas de reprodução desse conhecimento) e o profissional (práticas de aplicação do conhecimento – mercado de trabalho).

Conforme Romancini (2006), "a pós-graduação é o *locus* privilegiado da produção científica no Brasil, e a centralidade deste sistema, na área da Comunicação, é mais indiscutível ainda e reconhecida por vários analistas", como Capparelli (1980), Fausto Neto (1996), Lopes (2000) e Lima (2001).

O sistema de pesquisa em Comunicação no Brasil é composto ainda por duas grandes associações, que realizam encontros anuais e outras atividades (workshops, publicações, debates). As duas entidades foram criadas simultaneamente às primeiras pós-graduações na área (nos programas da USP, em 1972, e UFRJ, no ano seguinte). A Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), fundada em 1977, e a Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação), criada em 1990.

VI. HIPÓTESES E ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

A proposta do trabalho é fundamentar a busca pela legitimação do campo emergente da Educomunicação, focando na ECA/USP. Entretanto, a emergência de um campo no contexto das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas só se torna possível quando há coerência entre a revisão teórica e as práticas sociais.

Por isso, elenco as seguintes hipóteses:

1) A Educomunicação ganha legitimidade porque supera visões fragmentadas e segmentadas em relação à Comunicação e Educação e assume o conceito a partir de uma visão sistêmica e transdisciplinar;

2) O acúmulo de um capital científico produzido em torno da Educomunicação evidencia o pioneirismo da ECA/USP na construção do novo campo;

3) A Educomunicação já pode ser identificada como um campo acadêmico específico, estabelecendo características próprias de área de conhecimento.

Para responder às hipóteses acima, o trabalho está estruturado da seguinte forma:

O capítulo 1 nomeado de Desafios epistemológicos do campo da Educomunicação – Uma análise comparativa da contribuição de Braga, Huergo e Soares, apresenta os aportes teóricos e faz uma retrospectiva sobre a construção do campo à luz das investigações dos três pesquisadores latino-americanos, que na virada do século 20, desenvolveram e publicaram trabalhos totalmente independentes e simultâneos a respeito da relação Comunicação e Educação. José Luiz Braga, Jorge A. Huergo e Ismar de Oliveira Soares apresentaram abordagens e enfoques diferentes que contribuem para o entendimento epistemológico dessa intersecção. A partir dos trabalhos, o capítulo mostra a trajetória dos três pesquisadores, mostrando a evolução dos diferentes pontos de vista durante o período de 2000 a 2012, culminando com uma entrevista com cada um deles. O objetivo foi fazer uma análise comparativa dessas três contribuições, elucidando convergências, divergências e, principalmente, propostas para o entendimento epistemológico do campo.

Os capítulos 2 e 3, intitulados respectivamente Educomunicação nos centros de pesquisa do país - Um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes, e Análise da contribuição da ECA/USP na consolidação do campo, apresentam o capital científico a partir da análise bibliométrica das 97 teses e dissertações sobre o tema disponíveis no banco de teses da Capes, entre os anos de 1998 a 2011. O objetivo foi traçar o percurso de legitimação do novo campo, enfatizando a presença e a influência da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), que reúne 37 trabalhos do total disponível no banco de teses da Capes. Também é realizada uma comparação da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) e Educação (PPGE) sobre a inter-relação Comunicação/Educação. O que se percebeu de uma maneira mais clara, numa síntese dos trabalhos, foi que os principais conceitos, projetos e abordagens pesquisados e desenvolvidos na ECA/USP ultrapassam os muros da 'cidade universitária' conquistando novas roupagens e visões mais abrangentes nos centros de pesquisa do país, inclusive atingindo outras áreas do conhecimento, como Direito, Engenharia e Ciências Florestais e Ambientais.

As questões de natureza metodológica são fundamentais para o processo de construção do conhecimento, passando por uma reflexão epistemológica, intrínseca à prática da pesquisa. Dessa forma, o pesquisador deve estar atento à metodologia escolhida, não como uma mera formalidade, mas como um fio condutor para que ele adquira consciência crítica sobre o objeto e possa contribuir e agregar valor ao discurso científico.

Numa época em que se discutem novas teorias de comunicação e a própria legitimação do campo da Comunicação, é fundamental identificar e analisar três grandes contextos referentes ao novo campo da Educomunicação. Citando Lopes[4], os contextos discursivo, identificando paradigmas, modelos e temáticas que têm constituído o novo campo ao longo dessas duas décadas na ECA/USP; o contexto institucional, desvelando os mediadores e mecanismos referentes aos recursos e poder desta comunidade científica; e por último, o contexto sociocultural, referente às variáveis de inserção do novo campo na comunidade.

Nesse sentido, para manter a "imparcialidade" e o "distanciamento" necessários à produção científica, optei por um conjunto de operações metodológicas que marcam cada fase da investigação. O rigor e a vigilância científicos devem ser preservados para garantir a validação dos resultados almejados.

Como ponto de partida é necessária uma ruptura epistemológica capaz de aprofundar a reflexão sobre os modelos teóricos que fundamentam a inter-relação Comunicação e Educação. Não se trata aqui de reducionismo ou qualquer outra interpretação pessimista sobre a questão epistemológica, mas sim de elucidar as questões e teorias que norteiam e se encontram na base do exercício das atividades educomunicativas desenvolvidas pela ECA/USP.

---

[4] Lopes, Maria Immacolata Vassallo. "Pesquisa e gestor: proposta de um Modelo Metodológico para a pesquisa de intervenção". In: Baccega, Maria Aparecida/ Costa, Maria Cristina Castilho. (orgs) *Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica.* São Paulo: Paulinas, 2009, p 86-87.

Na tentativa de verificar a compreensão sobre a contribuição da ECA/USP na construção do novo campo, entendendo campo na concepção de Bourdieu[5], a pesquisa investigou as diferentes visões entre os protagonistas em relação à inter-relação Comunicação/Educação, por meio das pesquisas realizadas por José Luiz Braga, Jorge Huergo e Ismar de Oliveira Soares. Além de analisar os trabalhos realizados em 2000, fiz um levantamento dos artigos mais recentes dos autores com o objetivo de traçar a trajetória do pensamento de 2000 a 2012. Também realizei, por e-mail, entrevistas com os autores, para complementar o entendimento sobre as suas contribuições.

Por meio de análises bibliométricas das teses e dissertações registradas no banco de teses da Capes/2011 foi possível sistematizar a fundamentação teórica que serviu e serve de referência para os pesquisadores do novo campo. Desse modo, as citações além de assegurar autoridade científica, legitimam o discurso científico de um grupo de pesquisadores.

A escolha do banco de teses da Capes/2011, além de assegurar maior abrangência à pesquisa, buscando descobrir a influência da ECA/USP na produção acadêmica de outros centros de pesquisa, vai ao encontro da transdisciplinariedade[6] do conceito da Educomunicação, uma vez que as teses e dissertações não estão concentradas apenas na área da Comunicação, mas de forma transdisciplinar encontram-se interligadas em diversas áreas do conhecimento, como Educação, Psicologia, Direito, Saúde Pública, Ciências Sociais, Ciências Florestais e Ambientais, Educação Matemática e Tecnológica, Educação Científica e Tecnológica e Engenharia Ambiental.

É importante esclarecer que o foco da análise foi o tema Educomunicação e não as diversas nomenclaturas, como Comunicação e Educação, Mídia Educação, Educomídia, entre outras. Dessa forma, limitando a abrangência da pesquisa, embora a inter-relação

---

[5] "Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar este campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias". BOURDIEU, Pierre. Sobre a Televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 57.

[6] Importante esclarecer a distinção entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como explica Gottlieb e Moraes: "A Interdisciplinaridade, hoje, parece ter o potencial de conviver com a Transdisciplinaridade como duas escolas de pensamento que se complementam e têm de comum a horizontalidade ativa de práticas educativas. Na Interdisciplinaridade, as disciplinas realmente integram-se entre si, em um processo dialético. A proposta da Transdisciplinaridade, termo criado por Piaget em 1970, rompe definitivamente quaisquer fronteiras e o próprio conceito de disciplina é repensado. (...) A transdisciplinaridade, por sua vez, diz respeito àquilo que está, ao mesmo tempo, 'entre' as disciplinas, 'através' das diferentes disciplinas e 'além' de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, mediante a unidade do conhecimento. Ela não é uma ciência, nem propriedade de uma determinada disciplina". (GOTTLIEB e MORAES, 2011.p. 389-390)

Comunicação e Educação possa aparecer de muitas outras maneiras, acredito que a tese tenha contribuído com maior profundidade para o tema pesquisado.

O destaque ao capital científico é importante porque não só serviu de sustentação para as nossas hipóteses, mas permitiu perceber o grau de construção do discurso e sua legitimação em relação ao campo da Educomunicação. Além disso, o capital científico, observado por meio de análises bibliométricas, tanto da produção acadêmica da ECA/USP, quanto dos outros cursos de pós-graduação em Comunicação, reconhecidos pela Capes, sempre focados no tema da Educomunicação, permitiu verificar o reconhecimento e o prestígio dessa nova área do conhecimento.

1. DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS DO CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO

1.1 UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA CONTRIBUIÇÃO DE BRAGA[7], HUERGO[8] E SOARES[9]

Na virada do século 20, o desafio epistemológico foi abordado por três pesquisadores latino-americanos que desenvolveram e publicaram trabalhos totalmente independentes e simultâneos a respeito da relação Comunicação e Educação. Três abordagens e enfoques diferentes que contribuem para o entendimento epistemológico da intersecção entre esses dois campos.

José Luiz Braga, Jorge A. Huergo e Ismar de Oliveira Soares debruçaram-se longamente no estudo dessa interface e apresentaram perspectivas diferenciadas e muitas vezes complementares para entender as complexas relações entre Comunicação e Educação. Enquanto Braga elucida as questões delicadas da interface, tanto do ponto de vista da Comunicação, quanto da Educação; Huergo apresenta um mapa transversal passando pela cultura, autonomia e política; e, por último, Soares olha a relação a partir do contexto da gestão e da política pública, buscando uma intervenção social.

O presente capítulo traça uma análise comparada entre essas três contribuições buscando elucidar a chave de leitura para desvelar as complexas relações que envolvem a formação do novo campo da Educomunicação. A proposta é abordar os conceitos comuns, âmbitos diferenciados e posições contrárias.

A partir dessa análise conceitual comparativa, busco os paradigmas que impedem ou promovem o diálogo entre a Comunicação e a Educação. Mais do que identificar projetos de intervenção que têm, consciente ou inconscientemente, trabalhado conceitos

---

[7] BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

[8] HUERGO, Jorge. "Comunicación/Educación: itinerarios transversales". In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.

[9] SOARES, Ismar de Oliveira. "Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais". In: Contato, Brasília: Ano 1, n.2, jan./mar. 1999, p. 19-74.

que fundamentam a relação ou estabelecem uma aproximação entre uma área e outra, pretendo aprofundar a discussão sobre os parâmetros que apontam caminhos ou indicam a necessidade de uma revisão da Educação e da Comunicação.

Para efeito de categoria de análise, são elencados os pontos abaixo como cruciais para o entendimento dos desafios epistemológicos identificados pelos três pesquisadores:

- O contexto e os problemas
- As definições sugeridas
- As convergências e divergências
- As principais propostas

Dessa forma, pretendo trazer à luz a contribuição dos três pesquisadores para a consolidação do campo da Comunicação/Educação ou Educomunicação. É importante salientar que depois desses trabalhos outras pesquisas e iniciativas aprofundaram as ideias desses mesmos autores. Para mostrar a trajetória que eles percorreram ao longo desses 12 anos, selecionei recentes publicações de cada um deles, que demonstram que os caminhos eles seguiram e como desenvolveram suas pesquisas nesse período. Dessa forma, regasto os desafios epistemológicos identificados no início do século e tento mostrar os desdobramentos durante essa caminhada, que servem de norte para a construção e aproximação dessa área comum.

Também realizei uma entrevista por e-mail com cada um dos pesquisadores, buscando complementar suas principais contribuições para a fundamentação teórica e prática dessa inter-relação.

Antes de entrar na análise comparativa, é importante esclarecer que apesar de terem o mesmo tema, os objetivos das pesquisas realizadas por volta do ano 2000 foram diferentes. Braga procura "relacionar os dois campos para tentar perceber as características da situação social em que estes se colocam ao serem postos em interação". Já Huergo busca na topografia formas de atravessar o território da Comunicação/Educação; e Soares, por meio da pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, quer mostrar que a inter-relação já tem "densidade própria e se afigura como um campo de intervenção social específico". A partir dessas óticas, os três vão fundamentar as diferentes perspectivas sobre a área.

Outra diferença fundamental é a definição de campo. Para Braga, as áreas são "abrangentes e avassaladoras" por isso "se invadem mutuamente" e estabelecem "uma

forte relação de fluxo". A partir daí, ele foca essas relações de tensão entre as duas áreas.

> Não estamos afirmando que não se possa recortar um campo específico, interdisciplinar, nas fronteiras entre Comunicação e Educação. Propomos, entretanto, que esse recorte não dá conta de todas as questões que podem surgir na interface. As diversas questões abordadas no campo interdisciplinar específico não pertenceriam exclusivamente a este, mas seriam também objeto de estudo de área ampla em cada um dos dois campos gerais. Além disso, surgem sempre outras questões de interface que se subtraem ao rigor de um campo específico. (p.57)

Huergo defende a ideia de território "denso e opaco, onde costumam se confundir as práticas sociais e seus âmbitos, as práticas profissionais, as noções e conceitos que alimentam perspectivas" (2000, p.3). Após cinco anos de "tentativa de leitura e compreensão do campo", o pesquisador argentino é ainda mais drástico, caracterizando-o como "complexo, problemático, viscoso, com materiais brandos e escassas linhas de demarcação" e mais "confuso e desordenado, poroso mais que compacto, sinalizado mais pela dispersão que pela concentração".

Logo na introdução de seu livro, Valderrama (2000) já apresentava as diferentes visões entre Huergo e Soares sobre o campo:

> Com respeito ao desenvolvimento do campo, encontram-se esboçadas neste livro ao menos duas visões: Jorge Huergo, por exemplo, considera o espaço de interseção entre a comunicação e a educação como uma confluência entre diversas perspectivas teóricas e de práticas sociais e profissionais com interesses distintos... Outro ponto de vista considera que a inter-relação comunicação/educação é um novo campo de conhecimento, inaugurando um novo paradigma. Com efeito, Ismar de Oliveira Soares sustenta a hipótese de que efetivamente o novo campo tem autonomia e se encontra em processo de consolidação, vendo-o como um campo, por natureza, relacional, estruturado como processo mediático, transdisciplinar e interdiscursivo que se materializa em quatro áreas de intervenção social: educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão da comunicação na educação, e a área da reflexão epistemológica. Ismar apoia sua tese com o argumento de que já existe uma comunidade acadêmica com seus perfis claramente definidos.

Soares não só aposta na "densidade própria" de um terceiro campo "autônomo" formado pela intersecção de Comunicação e Educação a partir de "um novo paradigma discursivo transverso", como também levanta a bandeira da Educomunicação.

A profunda transformação da sociedade nas últimas décadas é o pano de fundo para a análise dos três pesquisadores. Ninguém e nenhuma instituição conseguem passar

incólumes sobre as alterações promovidas na atualidade. Para Braga, o papel da comunicação é relevante em função do "desenvolvimento de processos mediáticos e geração de procedimentos públicos", além do que o próprio ângulo comunicacional aumentou sua presença em espaço e atividades da sociedade, decorrente da "forte intensidade, diversidade e rapidez com que a *interacionalidade mediatizada*[10] se inscreve em todas as atividades humanas e sociais". Para ele, essa crescente participação da comunicação justifica repensar a função da escola e sua metodologia. "A escola se encontra em uma profunda crise de hegemonia", enfatiza Huergo, afirmando a presença massificadora dos meios, mas apresentando um novo elemento para essa alteração:

> Vivemos hoje uma acelerada revolução das percepções, das práticas, das representações e dos imaginários; mas não são tanto os meios e as tecnologias os que desafiam a escolarização, senão a *tecnicidade* e a *cultura mediática* na trama da cultura social. (...) O cenário educativo está testemunhando a impotência da racionalização. (2000, p. 15)

Nesse contexto, Huergo visualiza a crise de identidade e referência das instituições, as diversas formas de aprendizagem e as estruturas que evidenciam os processos de exclusão e expulsão social.

Soares também identifica em sua pesquisa "uma grande preocupação dos entrevistados com as mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea, seja em termos de algo que se perde como de algo que se conquista" (1999, p.24). Em sua análise, as próprias mudanças também justificam a aproximação das duas áreas. As profundas alterações ocorridas na sociedade contemporânea além de tornar obsoleta a Educação e muitas vezes perniciosa a Comunicação, "aproximam as duas áreas pelas necessidades convergentes que suscitam".

Entre as convergências está o entendimento da Comunicação como "produção social de sentido", "processo interacional", "mediação" ou "relação", sempre mais do que suporte mediático ou tecnológico. Por outro lado, a Educação também é vista como "processos que propiciam uma interação dialética", "a matriz de formação de sujeitos e subjetividades", mas sempre "mais amplo que o espaço abrangido pelas estruturas do sistema educativo".

---

[10] Braga propõe o uso da expressão interacionalidade em substituição à palavra interatividade, por considerar que esta última se restrinja ao tipo conversacional. Interacionalidade mediatizada seria então todos os tipos de interação promovidos ou possibilitados pelos meios de comunicação. "Na interacionalidade mediatizada ampla, o que importa mais é a situação de grupos e pessoas interagindo sobre produtos mediáticos, percebidos como disponibilidades sociais". (BRAGA&CALAZANS, 2001, p.29)

Em relação ao motivo ou finalidade para aproximar as duas áreas, Huergo e Soares têm visões semelhantes e almejam a transformação da sociedade, ao contrário de Braga, que procura uma formação mais apropriada frente aos meios e o entendimento do fenômeno da comunicação.

A análise comparativa das três pesquisas evidencia a necessidade de maior entendimento desse novo campo intitulado Comunicação/Educação ou Educomunicação. Mais do que divergências, as pesquisas indicam convergências: áreas de atuação fundamentais para uma nova educabilidade, como afirma Huergo. Todos concordam que não basta a utilização ou a ampliação da tecnologia nos ambientes escolares. A tecnologia é uma plataforma para que as relações se estabeleçam ou não. O fundamental é criar espaços para o diálogo, para que a palavra possa ser exercida com autonomia, procurando ampliar as vozes e os protagonistas.

Em busca de uma revitalização dos processos de aprendizagem e ensino nos ambientes educativos, as propostas dos três pesquisadores no início do século apontam para a aproximação inquestionável das duas áreas, fundamentais para a sobrevivência da sociedade contemporânea.

Além disso, por processo de experimentação e erro, como sugere Braga, ou pela práxis educomunicativa, como indica Soares, há a necessidade premente de revisitar a escola e o papel do professor e recolocar a tecnologia no papel de instrumento de mediação, mas jamais como a mediação em si.

A Comunicação/Educação deve suplantar barreiras criadas por mitos e medos da sociedade contemporânea, tanto em relação aos meios, quanto à tecnologia, mas não pode se restringir a conceitos preestabelecidos, que limitam sua função libertadora e emancipadora em busca de um sujeito que seja pleno, consciente e ativo.

Mais que um movimento, um comportamento, um projeto de intervenção social, um conceito de marketing, a Educomunicação é um campo de conhecimento, que não pode ser entendido fora da constituição da sociedade contemporânea, com todas as suas transformações estruturais e comportamentais que modificaram a Educação e a própria Comunicação.

A partir dessa introdução ao pensamento dos três pesquisadores, posso aprofundar em suas propostas e contribuições.

1.2 JOSÉ LUIZ BRAGA[11]

1.2.1 RELEVÂNCIA DO AUTOR

José Luiz Braga é um investigador no sentido amplo da palavra, aquele que quer esquadrinhar, desvendar os segredos, nesse caso, o fenômeno da Comunicação. Ao longo de sua trajetória esteve à frente de inúmeras pesquisas que reúnem características teórico-metodológicas indispensáveis para refletir sobre o campo, mais abrangente, da Comunicação.

Sua variada formação intelectual - graduado em Direito, com especialização em Ciências Políticas, mestre em Educação e doutor em Comunicação – sem dúvida está presente em sua vasta produção acadêmica, apresentando uma visão crítica e ao mesmo tempo didática sobre a sociedade atual e suas relações.

É atualmente um dos pesquisadores brasileiros que tem se destacado na área de reflexão epistemológica sobre o campo científico da Comunicação, figurando entre os vinte autores mais citados em teses e dissertações nos programas de pós-graduação analisados por Romancini (2006). Na mesma pesquisa, Braga aparece também entre os mais citados em duas subáreas de Comunicação: Comunicação Audiovisual (Cinema, Rádio e TV) e Mediações e Interfaces Comunicacionais.

Apesar de ter voltado suas pesquisas para outras problematizações, as questões levantadas no livro de 2001 acompanham o autor em sua trajetória, como a questão das interações e interfaces, a midiatização da sociedade e a interdisciplinaridade. O objetivo

[11] Professor Titular e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Unisinos (RS) desde 1999, tendo coordenado o Programa de 2002 a 2004. É Pesquisador 1A do CNPq. Doutor em Comunicação pela Université de Paris II, Institut Français de Presse (1984). Mestre em Educação pela Florida State University. Foi pesquisador em TV Educativa no Instituto de Pesquisas Espaciais (Projeto Saci). Foi professor no Departamento de Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB 1978-87) e da Universidade de Brasília (UnB 1987-99), tendo sido, nesta última, Diretor da Faculdade de Comunicação. Foi Presidente da Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação) gestão 1993-95. É autor de A sociedade enfrenta sua mídia dispositivos sociais de crítica midiática (Editora Paulus, São Paulo, 2006); e de outros livros e artigos acadêmicos na área da Comunicação. Atua principalmente nas seguintes áreas de interesse: métodos de pesquisa em Comunicação; crítica mediática; mediatização. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/4251781990514288>

é apreender o que seja o fenômeno comunicacional. E é justamente nesse sentido que o autor tem focado suas mais recentes pesquisas e publicações.

1.2.2 AS QUESTÕES DELICADAS DA INTERFACE

Antes de apresentar as interfaces da Comunicação e Educação, Braga traça detalhadamente as características tanto de uma quanto de outra área, mostrando claramente suas influências sobre a sociedade e a total dependência desta para a elaboração de processos simbólicos e educativos. Para ele, as questões são delicadas em função de os dois campos serem "abrangentes e avassaladores", e que se invadem mutuamente, numa forte relação de fluxo.

Além disso, Braga apresenta razões para esclarecer a sutileza das articulações entre os dois campos:

1. A confluência de lógicas diferenciadas
2. Sérias e constantes mutações – processo de reconstrução permanente – espaço de experimentação e risco
3. Espaço de dúvida e incerteza
4. Posicionamentos generalizados e simplificadores de deslumbramento por processos tecnológicos
5. Complexas – que não admite respostas simples

Nessa perspectiva, o autor apresenta a principal característica da interface: a interdisciplinaridade, "na qual os campos trazem suas especificidades para um objeto de interesse comum" (p.56). Para Braga, é importante qualificar as "relações de fluxo", levando em conta as complexas relações na fronteira, que geram inúmeras tensões, hesitações e ansiedades dos dois lados.

1.2.3. INTERFACEAMENTO E INTERACIONALIDADE

A partir dessa posição, Braga observa diferentes ângulos dessa interface, tanto do ponto de vista de ações de construção educacional, como: a) o uso de meios nos processos formais de ensino (presencial e a distância), que em "síntese poderia ser descrita como o trabalho com meios, tecnologias e produtos mediatizados sob a ótica da educação"; b) o encontro entre o sistema escolar e a própria sociedade de comunicação, numa proposta complementar de "estudos para os meios na escola" e de "leitura crítica", aqui o desafio é maior do que a simples utilização ou inclusão de tecnologias no ambiente escolar; quanto do ponto de vista de ações de construção comunicacional, como: a) a sociedade mediatizada impondo sua presença e oferecendo forte concorrência e atração frente à escola; nesse sentido, a aprendizagem fora do ambiente escolar se apresenta de forma mais sedutora, diversificada, ágil e vívida, solicitando uma nova relação escola/aluno; b) a multiplicação dos dispositivos de mediação e circulação dos saberes de modo acelerado. "Aprende-se de outro modo, outras coisas".

Outro espaço de interfaceamento, para Braga é a velocidade da atualização e disponibilização dos conteúdos e programas curriculares. É impossível para a escola acompanhar o imediatismo da mídia. A própria interação entre os campos especializados e a sociedade leiga, decorrente da disponibilização de conteúdos pela mídia, é uma área delicada para o autor.

> O desafio aqui é duplo: para a escola, o de encontrar modos próprios de interagir com a atualidade acelerada. Para a mídia, o de inscrever essa atualidade em referências de percepção pública geral e leiga que, entretanto, viabilizem a construção de relacionamentos e sistematizações. (p.67)

A questão também da acentuada visibilidade e a crise de legitimidade, próprias da sociedade contemporânea, também representam para o autor uma situação delicada, uma vez que a escola se vê "na berlinda", tendo de prestar contas para a sociedade de seus processos de ensino/aprendizagem. Dessa forma, há uma percepção de que o sistema educacional e seus processos e objetivos estão em constante observação mediática.

O pesquisador chama a atenção para a transdisciplinaridade, o que ele considera como "talvez o ângulo de interação mais relevante entre os dois campos". Aqui aparece a ideia de complementaridade, "na qual os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho em comum". (BRAGA&CALAZANS, 2001, p. 70).

O autor apresenta ainda o conceito de interacionalidade ao invés de interatividade, que em sua visão já se tornou restrito a relações do tipo conversacional. Já a expressão interacionalidade é a "característica geral dos meios de comunicação de tornar possível algum tipo de interação", seja de diálogo, seja na relação homem/máquina, homem/produto (interpretação), pessoas entre si sobre produtos, interações diferidas ou difusas, próprias do processo de comunicação mediático. A abrangência desse conceito é o seu grande diferencial, uma vez que não se limita aos meios considerados "interativos".

Para enfrentar esse complexo desafio, Braga considera também a exigência de um novo perfil profissional, que tenha "sensibilidade" para trabalhar com essas questões.

1.2.4 COMUNICAÇÃO DE MASSA X SISTEMA EDUCACIONAL

Para tratar das interfaces de Comunicação e Educação, Braga define, situa e apresenta cada um dos campos separadamente. A comunicação se coloca em sua forma atual a partir do início do século XX, encontrando maior relevância na sociedade com o crescente desenvolvimento das tecnologias mediáticas, mas, é a conversação, enfatizando, sobretudo, a troca comunicacional, o objeto do campo da comunicação.

> Uma maneira (intuitiva e não definidora) de referir-se à interação comunicacional é considerar que se trata de processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos, viabilizam as diversas ações e objetivos em que veem engajados e toda e qualquer atuação que solicita co-participação. A comunicação é também o que decorre do esforço humano de enfrentar as injunções do mundo e de desenvolver aquelas atuações em direção a seus objetivos – o próprio 'estar em contato', quer seja solidário quer conflitivo – e provavelmente com dosagens variadas de ambos, por coordenação de esforços ou por competição e dominação. (p.16-17)

É interessante observar esse entendimento do que seja a comunicação, tanto para entender a que se refere na relação com a educação, mas também para notar a construção da "teoria tentativa", que mais tarde será desenvolvida por Braga. Para resgatar a ênfase nas mídias, na perspectiva da Comunicação, ele também explica que se

trata de “um fenômeno que põe, em causa, modos habituais de conversação social, modificando-os” (p.18).

É com esse foco que o autor situa a sociedade mediatizada, que não apenas acrescenta instrumentos, mas altera seus processos de comunicação a partir das mediações tecnológicas que desenvolvem as interações sociais. As características de inclusividade e penetrabilidade da Comunicação modificam percepções e trazem novas experiências (“tentativas”) de construção do social.

Em relação à Educação e o sistema educacional, Braga faz uma retrospectiva das ações de aprendizagem na sociedade e mostra a influência do Iluminismo na concepção e na fragmentação do ensino e do processo de formação do indivíduo. Nesse sentido, a Educação é legitimada para o ensino e a aprendizagem e passa a oferecer um sistema gerador de “identidades educacionais” para inserção da população na sociedade.

Com as mudanças provocadas no século XX, a escola, que sempre se moveu sobre “linhas de tensão” com a sociedade, se depara com novas questões e desafios, como por exemplo, “formar para a mudança”. Aqui o autor enfatiza uma dupla perspectiva: “a meta de educar para mudar a sociedade e a meta de educar para uma sociedade em mudança”. Outro exemplo de tensão citado é a educação voltada para os valores culturais e para a vida em geral em contraste com uma educação para o desenvolvimento, produtivista e especializante. No final, o que se entende é que não há mais padrões, normas universais e generalizantes. A diversidade, o local, a descentralização, a individualidade promovem e dinamizam a relação da educação com a sociedade.

1.2.5 A TEORIA TENTATIVA

Em 2010, Braga apresenta uma tese sobre os fenômenos comunicacionais caracterizando-os como “tentativos”. A teoria tentativa é defendida tendo como referência cinco teses apresentadas pelo professor Ciro Marcondes Filho, em 2004, e é fundamentada a partir de pelo menos dois ângulos. O primeiro, que caracteriza o fenômeno comunicacional como *probabilístico*, no sentido de imprevisível, o que significa que “alguma coisa pode acontecer”. O segundo, que considera os processos

comunicacionais *aproximativos*, que analisa o critério de sucesso ou a eficácia do processo comunicacional.

> Assim, em coerência com nossa tese, comunicação não é só aquela de valor alto, do sucedimento precioso e raro – mas toda troca, articulação, passagem entre grupos, entre indivíduos, entre setores sociais – frequentemente desencontrada, conflitiva, agregando interesses de todas as ordens; marcada por casualidades que ultrapassam ou ficam aquém das intenções (que, aliás, podem ser válidas ou rasteiras). Comunicação é o processo voltado para reduzir o isolamento – quaisquer que sejam os objetivos e os modos de fazer. A comunicação é sempre performativa, qualquer que seja o resultado – admitindo, exatamente porque tentativos (com variada probabilidade e baixa precisão), que o ajuste e a sintonia são apenas aproximadamente previsíveis, geralmente de reduzida qualidade.(p.69)

Além disso, Braga considera tanto a "tentativa do participante" do processo em obter sucesso na interação com o outro, mas principalmente a "tentativa do processo" em si, que "se manifesta pela produção social de dispositivos interacionais". Esses dispositivos estão presentes nas interações pessoais ou nos processos mediatizados de massa ou via Internet. É importante observar que os participantes dispõem de regras e padrões que asseguram a probabilidade de sucesso do processo comunicacional. Nesse contexto, aparecem as estratégias que favorecem ou não os participantes.

> Consideramos que o fenômeno é estruturalmente tentativo e que não poderia ser de outro modo. O resultado das interações comunicacionais será talvez tanto mais provável quanto menos modificador das relações sociais e humanas; e tanto menos provável quanto mais modificador. (p.66)

A efetividade do processo comunicacional aqui parece estar associada ao grau de mudança que o próprio processo pode provocar nos envolvidos.

Braga busca uma base epistemológica para a tese da tentativa nos estudos da linguagem, enfatizando a crítica à predominância do código como insuficiente para o entendimento da interação em perspectiva comunicacional. Segundo ele, são os processos inferenciais, não codificados, que permitem a compreensão. "Entre o código e o seu uso incidem as condições extralinguísticas do mundo, do pensamento, das relações entre os participantes da interação, das conjunturas do episódio – que pedem um processo adicional ativo (inferências) para completar a comunicação". (p.75)

Em busca de uma síntese, a interpretação dos participantes do processo comunicacional, bem como o ajuste de repertório, estão intrinsecamente ligados e influenciam no resultado final dessa interação. Portanto, marcados pela incerteza e

imprecisão, os fenômenos comunicacionais tentativos promovem interações com margens de ensaio e erro.

> Simplificadamente, podemos dizer que a parte de inferência é que permite atualizar o código para além de um processo literal e mecânico de codificação/decodificação que não faria mais que transmitir informação – componente possível do processo comunicacional, é claro, mas nem de longe podendo caracterizá-lo como um todo. (p.77)

1.2.6. O DIÁLOGO COM CIRO MARCONDES FILHO

A revista Matrizes proporcionou o espaço de debate entre as ideias dos pesquisadores José Luiz Braga e Ciro Marcondes Filho sobre o fenômeno comunicacional. A partir da polêmica levantada pela exposição da teoria tentativa, que questiona as teses apresentadas por Marcondes em 2004, outros dois artigos publicados respectivamente em 2011 e 2012 reforçam o diálogo e a reflexão em torno de uma definição para comunicação.

Esse tema muito interessa à interface Comunicação/Educação porque trata do entendimento sobre o fenômeno comunicacional, que não deve ser reduzido à presença midiática ou mesmo aos dispositivos tecnológicos. A questão do diálogo, da interação e da própria reflexão epistemológica sobre o campo da comunicação e suas subdivisões é muito oportuna para essa tese e para o paradigma da Educomunicação, uma vez que a relação com o outro e a mudança são características dessa interface.

Num primeiro momento, a réplica de Ciro Marcondes Filho, em 2011, celebra a discussão epistemológica provocada por Braga afirmando que existe pouca análise do que seja a comunicação. Para ele, essa falta de definição e, sobretudo, de objeto da comunicação faz com que a área sofra de identidade e de afirmação no sentido de "saber soberano". Atualizando seu texto de 2004[12] e tendo como premissa o "*Princípio da*

[12] Marcondes Filho apresenta *O princípio da razão durante* em 2010 numa coleção de cinco livros que discutem uma nova teoria da comunicação, que firma-se no conceito de Acontecimento. "A intenção da Nova Teoria foi exatamente a de procurar um paradigma que se aplicasse a todas as formas de comunicabilidade humana, considerando que (a) a comunicação nem sempre acontece, por mais que as pessoas se empenhem nisso, (b) há níveis diferenciados qualitativos de comunicabilidade, (c) a comunicação constrói sentidos, o que não é o mesmo que dizer que ela opera com significações, (d) ela tem um momento exato para acontecer (ou não acontecer), (e) ela ocorre numa atmosfera, numa cena específica, onde o atrito dos corpos provoca o surgimento do novo e, finalmente, (f) diferente da sinalização e da informação, ela é aquilo que efetivamente transforma". MARCONDES FILHO, Ciro. O princípio da

razão durante[13]", Marcondes Filho afirma que "comunicação é efetivamente interação, pela qual surge algo verdadeiramente novo". Ao mesmo tempo, refuta a ideia de "comunicação-comunhão" para explicar que:

> A comunicação é um processo muito raro porque envolve uma relação qualitativa com o mundo, que supõe minha disponibilidade de receber esse novo, um encontro com a alteridade do outro, uma experiência efetivamente diferente com aquilo que me acontece. São fenômenos qualitativos, jamais redutíveis à lógica da proporcionalidade ou da fragmentalidade. (MARCONDES FILHO, 2011, p.172)

Marcondes Filho critica o que chama de "mensuração da comunicabilidade", rebatendo a ideia de critérios de sucesso, de troca e de articulação presentes no processo comunicacional. Para ele, esses conceitos são ultrapassados e tidos como "doença infantil das teorias da comunicação" porque ligados à metafísica precisam de algo concreto para que a comunicação ocorra de fato. Além disso, de forma dura e objetiva, Marcondes Filho reduz a teoria tentativa a "um conceito muito pobre de comunicação" porque volta ao modelo de Shannon, da década de 50.

> Para nós, a comunicação é um fenômeno que ocorre raramente porque nossa vida social é muito mais marcada pelos processos de sinalização e de informação. O que vem a ser isso? Quando torno pública minha opinião, é provável que o outro a ignore; pode ser também que ele a ouça mas apenas efetue o registro; ou ainda, que a considere e passe a pensar a respeito. São três possibilidades. No primeiro caso, nada acontece; eu falo, divulgo, esperneio, e ninguém me ouve. Minha voz, meu texto, minha manifestação é solenemente ignorada pelo mundo. Não passou de um sinal a mais na grande feira mundial de sinais; sinais vindos de pessoas, de aparelhos, de animais, da própria natureza. Quem liga para os sinais? Somente aquele que tenha algum interesse específico naquele sinal. Nesse momento, então, ele olha, ele ouve, ele lê. O sinal tornou-se informação. Ou jogo, ou prazer estético passageiro e inconsequente. Para uma informação tornar-se comunicação é preciso que ocorra em mim, enquanto participante de um processo comunicacional, uma transformação qualitativa radical: eu preciso liberar meu sistema, acolher, me abrir àquilo ou àquele que está me dizendo algo. Nem informação nem comunicação existem de fato. São formas de eu me relacionar com os sinais, estes sim concretamente existentes. Não posso dizer que tal coisa não seja um

---

razão durante: comunicação para os antigos, a fenomenologia e o bergsonismo: nova teoria da comunicação III / tomo I. São Paulo: Paulus, 2010, p. 8.

[13] "Razão durante é o princípio segundo qual o acontecimento tem sua existência, seu efeito e sua força na fração de tempo exata de sua realização. (...) Por isso, a comunicação só pode ser apreendida na brevidade de sua ocorrência". (MARCONDES FILHO, Ciro. O princípio da razão durante: o conceito de comunicação e a epistemologia metapórica: nova teoria da comunicação III. Tomo V. São Paulo: Paulus, 2010, p.91) Para investigar ou observar o fenômeno da comunicação, Marcondes Filho apresenta o metáporo (meta + poros), um "quase-método", que ao contrário do método que demonstra um caminho ou uma rota instituída, possibilita uma passagem livre, espontânea, aberta para o desbravamento, o descobrimento.

> sinal ou que um sinal não exista. A sinalização não admite o negativo: eu não posso não sinalizar, existindo estarei sempre sinalizando. (MARCONDES, FILHO, 2011, p.176)

De certa forma, Marcondes Filho defende a ideia de que comunicação ocorre quando o outro se deixa afetar, permite ser transformado, modificado pelo contato com o outro. Por isso, ele é radical: ou ela acontece ou simplesmente não existe. Nesse ponto, o pesquisador analisa a característica da previsibilidade apregoada por Braga. Para Marcondes Filho, trata-se apenas de mais um desdobramento da ideia de comunicação como instrumento, portanto metafísico. "É uma proposta política, ou ação praxiológica, como ele chama, mas não uma proposta de estudar o fenômeno comunicacional". (p.178)

Partindo da premissa de que a comunicação ocorre nas interações sociais, Braga inicia sua tréplica concordando com Marcondes Filho no sentido de que comunicação produz algo novo.

> Considero os valores comunicacionais da mudança mais variáveis, podendo ser elevados ou não. Acredito que a transformação de base comunicacional é mais sutil – pode ser autopercebida mas, com maior frequência, vamos nos impregnando de pequenas transformações imperceptíveis, até o momento em que, tomando algum distanciamento, podemos constatar que algo mudou, que algo está em mudança – sendo preciso refletir ou investigar para perceber os processos e as próprias modificações, seus sentidos, seu lento amadurecimento. Um bom exemplo são as mudanças decorrentes de aprendizagem.(BRAGA, 2012, p.29)

Outro ponto de convergência, segundo Braga, é o "âmbito do recebimento", enfatizando a escuta como componente processual das interações em sua produção de sentido. Em contrapartida, o autor constata diferentes graus de recebimento, disponibilidade e acolhimento, o que vai impactar diretamente a maneira como somos afetados no contato com o outro.

Braga rebate efetivamente a inferência feita por Marcondes Filho que restringe a teoria tentativa ao participante, buscando apenas o entendimento correto da mensagem pelo receptor. As tentativas do processo, mais relevantes nesse sentido, são verdadeiras invenções sociais, portanto, não estão restritas a decodificação de mensagens. Ao mesmo tempo em que entende a comunicação como processo, Braga admite que "não se pode abandonar a reflexão sobre o papel das mensagens no processo de comunicação".

Apesar de ambos defenderem questões em relação ao imprevisível, ou seja, ninguém tem como assegurar o resultado do fenômeno comunicacional, os autores têm ideias dissonantes sobre processo e acontecimento. Para Marcondes Filho, "é uma questão de decisão: ou optamos pelo processo ou pelo acontecimento. São ocorrências distintas".[14] A diferença crucial é a continuidade, linearidade presente na ideia de processo, ao contrário da singularidade do acontecimento.

Em última análise, Braga faz uma diferenciação entre probabilidade, controle e intervenção. Sobre o primeiro termo, reitera a ideia de imprevisibilidade, também presente no discurso de Marcondes Filho. Em relação a controle, reafirma o conceito de tentativa e reforça as "margens variáveis de ensaio e erro", mostrando que a comunicação não é controlável, mas considera necessárias ações humanas, intenções de cada participante, para possibilitar a comunicação. Quanto ao último termo, a intervenção, Braga esclarece a diferença entre ação praxiológica e proposta política, como critica Marcondes Filho. Para Braga, a questão é buscar um resultado benéfico para a vida, ao invés de apenas tratar o conhecimento como algo contemplativo.

> O que significa, em síntese, essa diferenciação entre as duas posições? Estamos interessados em dois objetos diferentes. Não se pode pretender que um desses objetos seja válido ou verdadeiro – e que o outro seja inválido ou falso. De minha parte, não tenho nenhuma pretensão de desqualificar o objeto constituído por Marcondes. Apenas considero que cada objeto exige determinados tratamentos, e não outros; se presta a determinadas descobertas – e não a outras. Entendo, assim, que, com preocupações relativamente próximas – a relevância do comunicacional, a especificidade desse saber – fazemos diferentes apostas, tanto no que se refere à construção de objetos reflexivos, como no encaminhamento da investigação. (BRAGA, 2012, p.40)

1.2.7. ENTREVISTA COM O AUTOR

Para complementar o entendimento sobre a visão do autor, realizei uma entrevista por e-mail com base em textos e artigos publicados nos últimos anos. O roteiro da entrevista (a íntegra está disponível em anexos) procura extrair do pesquisador a presença de conceitos próprios da inter-relação Comunicação e Educação

[14] MARCONDES FILHO, Ciro. O princípio da razão durante: o conceito de comunicação e a epistemologia metapórica: nova teoria da comunicação III. Tomo V. São Paulo: Paulus, 2010, p. 30.

que o acompanham ao longo de sua trajetória. Além disso, o debate sobre o fenômeno da Comunicação é crucial para a compreensão de sua contribuição teórica.

Para Braga, as questões de interface apresentam-se ainda mais delicadas porque complexas, evidenciando as tensões do campo. Para ele, a inter-relação não pode ser harmoniosa ou sem conflito, uma vez que as áreas têm lógicas diferenciadas. Entretanto, ele considera a diversidade positiva, uma vez que a problematização é própria e saudável para o desenvolvimento do pensamento e das práticas sociais. O que o autor sugere, mais do que verificar a existência de questões delicadas, é a investigação específica para cada uma delas.

Em relação ao conceito de interfaceamento, Braga considera a existência de interfaces entre a comunicação e as demais áreas, mas nega os estudos comunicacionais como interdisciplinares. Nesse sentido, ele faz uma clara distinção entre interdisciplinaridade e transdiciplinaridade. "Não se trata, portanto, de fazer um 'recorte territorial', mas sim de desentranhar o fenômeno a partir das 'partes de fenômeno' esclarecidas diversificadamente pelas várias teorias". Dessa forma, ele contrapõe a visão de transdisciplinaridade presente na noção de comunicação, argumentando que o encontro interdisciplinar pode dar conta da complexidade de vários fenômenos que são atravessados por diferentes campos.

A visão de Braga sobre a Educomunicação permanece inalterada, uma vez que para ele a formação de um campo específico na fronteira entre Comunicação e Educação não poderia dar conta das "tendências avassaladoras" a que se submetem as duas áreas. Dessa forma, ele sugere a composição integral dos dois campos, mas ao tempo aponta para a contradição dessa proposta. Por outro lado, o pesquisador defende a ideia de um profissional com formação específica para atuar nessa zona de interface, um "desbravador", que tenha fundamentos compostos pelos dois lados.

Há uma clara recusa em relacionar o fenômeno comunicacional ao político, o que em sua opinião reduziria a comunicação a um aspecto de poder entre as pessoas. Para Braga, a questão mais importante é compreender o fenômeno, desentranhando-o, caracterizando-o, e tentando perceber as suas nuances.

Em termos de legitimação do campo da comunicação, Braga afirma que o melhor critério para definir uma disciplina de conhecimento é a sua contribuição para as demais ciências,colaborando para o entendimento de uma sociedade cada vez mais complexa.

1.3. JORGE A. HUERGO[15]

1.3.1 RELEVÂNCIA DO AUTOR

Mais crítico dos três pesquisadores analisados nesse trabalho, o argentino Jorge A. Huergo tem se destacado no cenário latino-americano pelo seu trabalho à frente da área Comunicação/Educação, sobretudo na Universidade de La Plata, em Buenos Aires.

Em uma entrevista concedida à professora Maria Cristina Costa (2008), para a revista Comunicação e Educação, o próprio Huergo se apresenta:

> Estudei Filosofia e Pedagogia em La Plata, na Argentina. Quando terminei minha escola secundária, vivi cinco anos em uma comunidade aborígine mapuche. Comecei a trabalhar com alfabetização em comunidades populares, praticando algo parecido com o método de Paulo Freire. Depois trabalhei com educação e, dentre muitas experiências interessantes, o melhor foi fazer parte de um grupo fundador de duas escolas para adultos: uma para trabalhadores da saúde e outra para detentos da prisão de Olmos – uma das maiores da Argentina. Logo depois comecei a trabalhar na Universidade de La Plata, em 1992. Ali fundei a cátedra de Comunicação e Educação, assim como o Centro de Comunicação e Educação e o programa de pesquisa com essa mesma temática, dos quais ainda sou diretor. Paralelamente, desenvolvi atividades vinculadas à comunicação de educação popular, nas áreas rural, aborígine e urbana. Atualmente sou diretor de Educação Superior da província de Buenos Aires e professor em distintas universidades da Argentina e da América Latina.

Para Eliany Salvatierra Machado (2008), a importância do trabalho de Huergo está na sistematização e crítica do campo Comunicação/Educação. Segundo ela, "a trajetória de Huergo está ligada aos movimentos de Teologia da Libertação, à militância social e à comunicação popular e menos ao reconhecimento do ofício e de sua formação".

---

[15] Profesor en Filosofía y Pedagogía y Magíster en Planificación y Gestión de la Comunicación. Profesor Titular, Investigador Categoría I y Director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Docente en Maestrías y Doctorados de diferentes Universidades de Argentina y América Latina. Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Miembro pleno de la Asamblea del Institutos de Cultura Popular (INCUPO).

Ou como afirmam a estudante Beatriz Piroti (s/d) e seus colegas:

> Consideramos que Jorge Huergo es un representante del campo de Comunicación/Educación; un hacedor, por todos los aportes con que contribuye a la constitución del mismo, haciendo genealogía (en el sentido de Foucault) con su rastreo semántico de rastros de un status epistemológico transdisciplinario. Resignificó los análisis de investigadores anteriores a él, articulando lo nacional y lo popular, hegemonía y contra hegemonía, formación de sujetos y producción de sentidos, lo social y lo cultural, "estancia" (segura) y proceso (inseguro), hibridación y permanencia, tensión entre presencia y ausencia.

Com inúmeras publicações, inclusive on-line, como a revista Nódos[16], o blog da cátedra de Comunicação/Educação[17] e sua própria tese[18], Huergo dedica-se ao estudo da relação Comunicação e Educação há mais de 20 anos. Sua formação acadêmica também se faz presente em sua obra, quando se preocupa em definir os principais conceitos para o campo ou buscar os modelos constitutivos dessa relação. Seu preciosismo é tamanho que tem defendido a barra na nomenclatura Comunicação/Educação ao invés de Comunicação **e** Educação com o objetivo de romper com o "imperialismo" das disciplinas e reconhecer os contextos históricos, socioculturais e políticos que estão nas bases de construção desse campo, que para ele é "transdisciplinar, problemático e com relações tensas".

Jorge Huergo tem se firmado como um dos expoentes pesquisadores do campo, principalmente por essa atitude de denunciante em relação aos reducionismos e, ao mesmo tempo, exageros impostos pela sociedade contemporânea. É por isso que tem defendido uma vinculação entre cultura e política, buscando uma transformação social.

1.3.2. UM TERRITÓRIO E MUITAS TRAVESSIAS

[16] <http://www.revistanodos.com.ar/>

[17] <http://jorgehuergo.blogspot.com.br/>

[18] "Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales", año 2005. Disponível em <http://comeduc.blogspot.com.br/>

Como já comentei, Huergo considera a interface Comunicação/Educação como um território, "sinalizado mais pela dispersão do que pela concentração". É por entender dessa forma que apresenta, ao invés de um mapa, uma topografia, que pode representar com riqueza de detalhes os objetos, acidentes, declives e elevações do terreno. Em seu texto de 2010, Huergo atualiza e aprofunda os conceitos lançados em 2000. O principal propósito da reflexão mais recente é apresentar o território além das práticas e das teorias a respeito do vínculo entre os meios, as tecnologias e a educação. Novamente, ele vai propor novas coordenadas para as travessias.

Inicialmente, em 2000, Huergo distingue três maneiras para atravessar o território da Comunicação/Educação:

I. As relações entre as instituições educativas e os horizontes culturais
II. Os vínculos entre a educação e os meios de comunicação
III. Os laços entre educação e novas tecnologias

Na primeira a ênfase está a atitude de negação ou denúncia que as instituições assumem frente aos efeitos e manipulações dos meios de comunicação. Segundo ele, as instituições educativas e os meios atuariam como duas escolas paralelas na percepção do mundo, distribuição de saberes, aquisição de valores e nos próprios processos de socialização. Aqui o autor esclarece o conceito de "alfabetizações pós-modernas", provocadas pelos meios e suas tecnologias, determinando o que ele nomeou como "pedagogia perpétua". Por isso, Huergo evidencia o papel da cultura, como um campo de luta por significado. "Daí que algumas investigações em Comunicação/Educação tenham começado a considerar a intensidade das contrações socioculturais e as redes de conformismos, reconhecimentos ou oposições que se evidenciam nas instituições educativas." (p. 5)

Em relação à segunda maneira de atravessar o território da Comunicação/Educação, Huergo foca nas práticas e projetos de ação para demonstrar as diferentes perspectivas pedagógicas utilizadas na interface. Entre elas, destaque para a pedagogia da comunicação, baseada num modelo funcional-culturalista para manter o sistema existente, e a experiência latino-americana, que pretende promover a criticidade e o diálogo.

Huergo chama a atenção para a preposição utilizada na expressão "os meios **na** escola", que indicaria simplesmente a função instrumental dos meios, como apoio, suporte ou reforço no ensino. Já no caso da "educação **para** a recepção", a preposição

enfatiza o processo subjetivo, comparando o educando ao receptor, preocupando-se com as relações estabelecidas entre as pessoas que participam do processo, numa proposta de "recepção ativa", voltada à leitura crítica e dialógica dos meios.

Por último, os laços entre a Educação e as novas tecnologias da Informação e da Comunicação apontam para o debate sobre a inclusão de tecnologias na educação, tanto como meio de ensino quanto como possibilidade de transformação da pedagogia tradicional e redefinição da própria relação homem/máquina.

Ainda em relação à preposição **para** (educação para a comunicação / comunicação para a educação), Huergo critica a ideia de atribuir à comunicação uma situação de causa para ganhar efeitos educativos. E, ao mesmo tempo, à educação apenas uma função para alcançar a comunicação harmoniosa.

Como crenças e preconceitos, Huergo aponta três aspectos que se resignificam em práticas atuais:

1. A educação disciplina a entrada do mundo na consciência: vai ao encontro do conceito de "educação bancária", preconizado por Paulo Freire, onde o educando é passivo e a instituição escolar é guardiã do "erudito", do "culto";
2. A educação como preparação para a civilização prometida: remete ao Iluminismo e a aquisição do saber;
3. A convicção de que a educação tem de circular ao redor da leitura e da escrita, justamente como possibilidade de obter um conhecimento claro e distinto da realidade: "trabalha com os meios como se fossem livros".

Buscando uma saída para esse cenário avassalador, Huergo aponta para um projeto transversal de Comunicação/Educação, pensando em duas abordagens distintas: a profundidade dos estudos culturais da comunicação **na** educação e a construção criativa de uma pedagogia crítica das mediações culturais. "Necessitamos atualizar e aprofundar a desconstrução/crítica da escolarização e da tecnoutopia, desde uma genealogia da cultura latino-americana." (p. 19)

Outro ponto fundamental para a questão da "comunicação para a educação" é a exagerada expectativa atribuída às tecnologias.

> A ilusão de que as redes tecnológicas produzem uma democracia direta, uma comunicação social harmoniosa e um mundo melhor. É possível religar (com a carga religiosa) a tecnologia com a felicidade humana. (...) A tecnoutopia tem contribuído a imaginar que é possível a construção de redes de comunicação transparente. Ao separar a tecnologia da cultura, separa a

> comunicação dos processos culturais. É a partir desta formação cultural emergente que se tem reforçado o sentido de Comunicação para a Educação, que contem a crença de que a comunicação implica transparência, entendida como claridade, isto é, como o contrário da opacidade dos processos socioculturais. (HUERGO, 2000, p. 11)

Huergo esclarece o sentido de transparência na afirmação acima: como acordo (forma atenuada de compromisso social); como possibilidade de retroalimentação ou *feedback*; como construção de uma comunidade ideal de comunicação, consagrando o caráter ativo das audiências; e como interação microeconômica. Entretanto, para Huergo, estamos diante de "uma sociedade depredadora, que forja as identidades violentamente em torno das idiossincrasias do marketing e do consumo". (p. 14)

1.3.3. O TERRITÓRIO E SUAS TRAVESSIAS DEZ ANOS DEPOIS

Em 2010, Huergo constata que o campo tem se reduzido ao instrumental, afastando-se de seu contexto político-cultural. Ele critica os nomes "pedagogia da comunicação" ou "pedagogia dos meios", "comunicação educativa", "educação para os meios" e "Educomunicação" porque parecem enfatizar as práticas e não considerar a complexidade, conflitividade e a crise orgânica da sociedade. É preciso entender com profundidade os contextos da "modernidade tardia" e, nesse sentido, o pesquisador argentino vê pelo menos três processos distintos: a crise e deslegitimação das instituições, a inadequação que produz múltiplas pobrezas e exclusões ou expulsões sociais, e por último, a explosão de diversos modos de se relacionar.

É interessante que em sua visão todo esse contexto está presente no território da Comunicação/Educação, que continua "confuso, opaco e desordenado". Numa releitura de seu texto anterior, Huergo agora chama a atenção para três tipos de espaços: os institucionais educativos, os mediático-tecnológicos (que aparecem como uma junção entre os dois últimos modos de travessias do texto anterior: a educação com os meios e com as novas tecnologias) e os sociocomunitários (incorporados no texto mais recente), minuciosamente estudados.

Em relação ao primeiro espaço, Huergo aprofunda a crise de hegemonia enfrentada pelas "instituições formadoras de sujeitos" e vê o nomadismo como uma

característica atual, enfatizando a ruptura com os papéis e funções definidos na modernidade. Os diversos sentidos de tempo, principalmente na apropriação de saberes, também marcam a sociedade atual e aprofundam o distanciamento e os mal-entendidos entre professores e alunos.

O próprio entendimento da cultura mediática aparece como uma das dificuldades do ambiente escolar, que prefere ignorar a enfrentar o conflito produzido pelas alfabetizações pós-modernas, conceito que acompanha a trajetória do autor. Essa dificuldade explica a exagerada exposição de equipamentos tecnológicos na escola, submetendo a "racionalidade tecnológica" à "racionalidade pedagógica". Aqui novamente ele retoma a crítica à utilização da tecnologia ou dos meios de comunicação como simples ferramenta, instrumento ou suporte para o ensino.

Ainda nesse espaço, Huergo chama a atenção para dois problemas atuais de suma importância que não foram discutidos no texto anterior. O primeiro é a questão do sensível, que para ele faz parte do processo do conhecimento, com destaque para o papel do afetivo, das interações e do subjetivo. Huergo acredita que a escola ainda não está preparada para lidar com a questão da afetividade. Mas é justamente a "razão sensível" que pode enfrentar o segundo problema: a violência como modalidade de comunicação. Huergo enfatiza a violência generalizada que encontra eco e espetacularização da mídia em torno da segurança, o que acentua o descaso para com o semelhante, promovendo um choque não mais "de todos contra todos, mas de qualquer um contra qualquer um". Em consequência, surge e se espalha o medo. Medo e violência são condições que têm alterado os significados da escola, que precisam ser assimilados e assumidos. A escola como: espaço visível para manifestação de diversos rituais e simbologias culturais; microespaço social onde se estabelecem as relações sociais; espaço de conflito pelo sentido do mundo em três dimensões: no processo de alfabetização (ler e escrever), na sala de aula e na articulação entre linguagem e experiência; e microesfera pública, onde são exercidos conceitos de cidadania e ação social.

Nos espaços mediático-tecnológicos ressurgem dois conceitos centrais: a cultura mediática e a tecnicidade, que têm alterado a produção de significados. Nesse ponto é importante assinalar que Huergo entende a técnica não como algo exterior, mas "como articuladora dos processos de apropriação cultural", o que sem dúvida representa um distanciamento do seu texto anterior.

> La técnica, entonces, no posee ‘efectos’ instrumentales y lineares, sino que se articula en La cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el *sensorium* (como lo señalaba Walter Benjamin), esto es, en los modos de sentir y percibir en las formas de producirse la experiencia social. (HUERGO, 2010, p.74)

O mais relevante para Huergo é enfatizar as sete maneiras para compreender a relação Comunicação/Educação nesses espaços mediático-tecnológicos:

a) Forma ligada ao consumo cultural – os formatos multimedias da indústria cultural alteram o desenvolvimento da capacidade intelectual e o acesso à informação de crianças e jovens em idade escolar. Apesar de ampliar o acesso, a indústria e o consumo cultural transformam o receptor em consumidor e, muitas vezes, produtor ou consumidor ativo da informação, interferindo significativamente no processo de comunicação.

b) Produção de modelos de interpretação – por meio das tecnologias, a sociedade constrói e difunde representações para manter ou estabelecer uma ordem simbólica em favor da ordem político-econômica mundial e dos interesses da própria tecnologia mediática.

c) Desencadeante de alfabetizações múltiplas – no mesmo sentido do texto anterior, Huergo apresenta uma nova roupagem para as “alfabetizações pós-modernas” e a ideia de “pedagogia perpétua”, produzidas pelos meios e pelas novas tecnologias e que não podem ser controladas pela escola.

d) Modelagem de subjetividades e identidades – há uma formação subjetiva por meio da instrumentalização do conhecimento e certa rendição ao mercado e ao marketing. Essa subjetividade “conformista e consumista” deprecia o fortalecimento coletivo e a responsabilidade social. Há um deslocamento do sujeito para o ideal de “consumidor feliz”.

e) Transformação das percepções – a tecnologia cria uma simultaneidade completamente artificial, uma sensação de que vivemos o mesmo tempo. Existe também uma diferenciação entre o tempo digital, que permite reprogramações, e o tempo real. A percepção é que somente o presente existe e importa.

f) Produção de um novo mundo comum – as mudanças provocadas pelas tecnologias produzem a sensação de que vivemos no mesmo mundo,

em comunhão, como Maffesoli considera a Internet: "a comunhão pós-moderna dos santos".

g) Produção específica de estratégias educativas – Huergo lamenta a recorrente concepção de "educação bancária" presente na escolarização, onde não há espaços para o popular, o comunitário, o alternativo.

O terceiro espaço, intitulado sociocomunitário, surge em função do crescimento das organizações populares, dos movimentos sociais e do terceiro setor em geral. Ele questiona a ideia de comunidade e de socialidade, assim como o conceito de tribo. "En la época tribal que vivimos, lo relacional prevalece sobre lo racional, lo afectivo sobre lo cognitivo, el grupo sobre el individuo, lo imaginario sobre el cálculo, lo local sobre lo global".(p.81)

Ainda em relação ao comunitário, Huergo observa três questões sobre poder e hegemonia. A primeira diz respeito à construção do poder popular, que revela um otimismo em relação às práticas libertadoras de Comunicação/Educação. A segunda questão trata do sentido do político nas organizações e movimentos sociais. Há duas alternativas para entender essa questão: uma visão de contrapoder ou uma visão de luta, de debate. Isso, para ele, significa dizer que ou os pobres têm de ser afastados do Estado ou têm de disputar a hegemonia. Como terceira questão, o autor observa a relação da comunicação/educação com a hegemonia. Além de perceber as duas formas como as organizações populares são vistas pela sociedade (pureza ou impureza, centralidade ou marginalidade), ele nota a persistente oscilação entre a ideia de "comunicação/educação para a dominação" e, por outro lado, de "comunicação/educação para a libertação". "Muitas vezes as estratégias de comunicação/educação reforçam a automarginalização das organizações populares". (p.83)

A questão da expulsão social e dos excluídos da rede social ("estão entre nós, mas de todas as maneiras fora de nosso mundo") é um dos principais desafios para o campo da Comunicação/Educação no século XXI. Outro âmbito da expulsão é a exclusividade, que priva a comunidade do acesso ao comum. Semelhante ao conceito de "tolerância repressiva" de Marcuse[19], Huergo acredita que somente na ruptura é que existe a

[19] Herbert Marcuse. "Tolerância Repressiva". In: WOLFF, Moore; MARCUSE, Herbert. Crítica da tolerância pura. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. Segundo o conceito, a tolerância é repressiva porque tem o propósito de servir para abafar as dissidências favorecendo a manutenção do *status quo* de desigualdade e discriminação. Somente os intolerantes têm o poder de romper com esse sistema.

possibilidade de devolver a voz, a cidadania e a visibilidade aos expulsos do convívio social.

1.3.4. INSTITUCIONALIDADE, GRAMATICALIDADE E SUBJETIVIDADE

Essas três dimensões são chaves para o desenvolvimento de práticas de comunicação/educação com desdobramentos políticos transformadores. É preciso entender seus papéis e influências na formação dos indivíduos e mesmo nas relações sociais para propor ações concretas e efetivas de comunicação/educação. Do contrário, as práticas poderão ter sentido contrário ao que se propõem, simplesmente reforçando o sistema atual.

Para Huergo, a institucionalidade tem o poder de regulação social sobre o comportamento do indivíduo. Como formas sociais visíveis ou aludindo a uma rede simbólica socialmente sancionada, atuam como regra e lei e impõem uma "lógica identitária", que trabalha no sentido de incluir e excluir, de absorver ou eliminar. Os sentidos e as significações passam necessariamente pelo crivo da institucionalidade.

Já a gramaticalidade corresponde à bagagem cultural que todos nós adquirimos ao longo da vida. É o conjunto de tradições, crenças e formas de pensar e agir transmitido de uma geração a outra ou apreendido através de experiências organizadas. A gramaticalidade é uma espécie de guia cultural, um filtro, que influencia o posicionamento sobre determinados temas. Dessa forma, podemos entender as mudanças, como algumas propostas são aceitas e outras, rechaçadas. "É uma combinação de continuidades e rupturas".

Por último, a subjetividade, entendida como a articulação entre experiência e linguagem, "é o processo de mediação entre o 'eu' que lê e escreve e o 'eu' lido e escrito".

> La lectura y la escritura que realiza el 'yo' o que se realiza sobre el 'yo', se produce en el lenguaje, que siempre está situado en las relaciones (ideológicas) entre el conocimiento y el poder. La cultura dominante ha legitimado y ha vuelto aceptados ciertos discursos y ha desacreditado y marginado otros. Desde ese lenguaje somos leídos y escritos, somos interpretados; desde allí se enmarcan y legitiman algunas lecturas y escrituras de la experiencia, la vida y el mundo, y se marginan o desacreditan otras.

> Pero es también en el lenguaje donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el 'yo' leído y escrito, pueda leer y escribir." (p.93)

1.3.5.A INTERPELAÇÃO: DE INDIVÍDUO A SUJEITO

Para huergo o conceito comunicacional/educativo pode ser uma possível resposta para compreender os complexos e conflitivos processos do século XXI. Para isso, é necessária uma interpelação, uma convocação aos indivíduos como sujeitos, fazendo alusão ao que freire chamou de "reconhecimento do universo vocabular" ou "reconhecimento do mundo cultural". Cultura entendida como um "conjunto de estratégias para a vida, mas também um campo de luta pelo significado da experiência, de vida e do mundo".

Ainda mais complexo, o autor considera como parte desse processo o reconhecimento do outro, sua cultura, seus sonhos e expectativas, suas linguagens, dúvidas, limitações e crenças. Para isso, ele assume o conceito de reciprocidade, de Bourdieu, entendendo que "o outro pode jogar o mesmo jogo conosco sem necessidade de adotar a nossa cultura". Trata-se de reconhecer e respeitar a dignidade do outro nesse processo.

Uma das principais contribuições de Huergo nesse texto de 2010 para o entendimento do campo é justamente essa ideia de interpelação. O indivíduo é convocado a se transformar em sujeito pelo discurso, a partir de um processo de adesão respaldado pela identidade, identificação ou pertencimento. Não se trata de dominação ou manipulação do sujeito, mas um processo de mediação. "la adhesión no es del orden del raciocinio, sino que pertenece al orden del cuerpo. Significa una 'incorporación' que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia (...) existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación". (p.98 e 99)

Para o pesquisador, a identidade é o ponto de encontro ou ruptura entre os discursos e as práticas, que compreende também o processo complexo de produção de subjetividades. Não é algo estável e fixo, mas transitório, mutável. Por isso, a interpelação deve ser sempre repensada e pensada como um processo de textualização, onde existe um reconhecer-se/desconhecer-se, mas nunca se resolve de uma vez por todas.

Entendo nesse sentido a necessidade de reconquista pelo discurso, tornando o processo atual, dinâmico e participativo porque depende das respostas e realimentações do indivíduo, agora transformado em sujeito. Os discursos dessa forma não podem estar completos, fechados, mas se constroem mutuamente na medida em que exista esse reconhecimento, essa identidade entre os sujeitos.

1.3.6. UM PROJETO POLÍTICO-CULTURAL PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

É evidente em ambos os textos que as articulações da nova educabilidade devem passar necessariamente pela trama cultural para permitir que os sujeitos se reconheçam e que haja uma comunicação de resistência e transformação. Em seu projeto, as palavras-chave são diálogo, reconhecimento e autonomia:

> A comunicação na (e não para) educação e a comunicação educativa dialógica têm sentido como construção do sujeito histórico coletivo em luta pela liberdade. (...) Autonomia que significa instituir um campo para a palavra, liberando o fluxo das representações e dos sonhos e pronunciando um mundo que não se apoia em nenhuma representação dada, senão um sonho comum. (HUERGO, 2000, p. 19 e 22)

Com muita clareza e discernimento, Huergo afirma que não podemos restringir os projetos de Comunicação/Educação a "educação para a comunicação" ou "comunicação para a educação", o que significaria dizer: "escolarizar a comunicação" ou "tecnificar a educação". Para vencer os obstáculos que surgem nas duas áreas, o pesquisador afirma que a saída é a política. "Comunicação/Educação, então, é sempre política enquanto instituição da democracia como regime do pensamento coletivo; é projeto de autonomia enquanto liberação da capacidade de fazer pensante". (2000, p.23)

Mas o processo de comunicação/educação só termina quando há uma mudança nas práticas socioculturais e nas representações cotidianas. Como não há sujeitos

passivos, Huergo confia que eles são “os artífices da transformação do mundo”. Por isso, ele finaliza apregoando que Comunicação/Educação tem de “voltar a ser um campo estratégico na busca de uma sociedade mais justa”. (2010, p.100)

1.3.7 ENTREVISTA COM O AUTOR

Para tentar compreender a magnitude do pensamento de Jorge Huergo, realizei também uma entrevista por e-mail, tentando extrair do autor uma complementação de suas ideias e propostas a respeito do território da Comunicação/Educação. Da mesma forma que Braga, ele considera a inter-relação complexa e muitas vezes contraditória.

Um dos pontos iniciais de nossa conversa foi a questão da tecnología, que parecía ter um papel específico na relação homem/máquina. Nesse sentido, Huergo esclarece que para ele a técnica é o conjunto formado pelas transformações produzidas pelas tecnologías nos sentidos e propriamente na cultura. Existe aí uma trasformação mútua.

Com uma nítida preferencia ao popular, Huergo resgata a luta política e as práticas sociais para transformar os individuos em sujeitos da história. É esse seu foco e sua principal perspectiva. Nesse contexto, o pesquisador contesta a ideia do termo educomunicação, uma vez que em sua opinião a o conceito parece criar uma ilusão de uma relação sem conflitos entre os dois campos, perdendo de vista o debate e o compromisso por projetos populares de libertação.

Em sua visão, a comunicação é uma prática, atravessada pela cultura e pelo poder. “Não a penso como uma ciência”. Por isso, ele não discute a questão do objeto da comunicação, argumentando que é muito mais importante investigar as práticas e os procesos de comunicação.

Para a transformação de individuos em sujeitos, Huergo afirma a necessidade de uma interpelação e vê um reflorescimento da militância política, própria da America latina dos anos 70, mas com outros sentidos e características, outras práticas e saberes. Por isso, o autor questiona a deslegitimidade da política e o desinteresse e a apatia das novas gerações.

Em sua opinião, o conceito das práticas de Comunicação/Educação é próprio à América Latina e nasceu com ese caráter de contestação e libertação frente ao projeto desenvolvimentista e, mais tarde, ao neoliberalismo. Nesse caminho, a transformação da sociedade deve corresponder a um sentido histórico de utopia, um movimento político coletivo.

1.4. ISMAR DE OLIVEIRA SOARES[20]

1.4.1 RELEVÂNCIA DO AUTOR

A contribuição de Ismar de Oliveira Soares com certeza vai além da tentativa de consolidação do campo, paradigma ou prática social em torno da nomenclatura da Educomunicação. Sua principal atuação refere-se diretamente ao seu próprio estilo realizador. Nas palavras de Messias (2011), o caminho de Soares é "marcado pela estratégia e determinação". Como articulador, consegue cavar espaços e investimentos para projetos de extensão que têm repercussão nacional e internacional, desbravando campos nunca antes percorridos.

Obviamente, "há uma vida de pesquisa na busca por um ideal, qual seja, a legitimação de um novo campo, autônomo, de ciência, o macrocosmo da Educomunicação" (MESSIAS, 2011), mas é sua veia de empreendedor que move montanhas, abre portas e extrapola os muros da ECA/USP, seja em parcerias com a sociedade civil, seja com o governo ou órgãos internacionais.

Como analisa Gottlieb (2002):

> Um olhar sobre o conjunto de suas atividades como professor, pesquisador e agente cultural, faz-me crer que o professor Ismar poderia ser caracterizado mais como um homem de ação, um articulador, ou intelectual orgânico, na expressão de Umberto Eco, que como um filósofo ou um teórico puro.

[20] Bacharel em Geografia e Licenciado em História pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, SP (1965). Jornalista formado pela Faculdade Casper Líbero (1970). Mestre (1980) e Doutor em Ciências da Comunicação (1986) pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado, em 2000, pela Marquette University Milwaukee,WI, USA. Coordena, desde 1996, o NCE- Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. Pesquisador FAPESP, entre 1997 e 1999, tendo concluído que a Educomunicação pode ser considerado um campo emergente. Promoveu, em 2002, o Projeto Educom.TV (curso on line para dois mil professores do Estado de São Paulo, sobre o emprego da linguagem audiovisual na escola, sob a perspectiva da educomunicação). Promoveu, entre 2001 e 2004, o Projeto Educom.rádio (formação de 11 mil professores e alunos da rede municipal de ensino de São Paulo, para o uso educomunicativo da linguagem radiofônica no espaço escolar. Presidiu, entre 2001 e 2009, a UCIP - Union Catholique Internationale de la Presse, com sede em Genebra, Suiça. Durante o mesmo período foi membro do Pontifício Conselho para as Comunicações, do Vaticano. Atualmente, é avalista de projetos de pesquisa da FAPESP, na área da Educomunicação. É professor titular da Universidade de São Paulo. Membro de Comitê Gestor da Lei Educom da Prefeitura do Munícipio de São Paulo e Supervisor do Projeto Mídias na Educação do Ministério da Educação, no Estado de São Paulo. Coordena a implementação da Licenciatura em Educomunicação junto à Escola de Comunicações e Artes da USP. Disponível em http://lattes.cnpq.br/7611768706433230.

> Quando teoriza, reflete mais as conclusões a que chegou em consonância com os grupos com os quais trabalha ou lidera, que suas próprias conclusões individuais e solitárias. Outra característica de sua personalidade é a tenacidade e a perseverança na defesa das teses que abraça, fato que permite identificar uma linearidade ideológico-política costurando as várias fases a partir das quais é possível dividir a produção profissional e acadêmica do professor Ismar.

Nas fases identificadas pela pesquisadora, estão comunicação cristã, comunicação popular e a inter-relação Comunicação/Educação. De fato, essa linearidade será a base teórica e metodológica para o desenvolvimento da Educomunicação, termo que, como afirma Messias (2011), foi formalmente empregado na academia por Soares.

Sua formação e militância cristã repercutem também em sua obra e seus projetos acadêmicos e de intervenção ou extensão social. É interessante observar que as relações de comunicação e educação surgem desde o início em sua própria formação acadêmica, como jornalista e professor de História e Geografia. Talvez seja por isso que suas realizações extrapolem o campo das ideias e tornem-se modelos de políticas públicas.

Além dos eventos, projetos, parcerias e políticas que organizou ou ajudou a criar, Soares traz uma contribuição ímpar no resgate da história, origens e fontes fundantes da inter-relação Comunicação e Educação. A sua preocupação histórica, passando pelos países da América Latina, Europa e Estados Unidos, está presente nos dois textos analisados nesta tese.

1.4.2. UMA PROPOSTA INÉDITA DE UM NOVO CAMPO DO SABER

Em 1999, Soares surpreende a comunidade acadêmica ao apresentar uma proposta inédita de um novo campo autônomo do conhecimento situado na inter-relação Comunicação/Educação e denominado Educomunicação. O trabalho é fruto de uma pesquisa realizada pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP durante os dois anos anteriores com 178 especialistas de 14 países ibero-americanos. A partir das práticas e experiências com comunicação educativa e educação para os meios, é possível identificar a natureza e as áreas das atividades e o perfil dos profissionais nela envolvidos.

Teórico-pragmática, a proposta parte da evidência de que as fronteiras no campo das ciências, sobretudo as humanas, estão sendo eliminadas, aproximando as duas áreas em questão e formando um espaço único, transdisciplinar e capaz de produzir uma linguagem própria.

Buscando o resgate histórico da formação do novo campo, Soares propõe uma volta ao início do século XX, mostrando que naquela época o conteúdo dos meios já preocupava educadores e religiosos. Nesse período os profissionais que já pensam numa aproximação entre as duas áreas são Roquette Pinto e Monteiro Lobato. Com a influência da Escola de Frankfurt, em meados do século, o grande foco é a ideologia e os conteúdos políticos presentes na cultura de massa, sobretudo as mensagens veiculadas pelo audiovisual, especialmente cinema e televisão.

Nos anos 70, com forte incentivo das igrejas cristãs e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), surgem movimentos destinados à conscientização do público, buscando uma posição crítica e ideológica. Nesse contexto, aparecem os programas de Educação para os Meios e Leitura Crítica dos Meios, principalmente na América Latina. A partir dos anos 80, a relação entre os meios e a escola ganha maior espaço para discussão, e, finalmente, no final dos anos 90, a Internet pauta o debate sobre o uso das tecnologias no ensino.

Em consonância com Huergo, Soares apresenta as tradições constitutivas do campo, lembrando especialmente de Skinner (com a teoria do esforço e recompensa, que influenciará uma visão instrumentalista dos meios de comunicação, dando sustentação para a concepção funcional de usos das TIC na educação); Freinet (que entende educação em outra direção, incentiva o acesso dos educandos à produção do jornal em sala de aula, como forma de expressão e de diálogo com a cultura); e Freire (que lança as bases para uma nova pedagogia, utilizando a educação para os meios nos programas de alfabetização e educação popular).

Numa das passagens da pesquisa do NCE, de 1997-1999, Soares relembra as respostas dos especialistas aos questionários e às entrevistas em profundidade que serviram de base para o trabalho, identificando, à época, que:

> - as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea haviam suscitado necessidades comuns para as duas áreas, exigindo, em decorrência, uma intervenção a partir de uma posição estratégica equidistante dos tradicionais campos da comunicação e da educação;

- fazia-se evidente a existência de um esforço conjunto de instituições, governos, agências de fomento, academia e sociedade civil em torno do discurso e da legitimação da inter-relação comunicação/educação;
- eram notados graus diferentes de preocupação e de abrangência no tratamento do tema pelos diferentes agentes, o que identificava a complexidade da interface, com uma reflexão incipiente, ainda que sedimentada em propostas pontuais e empíricas de ação;
- dois enfoques distintos sobre a relação da comunicação com a educação se evidenciavam: um, considerando as tecnologias da informação como instrumentos a serviço da pedagogia e outro, como objeto em si, carregado de significado, com poder de intervir nos processos de educação;
- na concepção dos entrevistados, registrava-se uma tendência de restringir o campo da interface comunicação/educação à área de atividade denominada de "educação para os meios", através da qual setores educacionais buscavam potencializar o controle das audiências sobre as mensagens nocivas veiculadas pelos meios de informação;
- dada a interdisciplinaridade da interface, as áreas da antropologia e da sociologia poderiam oferecer subsídios para o aprofundamento teórico do novo campo, levando em conta a tendência em se associar as ações na interface não exatamente à didática mas, mais especificamente à cultura, à questão da hegemonia nos processos de produção e aos esforços em torno do desenvolvimento entendido como meta a ser alcançada;
- a definição sobre a natureza da relação comunicação/educação não preocupava, teoricamente, os agentes envolvidos com a prática, mas já se fazia presente no universo de especialistas que desenvolviam projetos de pós-graduação;
- no campo da pós-graduação, as questões de pesquisa sobre as tecnologias na educação eram dirigidas, de todos os modos,

pelas necessidades práticas, faltando pesquisas que aprofundassem o entendimento sobre o tema;

- já se havia tornado presente, nas pesquisas, o tema da utilização das linguagens artísticas como prática pedagógica;

- permanecia, como inédito, o tema da formação de um profissional para o campo da interface comunicação/educação, levando em conta o fato de os especialistas na área serem autodidatas; no caso, não se previa, à época, a criação de cursos para formar o educomunicador.

A principal hipótese da pesquisa do NCE dizia respeito à emergência de um novo campo, denominado Educomunicação, que, mais do que uma nova disciplina, inaugura um "paradigma discursivo transverso". A segunda hipótese tinha em conta a natureza e a estrutura do campo: relacional, processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo. Já a terceira hipótese reconhecia as aplicações práticas do novo campo, intituladas de "áreas de intervenção": educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação, gestão comunicativa e reflexão epistemológica.[21]

A pesquisa identificou que cada uma dessas áreas ganhava sentido quando implementada a partir da perspectiva da Educomunicação, tendo como substrato comum a "ação comunicativa no espaço educativo".

1.4.3. A CONSTRUÇÃO DAS ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Com uma trajetória histórica rica, antiga e praticamente presente em várias partes do mundo, a Educação para a Comunicação busca compreender o lugar que os meios ocupam na sociedade, seus impactos e implicações. A própria mudança da nomenclatura de meios para comunicação demonstra a abrangência e a compreensão de

[21] No momento, são consideradas sete áreas de intervenção: a gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos; a expressão comunicativa; a educação para a comunicação; a mediação tecnológica nos espaços educativos; a reflexão epistemológica; a pedagogia da comunicação; e a produção mediática para a educação.

que é preciso refletir sobre o processo comunicativo e não apenas sobre a incorporação ou não de uma tecnologia. É importante assinalar que essa mudança ocorre a partir das "teorias das mediações", proposta por Martín-Barbero.

Decorrente de movimentos moralistas, ideológicos ou construtivistas, e com diversos nomes, como *Media Education*, *Media Literacy*, Educação para os Meios ou Leitura Crítica da Comunicação, a área tem se fortalecido ao longo dos últimos 40 anos e se transformado em muitos casos em ações políticas.

> Na Inglaterra, Canadá e Austrália os programas de educação para os meios estão incorporados nos currículos escolares desde o final 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 1992. (p. 29)

Sobre o desenvolvimento dessa área, Soares busca as experiências de diversos países da América do Norte, Europa, Ásia, África e América Latina. Além de encontrar eco em suas ações e propostas, o objetivo é mostrar que essa prática tem chamado a atenção de governos, organizações, educadores, comunicadores e pesquisadores ao redor do mundo, na maioria dos casos tendo como base as contribuições de Paulo Freire. Projetos que valorizam o diálogo e ao mesmo tempo a utilização dos meios como forma de capacitar professores e alunos são realizados em vários países.

Em comum o reforço do papel do receptor, a reflexão sobre o acesso e utilização dos meios de comunicação, o estímulo a uma consciência crítica e a constatação de que ainda tem sido feito muito pouco em relação ao que deveria estar sendo realizado.

A Mediação Tecnológica, como segunda área de intervenção, busca refletir sobre as tecnologias nas escolas. Segundo documento editado pela Unesco, a introdução da tecnologia no ambiente escolar traz novos problemas para a relação professor/aluno, como tensão, expectativa e medo. Por isso, esse relacionamento precisa ser revisto. Para Soares, uma das principais reflexões do seu trabalho é justamente a "queda do mito das novas tecnologias como salvadoras da educação e a centralidade da questão educacional no crescimento do indivíduo enquanto ser humano". (p. 36)

Nesse sentido, Soares reforça que educação vai além de técnicas, mas concorda que há uma mudança na forma de ensino/aprendizagem propiciada pela tecnologia. Ele recorda que boa parte dos especialistas entrevistados pela pesquisa do NCE acredita no "potencial dialógico da informática", por conta do computador reunir receptor e emissor. Obviamente, nem todos veem com bons olhos a presença das tecnologias na

escola. “A crise vivida pelo ensino leva seus responsáveis a buscar as tecnologias como que para ‘salvar a escola’ de seu possível colapso”. (p.40)

> 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. (...) 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. (p.40)

Para tratar de Gestão da Comunicação, terceira área de intervenção, Soares inclui “todo processo articulado e orgânico voltado para o planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas a criar e manter ecossistemas comunicacionais”. O que ele almeja aqui, além de garantir a qualidade dos programas e produtos veiculados pelos meios, é conseguir intervir na política de programação desses meios. O principal caminho é a própria produção realizada nos espaços educativos, tanto virtuais quanto presenciais. Ao propor a produção mediática na escola, Soares trata de dois importantes conceitos: a apropriação dos meios, que é capaz de transformar a relação com a tecnologia, e a democratização da comunicação, que proporciona uma pluralidade de vozes e visões.

A prática da gestão comunicativa ganha respaldo efetivo nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que preveem ações didáticas que possibilitem aos alunos pleno entendimento dos princípios, da natureza e dos impactos das tecnologias de informação e comunicação, além de aplicá-las na escola, no trabalho e em outros contextos.

Por último, a Reflexão Epistemológica merece um amplo espaço de análise. Em cinco tópicos – a razão histórica, os descompassos formais, o pensamento complexo, o coeficiente eletrônico e a interdiscursividade, Soares vai tratar sobre as conclusões dos pesquisadores entrevistados pelo NCE.

Buscando novamente as referências teóricas e metodológicas, o autor inicia pela racionalidade moderna, que marca tanto a educação quanto a comunicação. A “razão instrumental” e o “discurso mediático como instrumento de controle social” são as faces da sociedade industrial. A comunicação e a educação ganham um elo de complementaridade, sem jamais se aproximarem.

A caminho de uma nova racionalidade, Soares defende a confluência das inter-relações, enfatizando o processo comunicativo na educação e o processo de mediação social descoberto pela comunicação, no espaço de transformação cultural. De certa

maneira, ele introduz a ideia de alteração do eixo da racionalidade para o eixo da comunicalidade.

Soares recorda os três modelos básicos que reúnem as diversas concepções pedagógicas, agrupados por Kaplún a partir de Bordenave, por meio das ênfases nos: conteúdos, efeitos e processos. As duas primeiras pensam o educando como objeto, uma focada na transmissão de conhecimentos do professor e a outra focada na mudança de comportamento do receptor. A última vê o aluno como sujeito e se preocupa com a interação dialética entre as pessoas.

A partir daí, o autor define os conceitos de educação e comunicação na perspectiva da Educomunicação e afirma: "por educação, entendemos os processos que propiciam uma interação dialética entre as pessoas (...). O processo comanda os conteúdos e os efeitos." (p.48) E em relação à comunicação, "(...) implica em colocar a modulação[22] no centro da interação dialética". O que significa? "Algo mais que adotar as tecnologias como meros recursos auxiliares da velha linearidade pedagógica" (p.50)

É em Morin e na teoria do Pensamento Complexo que Soares vai buscar uma saída para encarar a complexidade do mundo contemporâneo: "Abandonando o pensamento fragmentado das ciências modernas e assumindo a interdisciplinaridade como espaço e condição do pensamento e da ação". (p.50). Dessa forma, ele defende o novo campo da Educomunicação como emergindo dos "círculos complexos de intersecção que aproximam e tocam os dois campos anteriormente tomados em suas especificidades." (p.51) É uma forma de mostrar que o campo está, sim, preocupado com as questões complexas e delicadas da interface e de nenhuma forma encara de maneira simplista ou reducionista os problemas decorrentes dessa relação e da própria sociedade contemporânea.

O conceito de interdiscursividade surge na pesquisa do NCE como "o mais importante e decisivo eixo construtor do novo campo" (p.54). É o discurso transverso que será capaz de transformar as paredes construídas entre as duas áreas em pontes de intersecção, apoiado em "inter-relacionamentos e processos circulares de interpenetração".

---

[22] Soares baseia-se em Pierre Babin, em seu artigo "Comunicación y participación en uma era electrónica". In: VÁRIOS. Comunicación para la comunidad. Buenos Aires: La Aurora, 1990, p. 29 - 40. "Aqui a mensagem é essencialmente 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."

Sob a perspectiva Freireana, a comunicação passa a ser vista como relação, como modo dialógico de interação. "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".[23]

Soares também se preocupa com a utilização da comunicação apenas como suporte educativo e propõe que a comunicação seja o "eixo vertebrador dos processos educativos", sugerindo uma mudança de preposição: de educação *para* a comunicação para educação *pela* comunicação.

1.4.4. O EDUCOMUNICADOR: O PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI

A pesquisa do NCE também aponta a necessidade de um novo profissional, capaz de gerir as demandas da sociedade atual, promovendo um processo dialógico e transdisciplinar entre os atores sociais envolvidos na aprendizagem – formal, não formal ou informal. Intrinsecamente ligado à área de gestão, o educomunicador atua como mediador, exercendo um papel privilegiado no ecossistema comunicacional do ambiente educativo.

> 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. Isso 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. (p.41)

Esse profissional tem habilidade e sensibilidade suficientes para circular entre as práticas de intervenção do novo campo, entendendo as linguagens e utilizando as tecnologias no cruzamento da "pedagogia" e da "didática", assegurando uma participação igualitária e democrática e mobilizando alunos/professores/pais para a prática da interação dialógica, fortalecendo os ecossistemas comunicacionais.

---

[23] FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p.43.

O profissional deve desenvolver sua capacidade de percepção para:

> 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) Expressar saberes prévios e se mobilizar 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. (p. 58)

Ainda sobre o perfil profissional, os especialistas entrevistados pelo NCE destacaram que o educomunicador deve se preocupar e estar atento à democratização do acesso à informação, possuindo como valores a solidariedade na aprendizagem, a abertura para a mudança, o trabalho em equipe, a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem e o incentivo à formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social.

Entre suas principais funções, estão:

> 1. Elaborar diagnósticos
> 2. Assessorar os educadores no uso dos recursos da comunicação
> 3. Implementar programas de educação pelo e para os meios
> 4. Refletir sobre o novo campo
> 5. Coordenar ações, gestões de processos, políticas públicas (p.64 e 65)

1.4.5. UM SONHO POSSÍVEL

Em 2011, Soares atualiza o texto de 1999, aprofundando as múltiplas tradições históricas que formam o campo, reunindo as contribuições e experiências da Europa, Estados Unidos e América Latina. É interessante que depois de doze anos, ele revê os

desafios, acrescenta as recentes conquistas e reforça os principais conceitos presentes na Educomunicação.

Com a expansão do termo para todo o país e fora dele, é admissível a preocupação do pesquisador com a correta utilização e compreensão do que seja a prática educomunicativa. Talvez seja por isso que ele inicia o texto definindo exatamente o conceito:

> Entendemos a Educomunicação como um paradigma na interface comunicação/educação, que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos de comunicação, destinados a: (1) – debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo (a) critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como (b) metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; (2) – promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência, abertos e participativos, nos espaços educativos, garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação; e, finalmente, (3) – ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos.

É possível constatar o amadurecimento da visão do autor, consolidando o conceito de forma bastante clara, específica e contundente. A síntese acima inclui tudo o que foi levantado na pesquisa do NCE de 1999 e acrescenta os objetivos da prática educomunicativa.

No texto mais recente também é possível verificar uma atitude mais forte do pesquisador, com afirmações próprias mais enfáticas e propositivas, resultado da enorme repercussão que alcançou a pesquisa sobre o novo campo da Educomunicação e também o retorno em forma de projetos, congressos, pesquisas, parcerias e adeptos do novo conceito.

> Entre os anos finais da década de 1990 e o início da segunda década do século XXI, o termo educomunicação havia deixado paulatinamente o âmbito da academia para converter-se em tema de debate, com adesões e rejeições, certezas e dúvidas, até mesmo no âmbito das políticas públicas, regionais e nacionais.

Depois de constatar a mobilização causada pelo termo lançado em 1999, Soares parte para reconstruir o percurso de formação do conceito. Novamente, assim como no texto anterior, o pesquisador resgata os legados deixados por instituições, educadores e

comunicadores de praticamente todos os continentes. Com uma riqueza de historiador, Soares recupera todas as contribuições até chegar aos anos 2000.

Após a pesquisa, o NCE recebeu inúmeros convites do poder público e da iniciativa privada para aplicar os conceitos educomunicativos. Soares chama a atenção para as características da assessoria oferecida: clareza na definição de objetivos e especificidade da metodologia de trabalho.

No final, o autor identifica pelo menos três desafios para a continuidade da expansão do conceito na América Latina. Na verdade, são três complexas perguntas que ele deixa para reflexão:

> O primeiro, de caráter macroestrutural: como sensibilizar as grandes estruturas, mediante políticas públicas de Educomunicação, beneficiando, em igualdade de condições, um número significativo de pessoas, especialmente crianças e jovens? O segundo, de natureza microestrutural: como garantir, mesmo nos pequenos espaços, a autenticidade do processo educomunicativo, mediante a liberdade das ações e a cooperação solidária, rompendo-se definitivamente com toda possibilidade de manipulação do poder, via comunicação? Finalmente, o terceiro, nitidamente político-pedagógico, tem como questão a formação de um número suficiente de especialistas para dar assistência aos programas que tendem a se multiplicar pelo país, garantindo a ortodoxia do conceito, ou seja, a coerência entre teoria e prática.

Em relação às diversas nomenclaturas que designam as inter-relações da Comunicação/Educação, Soares desconsidera a disputa entre elas. De uma forma mais positiva e dialética, ele encerra a questão afirmando que o importante é perceber que as características do conceito, como a gestão democrática das relações e dos recursos da comunicação nos espaços educativos, estejam sendo praticados.

> O grande sonho que eu tenho é que aquele aluno de escola rural do interior do Brasil possa fazer seus vídeos, seus blogs, com equipamentos cada vez mais baratos e que seja capaz de educar os seus próprios pais e sua comunidade em relação, por exemplo, à saúde, à questão ambiental. Isso é possível? Claro que é. Basta entender a escola como um agente comunicativo. Você já parou para pensar que a escola está presente fisicamente em todos os lugares do país? É a democratização da escola. O educomunicador tem de ter a perspectiva de melhorar a educação.[24]

[24] Ismar de Oliveira Soares durante aula da disciplina "Educomunicação: Fundamentos, Metodologias e Áreas de Intervenção" no PPGCOM da ECA/USP, em 14/08/2012.

1.4.6. ENTREVISTA COM O AUTOR

Com objetivo de aprofundar o entendimento sobre a visão do autor a respeito da Educomunicação, realizei também a entrevista por e-mail, questionando e aprofundando os conceitos. Para isso, busquei elaborar o roteiro de perguntas com base em seus trabalhos mais recentes e ainda nem publicados. A iniciativa contemplou alguns questionamentos realizados ao longo do período de consolidação do paradigma da Educomunicação.

Iniciei o questionário apontando para uma possibilidade de ambiguidade quando se pensa em campo da Educomunicação. Para responder a essa questão, Soares explicou as diferentes visões a partir dos olhares dos distintos campos de saber. Para ele, só poderemos falar de ambiguidades se houver uma distinção entre o discurso e a prática dos próprios educomunicadores. Definida como uma área de intervenção social, a Educomunicação nasceu de movimentos sociais e chegou à academia, que com suas pesquisas pode denomina-la como um novo campo de conhecimento. A partir daí, a legitimação que a academia ofereceu foi o reconhecimento do significado do termo para a sociedade, sistematizando os conceitos e rotas de pensamento. É nesse sentido que a academia pode contribuir: verificando o caminho percorrido pelas práticas e sua coerência epistemológica.

A influência do Cristianismo/Catolicismo faz parte da formação do pesquisador e está na base dos conceitos da Educomunicação. Dessa forma, Soares conta como a participação da UCBC (União Cristã Brasileira de Comunicação Social), presidida por ele de 1980 a 1986, foi crucial para a análise dos meios de comunicação, impactando e disseminando na sociedade o projeto de Leitura Crítica da Comunicação. Segundo ele, as igrejas cristãs sempre integraram o movimento mundial em torno de uma educação para a recepção crítica da mídia. O professor admite que trouxe para a Educomunicação o que aprendeu com a Teologia da Libertação e com o envolvimento com as comunidades de base, no esforço de produzir uma comunicação alternativa.

Buscando caminhos para o efetivo exercício de práticas comunicativas dialógicas e abertas nos sistemas formais de educação, Soares também vê na transformação da sociedade a razão de ser de toda a Educomunicação. “Uma utopia em processo”. Para isso, o conceito é um modo de fazer a gestão dos processos comunicativos. “Educamos

para transformar nossos ecossistemas comunicativos em espaços de convivência mais abertos e democráticos".

1.5 SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DE BRAGA, SOARES E HUERGO

Pela análise dos artigos e das entrevistas realizadas, é interessante observar os caminhos percorridos pelos autores ao longo desses 12 anos. As tensões existentes no campo da própria Comunicação ficam evidentes nas falas e argumentações de suas posições teóricas.

A discussão sobre o entendimento do que é Comunicação e sua influência na sociedade atual é fundamental para elucidar o próprio campo da Educomunicação ou da inter-relação Comunicação/Educação. Os autores apresentam entendimentos distintos sobre o campo e sobre suas interfaces. Enquanto Braga e Huergo consideram que um campo específico não comporta a complexidade das relações entre comunicação e educação, Soares aposta na emergência de um campo formado na intersecção entre as áreas.

Por outro lado, Braga e Soares parecem concordar com a "teoria tentativa", que vê no fenômeno da comunicação uma possibilidade de encontro, mas que pode ser alterada pelas inúmeras influências que afetam o processo. Já Huergo não discute a questão do objeto da comunicação, mas foco sua investigação às práticas comunicacionais.

A transformação da sociedade, presente nos trabalhos de Soares e Huergo, foge da perspectiva de Braga, que parece crer que uma função política possa reduzir o fenômeno comunicacional. As semelhanças entre as posições de Huergo e Soares não param por aí. Com praticamente a mesma trajetória e influência, os dois pesquisadores têm na utopia de transformação de indivíduos em sujeitos conscientes de sua história a própria luta de libertação da América Latina.

De certa forma, compreender a evolução do pensamento dos três pesquisadores permite uma visão mais abrangente da relação entre Comunicação e Educação, enfatizando os conflitos, a fragmentação e as disputas, próprias de um campo de conhecimento.

2. MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DISPONÍVEIS NO BANCO DE TESES DA CAPES

2.1 LITERATURA CINZENTA

O foco do presente capítulo é a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* reunida no banco de teses da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação, sobre o tema da Educomunicação. O objetivo é traçar o percurso de legitimação do novo campo a partir de análise e mapeamento das teses e dissertações disponíveis.

Estudos desse tipo, denominados como "estado da arte" ou "estado do conhecimento", têm sido frequentes nas últimas décadas, tentando delinear a contribuição científica para o fortalecimento de várias áreas do conhecimento. Embora possua muitas limitações e questionamentos, para diversos autores, esse conjunto de "literatura não convencional" ou "literatura cinzenta", em função da dificuldade de acesso e pouca visibilidade na sociedade, representa a produção científica por excelência.

Como afirma Kunsch (2003):

> Nota-se, portanto, que a produção gerada como fruto de estudos de pós-graduação *stricto sensu* têm um valor inestimável para o avanço da ciência e da tecnologia e, consequentemente, para a melhoria de vida de uma população. São produções que pela sua natureza têm peso e legitimidade, porque são submetidas a um criterioso nível de exigências acadêmicas, a rigor científico e ao crivo de um corpo docente qualificado e especializado no respectivo saber.

Dessa forma, a produção do conhecimento gerada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pode comprovar e legitimar a relação Comunicação/Educação e especialmente a Educomunicação. É interessante observar que o banco de teses da Capes foi escolhido justamente por consolidar e agrupar os centros de pesquisa no país, servindo de referência para a pesquisa e produção acadêmicas.

A análise foi realizada no site da fundação, que oferece teses e dissertações desde 1987, enviadas para o banco de teses da Capes pelas próprias instituições de

ensino. A ferramenta de busca permite a consulta aos resumos pelo nome do autor, assunto, título, palavra-chave, ano de publicação e nível de pós-graduação. (Figura 1)

A reflexão sobre o conhecimento que se está produzindo nos centros de pesquisa do país pretende mostrar o contexto da construção do conceito de Educomunicação a partir do viés acadêmico, buscando compreender sua história por meio das teses e dissertações. A partir daí, o capital científico acumulado nessas últimas décadas poderá ser evidenciado.

A análise de teses e dissertações também pode estimular a reapropriação do conhecimento e traçar um mapeamento sobre a pesquisa científica. Vale lembrar que os programas de pós-graduação são fortemente institucionalizados, tendo em vista as exigentes e frequentes avaliações a que são submetidos.

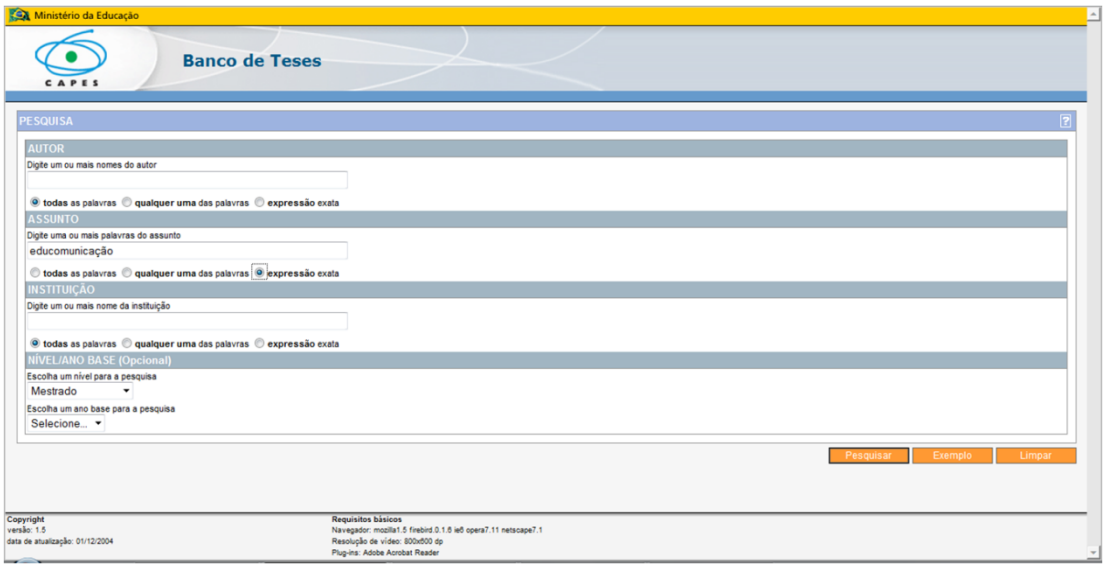

FIGURA 2 – BANCO DE TESES CAPES

2.2 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO RECONHECIDOS E RECOMENDADOS PELA CAPES

Segundo relatório da Capes em relação ao triênio 2007-2009, dos três campos que integram a área de Ciências Sociais Aplicadas I – Comunicação, Ciência da Informação e Museologia, o de Comunicação foi o que mais cresceu (58%) na última década. Em

2000, havia 14 programas em Comunicação, enquanto em 2010 esse número subiu para 39. Para se ter uma ideia, em relação aos cursos de doutorado, por exemplo, o total passou de 9 para 15 no mesmo período.

Em fevereiro de 2013, a Capes contabilizava um total de 44 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação, oferecidos por 41 instituições, 24 deles em nível de mestrado (incluindo um profissionalizante) e 20, de mestrado/doutorado (Anexa 1). Metade (20) das instituições define de forma abrangente seu programa na área, denominado apenas de Comunicação ou Comunicação Social. Apenas três são definidos como Ciências da Comunicação. O restante estabelece as relações da Comunicação com suas interfaces: cultura, consumo, informação, linguagem, mídia e semiótica.

É interessante destacar também o desequilíbrio existente na distribuição geográfica dos PPGCOMs no país. Dos 44 programas em Comunicação, 21 estão localizados na região Sudeste (47,7%), 13 deles (29,5%) somente no Estado de São Paulo. Na região Sul, são 9 (20,5%); Nordeste, 8 (18,2%); Centro-Oeste, 4 (9%); e Norte, apenas 2 (4,5%). (Figura 2)

Outro ponto de destaque, como afirma a professora Immacolata[25], é a hegemonia do ensino público na pós-graduação, com 30 dos programas oferecidos por instituições federais ou estaduais.

[25] Profa. Dra. Maria Immacolata Vassalo de Lopes, durante palestra proferida na abertura da III Jornada Acadêmica Discente do PPGCOM-ECA/USP, em 3/12/2012.

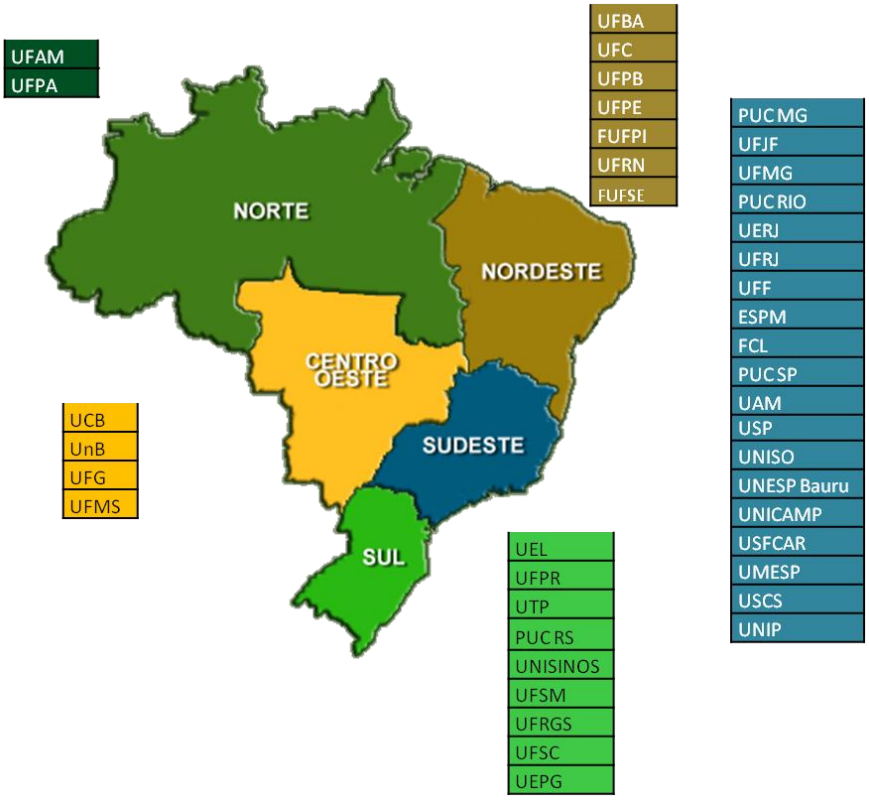

FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS PPGCOMS

2.3. A PESQUISA SOBRE A RELAÇÃO COMUNICAÇÃO/EDUCAÇÃO NOS PPGCOMS E PPGES

Para iniciar a análise, decidi traçar um panorama dos trabalhos registrados em toda a base de dados da Capes sobre os temas: Educação, Comunicação, Mídia, Comunicação e Educação, Educomunicação, Comunicação/Educação, Mídia/Educação e Mídia e Educação. Os dados foram divididos nos níveis de mestrado e doutorado. Obviamente, o assunto educação tem um volume extraordinário de teses e dissertações, até por ser uma área mais tradicional e mais abrangente. O primeiro mestrado em

educação oferecido no país foi o da PUC-Rio, em 1965. Em comunicação, o primeiro mestrado aparece sete anos depois, oferecido pela USP[26].

TABELA 1 – TOTAL DE TRABALHOS REGISTRADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES SOBRE EDUCAÇÃO, MÍDIA E COMUNICAÇÃO

Educação		Mídia		Comunicação	
Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
41072	9200	5173	1296	19001	4845

Em relação aos itens Comunicação e Educação o sistema apresenta como resultado todos os trabalhos que tratam de um ou outro tema, o que eleva o total final. O mesmo se dá com os resultados da busca Mídia e Educação.

TABELA 2 – TOTAL DE TRABALHOS REGISTRADOS NO BANCO DE TESES DA CAPES SOBRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Comunicação e Educação		Educomunicação		Comunicação/Educação		Mídia/Educação		Mídia e Educação	
M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
3311	804	79	18	273	67	121	19	958	197

Antes de analisar os dados das pesquisas encontradas sobre Educomunicação, é preciso esclarecer que a inter-relação Comunicação/Educação aparece bem antes nos registros da Capes, demonstrando que a preocupação com a intersecção dessas duas áreas é antiga e está presente nos programas de pós-graduação em Comunicação, em

[26] Embora o programa da PUC-SP apresente data de criação anterior a do programa da USP (1970), ele pertencia à área de Teoria Literária e somente em 1978 (M) e 1981 (D) é que passou para a área de Comunicação. Assim, a USP detém a criação dos primeiros mestrado e doutorado específicos da área.

Educação e em outros, como Educação Física, Saúde Pública, Clínica Médica, Engenharia, Psicologia etc.

Com o objetivo de comprovar que a inter-relação já alcançou legitimidade acadêmica, faço uma comparação entre a produção acadêmica dos PPGCOMs (programas de pós-graduação em Comunicação) e PPGEs (programas de pós-graduação em Educação). Para efeito de análise, foram buscados os trabalhos que apresentavam os assuntos Comunicação/Educação, Educomunicação e Mídia/Educação, grafados respectivamente dessa forma. Como já foi dito, em Comunicação são 44 programas de pós-graduação *stricto sensu* de 41 instituições. Já em Educação, são 92 programas oferecidos por 75 instituições.

Numa busca detalhada em cada um dos cursos recomendados e reconhecidos nas duas áreas, foi possível identificar que o primeiro trabalho registrado na Capes sobre o mote Comunicação/Educação é de 1987. Trata-se da dissertação de mestrado de Bettina Ursula Weissler Ried, defendida na Escola de Educação Física e Esporte da USP, com o título "A Linguagem Verbal na aula de Educação Física – suas funções e registros", orientada pelo prof. Dr. Dino Preti. Já o tema Mídia/Educação aparece pela primeira vez em 1996, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, com a dissertação de mestrado de Geórgia Sobreira dos Santos Cêa - "Trabalho e educação básica: desvelando consensos"-, sob orientação do prof. Dr. Gaudêncio Frigotto.

Sobre o assunto Educomunicação foram encontrados 97 trabalhos, divididos em 79 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado, e a primeira pesquisa registrada aparece em 1998. Trata-se da tese de doutorado de Liana Gottlieb, intitulada "Como Ajustar a Sintonia da Comunicação em Mão Dupla na sala de aula - As Percepções Anamorfóticas na Comunicação Professor-Alunos no Ensino Superior através da Práxis de um educomunicador: um estudo de caso interdisciplinar - Comunicação, Educação e Psicologia/Psicodrama" defendida na ECA/USP, sob orientação do prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

Dessa forma, a inter-relação Comunicação e Educação está presente na produção acadêmica desde o final da década de 80, com expressiva relevância para a década de 2000, observando que a década de 2010 refere-se apenas aos anos de 2010 e 2011:

TABELA 3 – TOTAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA POR DÉCADAS

Década	Comunicação/Educação		Mídia/Educação		Educomunicação	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
1980	2	0	0	0	0	0
1990	29	2	3	0	0	1
2000	163	43	67	11	55	15
2010	54	10	38	4	24	2

Especificamente sobre a produção dos PPGEs e PPGCOMs, a comparação aponta para uma significativa preocupação da área da Educação com a inter-relação Comunicação/Educação, como mostram os quadros abaixo:

TABELA 4 – PPGES COM TRABALHOS SOBRE A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Sigla Instituição	Educomunicação	Comunicação/Educação	Mídia/Educação	Total
UFSC	2	7	20	29
PUC	1	12	7	20
UFPR	8	4	3	15
UNESP	1	12	2	15
UFRN	0	10	4	14
UERJ	2	6	4	12
UFAL	1	2	8	11
UFRGS	0	3	8	11
UNESA	0	1	9	10
USP	4	5	1	10
UFPB/J.P.	3	5	1	9
UFF	0	0	7	7

UEM	0	2	4	6
UFBA	1	3	1	5
UFC	0	3	2	5
UFG	0	5	0	5
UFMT	2	3	0	5
UNIVALI	0	3	2	5
Total	25	86	83	194

TABELA 5 – PPGCOMS COM TRABALHOS SOBRE A INTER-RELAÇÃO COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Sigla Instituição	Educomunicação	Comunicação/Educação	Mídia/Educação	Total
USP	32	27	2	61
UMESP	4	12	0	16
UFRJ	2	10	2	14
PUC	2	10	1	13
UNIP	2	6	0	8
UNESP	1	2	1	4
UNISINOS	0	3	1	4
UNB	1	1	1	3
FCL	0	2	0	2
UFBA	1	1	0	2
UFG	1	1	0	2
UFMG	0	2	0	2
UNISO	0	2	0	2
UFJF	1	0	0	1
UFPE	0	1	0	1

Total	47	80	8	135

No Anexo 2, estão listadas todas as instituições com cursos reconhecidos e recomendados pela Capes nas áreas de Educação e Comunicação.

2.4. A PESQUISA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

No contexto da Educomunicação, das 97 teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes, 47 estão nos PPGCOMs, 34 nos PPGEs e outras 16 em diversos programas, como Ciências Florestais, Psicologia, Tecnologia, Direito e Saúde Pública, distribuídas em 31 instituições de ensino no país.

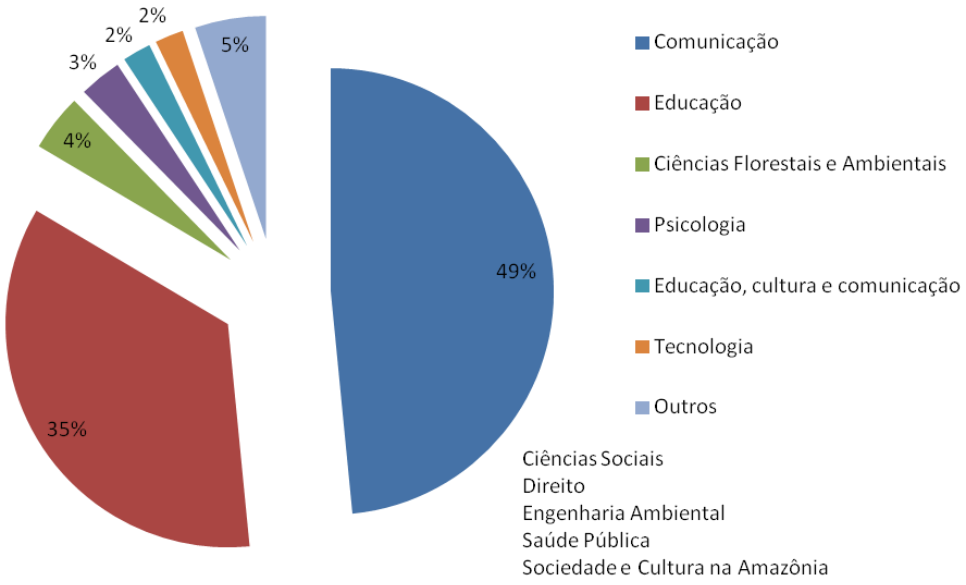

GRÁFICO 1 – PROGRAMAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

No mapeamento da produção acadêmica, o Sudeste lidera concentrando 65% dos trabalhos, seguido pela região Sul, com 17,5%. O Nordeste aparece em terceiro, com 9,5%; Centro-Oeste, com 6%; e a região Norte com apenas 2%.

FIGURA 4 – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

Assim como verificado na área da Comunicação, a produção acadêmica sobre Educomunicação está concentrada nas instituições públicas, que reúnem 84% do total das teses e dissertações sobre o tema. Outro dado interessante é em relação ao estado de maior produtividade nesta área. Mais uma vez, São Paulo lidera neste quesito, sediando 58% das autorias dos trabalhos.

A produção acadêmica de maior volume é a realizada nos cursos de mestrado, que concentram 81% do total, percebendo-se uma curva acentuada nos anos de 2007, 2009 e 2011, com números de trabalhos de 12, 12 e 15 respectivamente. Já as teses de doutorado apresentam menor variação em relação ao ano, mantendo-se uma produção entre um a três trabalhos por ano. Isso reflete também o maior número de programas e cursos de mestrado.

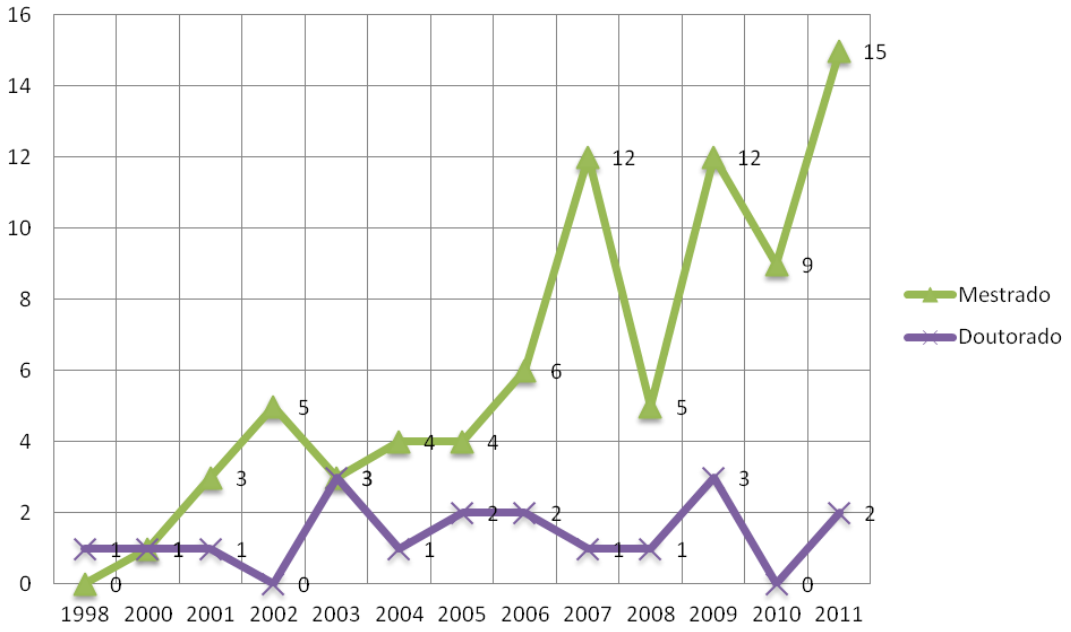

GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO

Com acesso a todos os resumos das 97 teses e dissertações, foi possível classificar os trabalhos segundo as áreas de intervenção, definidas por Soares (2011), como:

> 1ª. A **"gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos**", traduzida no planejamento, implementação e avaliação dos procedimentos que, enquanto garantem as condições de se estabelecer uma convivência colaborativa entre os sujeitos sociais nos espaços educativos, dão sustentação às demais áreas do campo.
>
> 2ª. A **"expressão comunicativa"**, que potencializa o "coeficiente comunicativo" dos agentes do processo educativo, através do domínio das diferentes linguagens e da apropriação das manifestações artísticas a seu alcance; Falamos, aqui, do protagonismo dos sujeitos sociais na produção e veiculação de significados.
>
> 3ª. A **"educação para a comunicação"**, voltada à formação para a prática sistemática da recepção midiática, à luz da contribuição oferecida pelas ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a política e a moral, privilegiando-se os contextos de produção e a análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos;
>
> 4ª. A **"mediação tecnológica nos espaços educativos"**, voltada à realidade representada pela incidência das tecnologias no cotidiano das relações entre as pessoas e a cultura, favorecendo a acessibilidade e o emprego democrático de seus recursos; a questão aqui buscada vai além da "competência digital" individual; o que se pretende é o acesso e o domínio das tecnologias por parte da comunidade, a serviço de uma gestão compartilhada e eficiente dos recursos da comunicação, envolvendo as demais áreas de intervenção do campo.
>
> 5ª. É importante observar que o próprio esforço de repensar a relação Comunicação/Educação revela-se como um importante campo de atuação,

denominado como a área da "**reflexão epistemológica"**, envolvendo um crescente número de especialistas.

6ª. A **"pedagogia da comunicação"** voltada a garantir os benefícios da ação educomunicativa para o cotidiano das práticas de ensino, em sala de aula.

7ª. A **"produção midiática para a educação"**, como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania.

Conforme essa classificação, as teses e dissertações encontram-se distribuídas da seguinte forma:

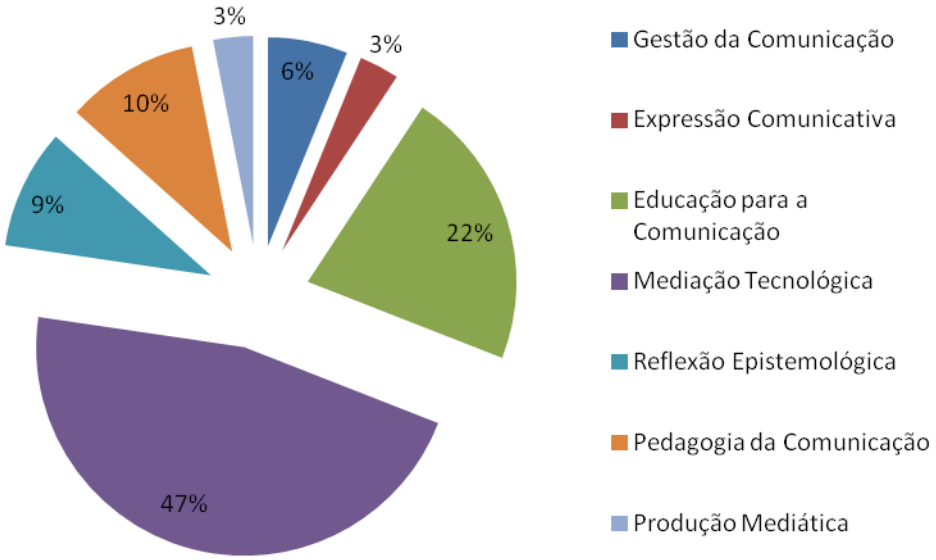

GRÁFICO 3 – CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS SETE ÁREAS DE INTERVENÇÃO

É importante esclarecer que a classificação foi feita a partir dos resumos e que foi considerada a área de intervenção de maior ênfase no trabalho realizado. O que chama a atenção é o índice de produção destinada à Mediação Tecnológica (47%), repetindo a análise feita por Patrícia Horta Alves, em sua dissertação de mestrado (2002), em relação aos trabalhos sobre Comunicação e Educação dos anos de 1994 a 1998.

Também fiz a classificação por nível de produção acadêmica, o que revela uma semelhança em relação ao foco das pesquisas.

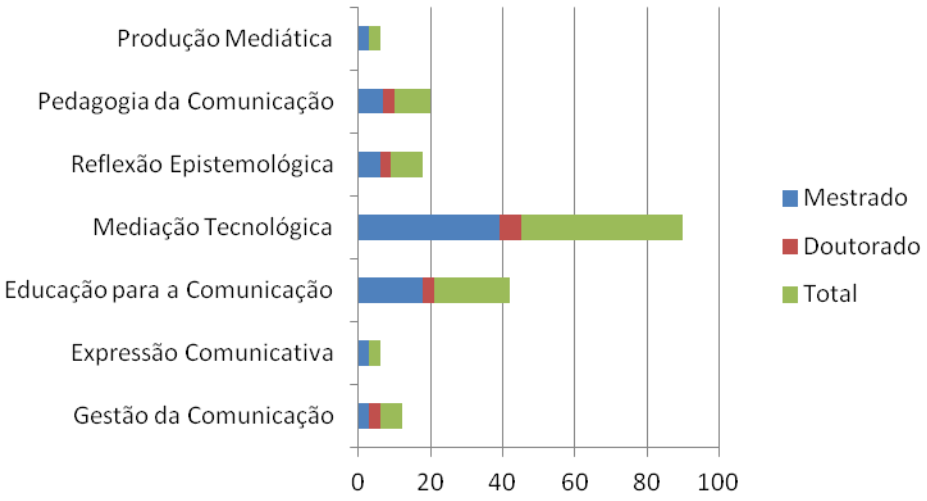

GRÁFICO 4 – CLASSIFICAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES NAS ÁREAS POR GRAU

Os suportes tecnológicos envolvidos nos trabalhos sobre Mediação Tecnológica também foram identificados:

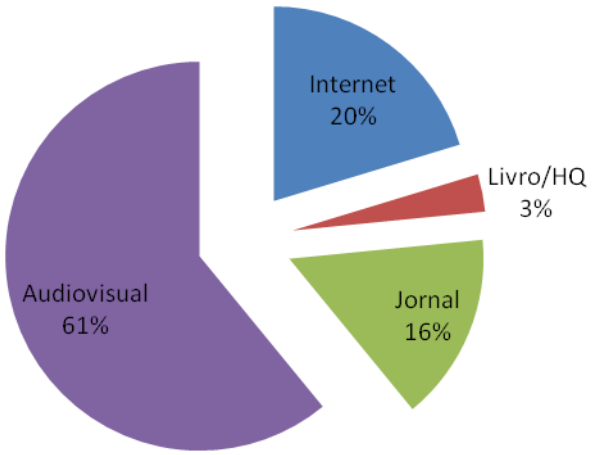

GRÁFICO 5 – SUPORTES TECNOLÓGICOS DA ÁREA DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Chama a atenção a predominância dos estudos sobre o suporte audiovisual, presente em 61% das produções acadêmicas, com expressiva participação do meio

rádio. A internet aparece em 2º lugar, com 20%, seguida pelo jornal, livro e história em quadrinhos, que juntos somam 19%.

A participação significativa do meio rádio pode ser analisada sobre alguns aspectos. O primeiro é referente aos trabalhos que tratam sobre o projeto educom.rádio, realizado pela prefeitura de São Paulo em parceria com o Núcleo de Comunicação e Educação da USP, no período de 2001 a 2004. A importância do projeto pode ser comprovada pela sua repercussão em pelo menos oito teses e dissertações, que abordam diferentes aspectos do projeto, como a gestão, a mediação, a tecnologia e sua relevância no papel de política pública. Outro aspecto que merece destaque é a facilidade de acesso e de produção radiofônica, que pode ser evidenciada pelos trabalhos que analisam a prática em sala de aula, em emissoras comunitárias e ONGs.

Ainda sobre a classificação das áreas de intervenção, é preciso destacar a área de Educação para a Comunicação que representa 22% da produção acadêmica sobre Educomunicação. Fruto da Leitura Crítica dos Meios e estudos de recepção, a área reúne significativos trabalhos sobre projetos realizados nas instituições de ensino ou mesmo análises sobre o impacto dos meios na formação de cidadãos críticos e ativos.

Por outro lado, vale a pena mencionar o pouco interesse dos pesquisadores do novo campo referente à área de reflexão epistemológica, que concentra apenas 3% da produção acadêmica. Numa análise superficial, o resultado pode ser reflexo do maior interesse pelas práticas educomunicativas e propriamente pela sedução dos meios de comunicação. Entretanto, como já foi dito, a classificação foi feita pela área de intervenção de maior ênfase na pesquisa, mas é preciso esclarecer que a maioria dos trabalhos apresenta uma contribuição epistemológica, mesmo que não seja seu foco principal.

Em relação aos orientadores, a amostra indica a pulverização da produção, já que 59 professores orientaram apenas um único trabalho sobre o tema. Mesmo assim, há grande presença dos professores da ECA/USP como orientadores e também como membros das bancas de defesa. O prof. Ismar de Oliveira Soares orientou 17 dos 97 trabalhos, e a profa. Rosa Dalla Costa, da área de Educação da UPFR, aparece em segundo lugar com a orientação de seis pesquisas.

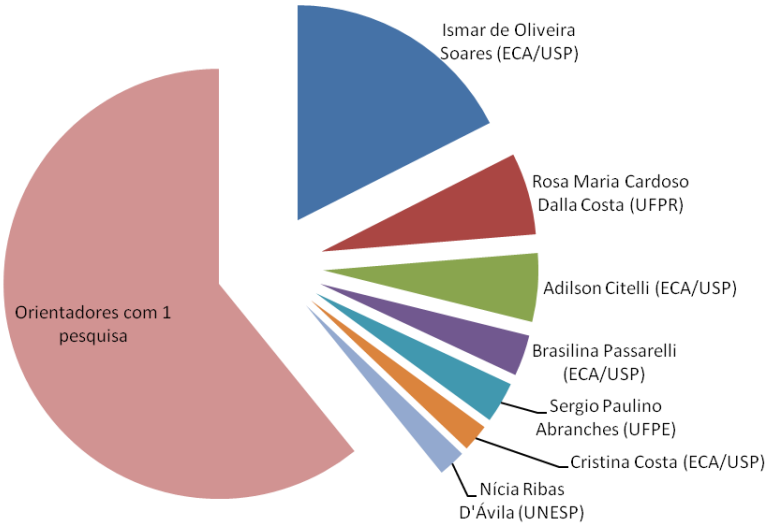

GRÁFICO 6 – ORIENTADORES COM MAIOR NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Sobre as palavras-chave mais utilizadas pelos pesquisadores de Educomunicação, foram encontradas mais de 130 classificações. Isso sinaliza a dificuldade dos pesquisadores em identificarem seus trabalhos e também a falta de padronização da produção acadêmica, o que também prejudica a busca e agrupamento dos temas.

A dificuldade parece ser comum aos trabalhos na área, como demonstra Vanz et al, citando Stumpf e Capparelli (2000), e tentando encontrar uma justificativa para esse leque de opções:

> A composição da lista de palavras-chave do índice temático das bases representou a maior dificuldade no planejamento dos sistemas de recuperação, pela carência de um instrumento que servisse de base para a indexação de assuntos em Comunicação e pelo fato de a área apresentar inúmeras interfaces com outros campos, tornando complexa a identificação das temáticas. (p. 54)

A seleção das palavras-chave pode levar a compreender a abrangência de cada termo e até mesmo a aderência e consistência ao campo, como indicam trabalhos na área de Comunicação e Informação, mas infelizmente parece não merecer a atenção devida pelos pesquisadores.

É importante questionar aqui sobre o significado da falta de padronização dos termos ou a dispersão de termos, que pode indicar tanto a falta de consenso sobre a sua

utilização ou mesmo a falta de importância a essa categorização. A dificuldade de indexação, obviamente, não é uma característica peculiar à área.

Entretanto, foi possível listar as dez palavras-chave recorrentes.

TABELA 6 – PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS

Educomunicação	62
Educação	31
Comunicação	26
Rádio	10
Cidadania	7
Tecnologia	7
Mídia	6
Televisão	5
Formação de educadores	4
Mediação	4
Cultura	3
Diálogo	3
Direito	3
EaD	3
Escola	3
Interfaces sociais	3
Internet	3
Linguagem audiovisual	3
Psicologia	3
TICs	3

Por último, foi analisada a metodologia utilizada pelos pesquisadores no desenvolvimento de suas dissertações e teses. O estudo de caso é o caminho de preferência da grande maioria das produções. Essa escolha justifica-se pelos projetos e práticas educomunicativos selecionados como objeto e foco das pesquisas realizadas, principalmente em nível de mestrado. Em geral, o estudo de caso é escolhido para analisar um programa, uma instituição, uma área. O objetivo é descrever, conhecer e depois analisar as particularidades do objeto de estudo.

> Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Não surpreendentemente, o estudo de caso vem sendo uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento. (...) Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. (...) O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. (YIN, 2001, p. 21).

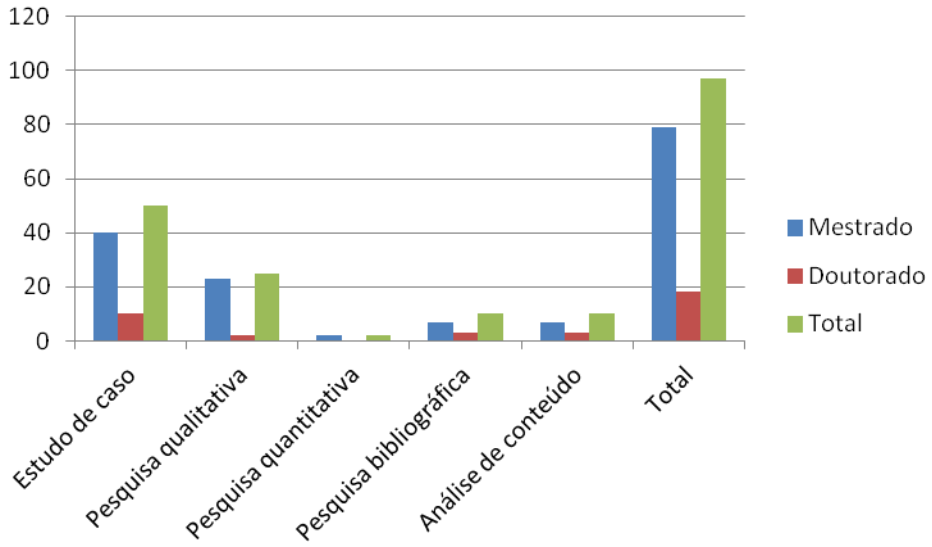

GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS PESQUISAS

2.5. ANÁLISE BIBLIOMÉTICA DA BIBLIOGRAFIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

A análise bibliométrica tem sido utilizada para mapear a produção acadêmica no Brasil e em outros países, principalmente para reunir dados que possam apoiar as decisões sobre investimento, desenvolvimento e expansão de áreas. No campo acadêmico da Comunicação, vários estudos desse tipo já foram realizados, como a tese de doutorado de Richard Romancini, intitulada "O campo científico da Comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico", defendida em 2006, na ECA/USP. Elegendo o ano de 2004, Romancini traz uma valiosa contribuição à institucionalização do campo da comunicação, apresentando uma análise minuciosa da produção acadêmica dos programas de pós-graduação do país.

Outra iniciativa que merece destaque é o levantamento realizado pela profa. Dra. Margarida Kunsch, também da ECA/USP, sobre a área de Comunicação Organizacional e Relações Públicas. Ela analisa por meio de indicadores bibliométricos os papers apresentados nos congressos da ALAIC (Associacion Latino-americana de Investigadores de La Comunicación), de 1998 a 2008.

A relação da Comunicação/Educação também foi estudada a partir de alguns parâmetros distintos, como a dissertação de mestrado de Patrícia Horta Alves (2002), que faz um levantamento sobre a produção discente em comunicação e educação no Brasil, entre os anos de 1994 e 1998; o artigo de Solange Puntel Mostafa (2002), que por meio da pesquisa bibliométrica faz um levantamento de autores nacionais e internacionais mais citados na revista Comunicação e Educação, de 1994 a 2001; e a tese de doutorado de Ligia Beatriz Carvalho de Almeida (2011), que levanta a produção literária sobre o tema da Educomunicação. Vários pesquisadores analisam os artigos publicados nos maiores congressos das duas áreas: Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação) e ANPed (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Claudio Messias (2011), por exemplo, em sua dissertação de mestrado defendida na ECA/USP, faz uma comparação entre os papers apresentados na Intercom e na ANPed e as teses e dissertações defendidas na própria ECA/USP, investigando como a Educomunicação é apropriada pelos pesquisadores. No mesmo ano, Alexandra Fante Nishiyama busca em sua dissertação de mestrado na Umesp as teses e dissertações disponíveis no site da Capes sobre a relação comunicação comunitária e mídia-educação, entre os anos 2000 e 2009.

Entretanto, é a primeira vez que o termo Educomunicação é analisado pelo viés bibliométrico a partir da produção acadêmica disponível no banco de teses da Capes.

Antes de apresentar os dados coletados na presente pesquisa, é importante esclarecer como o trabalho foi realizado. A partir do levantamento das 97 teses e dissertações, procurei as bibliotecas digitais de cada uma das universidades selecionadas para conseguir uma cópia do arquivo em PDF.

A tecnologia digital tem facilitado tanto a divulgação do conhecimento produzido na academia, podendo reduzir a distância entre universidade e sociedade, quanto o acesso a obras até então restritas a seus autores e pares. No entanto, nem todos os trabalhos estão disponíveis nas bibliotecas digitais. Dessa forma, com o levantamento realizado, procurei ajuda da própria biblioteca da ECA/USP para utilizar o serviço intitulado Comut – programa de comutação bibliográfica[27], que possibilita a troca ou o envio de materiais disponíveis entre as principais bibliotecas do país.

Com a ajuda de especialistas e dos próprios autores, muitos deles encontrados através das redes sociais, consegui acessar as obras completas ou pelo menos as referências de 94 dos 97 trabalhos. A partir daí, os registros bibliográficos, como autor(es), título da obra, título do capítulo, cidade, ano, editora, tipo de acervo pesquisado, idioma, área etc. foram extraídos para uma planilha Excel, um a um, para depois serem agrupados em um único arquivo.

A maior dificuldade foi a padronização dos dados porque cada autor segue um modelo para registrar as referências e muitas das informações, que deveriam fazer parte dos registros, infelizmente foram omitidas. Outra questão que aumentou a dificuldade da análise é que grande parte dos trabalhos disponíveis em PDF não permitem a sua reprodução, e alguns nem mesmo a impressão. A única saída encontrada foi digitar todos os dados novamente, agora diretamente na planilha Excel. Alguns trabalhos, mais antigos, também não apresentavam uma versão digital, o que também obrigou a digitação dos dados.

Após a elaboração da planilha Excel e da padronização dos registros bibliográficos, foi possível encontrar as informações necessárias e realizar a análise bibliométrica.

A primeira informação extraída dos registros é a média de referências por tese e dissertação. Aqui vale uma observação. O total de obras utilizadas pelos pesquisadores varia muito e permite uma reflexão sobre esse número. Até que ponto as obras citadas

---

[27] Mais informações sobre o serviço podem ser obtidas em <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/programa-de-comutacao-bibliografica-(comut)/apresentacao>.

revelam a profundidade da pesquisa realizada? A questão é pertinente uma vez que alguns autores chegam a utilizar 30 páginas com as referências; por outro lado, outros não alcançam cinco.

O total de obras referenciadas nas dissertações de mestrado variou de 25 a 286, incluindo não somente livros e capítulos, mas revistas, sites, DVDs, palestras e entrevistas pessoais. Nas teses de doutorado, a diferença foi de 47 para 277.

A média de citações, num total geral de 9.323 referências, foi de 96,1 por trabalho. Em relação aos níveis, no mestrado, as 79 dissertações juntas utilizaram 6.691 referências, o que dá em média 84,6 para cada uma. Já no doutorado, as 18 teses reuniram 2.632 obras, tendo uma utilização média de 146,2 para cada autor.

Para efeito de comparação, vale a pena citar a análise feita por Romancini (2006, p.233):

> A média encontrada em Comunicação, em 2004, é parecida com a que Noronha (1996) evidenciou em trabalhos da área da saúde, de 90,6 citações por trabalho. Deve-se dizer que, em 2004, a soma das citações dos trabalhos resultou num universo de 51.472 citações. Para se ter uma ideia do que isso representa, no trabalho bibliométrico de Vanz (2004), que analisa dados dos PPGCOM do Rio Grande do Sul nos anos de 1998-2000, os 100 trabalhos analisados possuem 7.648 citações. E no trabalho de Melo, com Teses e Dissertações das ciências sociais, as citações forma em número de 30 mil.

Também levantei a média de citações em relação à classificação das áreas de intervenção, já mencionadas:

TABELA 7 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ÁREA DE INTERVENÇÃO

Áreas de intervenção	Total	Média
Educação para a Comunicação	2.005	95.4
Expressão comunicativa	356	118.6
Gestão da Comunicação	516	86
Mediação tecnológica	4.171	99,3

Pedagogia	968	96,8
Produção mediática	355	118,3
Reflexão epistemológica	952	105,7

Em relação ao ano, as médias de citações variam muito em função do total de teses e dissertações registradas.

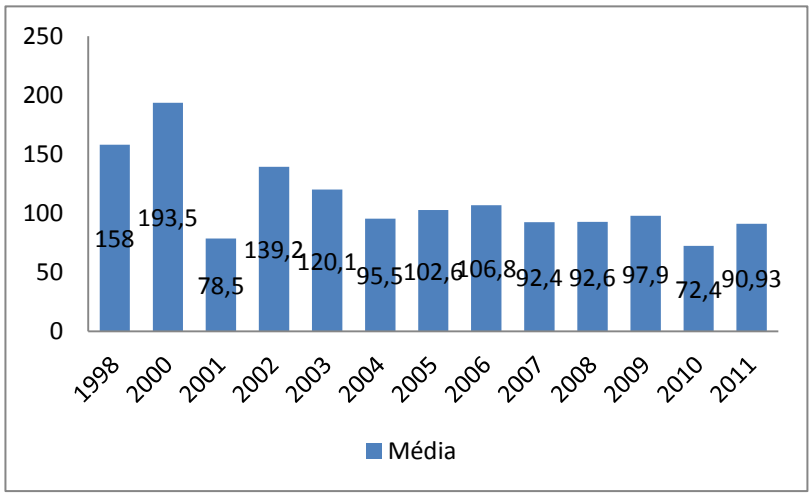

GRÁFICO 8 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ANO

A média de citações por ano e por nível de produção confirma certa prevalência do doutorado sobre o mestrado, em relação ao número de fontes utilizadas nas pesquisas.

TABELA 8 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ANO E POR NÍVEL DE PRODUÇÃO

Ano	Total de dissertações de Mestrado	Média de Citações	Total de teses de Doutorado	Média de Citações
1998	0	0	1	158
2000	1	112	1	275
2001	3	72,3	1	97
2002	5	139,2	0	0
2003	3	88,3	3	152
2004	4	95,6	1	95
2005	4	103,5	2	101
2006	6	88,8	2	161
2007	12	78,6	1	258
2008	5	72,8	1	192
2009	12	94,08	3	110
2010	9	72,4	0	0
2011	15	86	2	123

Após o cruzamento do total de referências e suas médias, fiz o levantamento do tipo de material mais utilizado pelos pesquisadores do campo da Educomunicação. O padrão da área ainda é o uso de livros e capítulos como a principal fonte de pesquisa. Do total de 9.323 referências, 61,1% dos pesquisadores alicerçaram seu trabalho em livros e capítulos. Os livros sozinhos representam a principal fonte para 50,5% das pesquisas.

Os livros são apontados como principais referências em várias áreas do conhecimento e como uma tradição nas Ciências Sociais. É interessante a explicação apresentada na tese de doutorado de Ana Claudia Silverio Nascimento (2010) sobre as particularidades da comunidade científica em relação aos meios de difusão do conhecimento. Citando Velho (1998), ela afirma que ao contrário das ciências puras que escolhem os canais internacionais, e das ciências exatas, os artigos, as ciências humanas, os livros.

> Em suma, os resultados da pesquisa em Ciências Naturais são relatados em artigos nos quais a referência a fórmulas e a linguagem bastante codificada reduzem significativamente o tamanho do manuscrito. Por outro lado, livros, frequentemente dirigidos a uma audiência externa além da acadêmica, são um importante canal de publicação para as Ciências Sociais e Humanas. Tais discrepâncias no formato e comprimento das publicações refletem claramente diferenças no conteúdo. (...) Esta é uma realidade das Ciências Sociais brasileiras: a divulgação de sua produção científica quase que exclusivamente em português e dentro do país. (VELHO, 1998, p. 103).

Em segundo lugar, aparecem como fonte bibliográfica as revistas (15,4%), tanto especializadas, quanto leigas. Os sites e portais (6,7%) já aparecem em terceiro lugar.

TABELA 9 – TIPOS DE MATERIAIS UTILIZADOS NAS PESQUISAS

Tipo	Total
Livros e capítulos	5699
Revistas	1438
Site	623
Produção acadêmica	472
Congressos, entrevistas, palestras	237
Documentos oficiais	231
Outros	211
Jornal, cadernos, boletim	197
Apostilas, manuais, projetos	95
Não informado	80
Video, DVD, Cd	40

Ainda em relação aos livros e capítulos, a grande maioria das obras utilizadas tem muito mais de cinco anos de publicação. Isso pode significar falta de avanço na bibliografia da área ou também a pertinência e permanência de obras que, mesmo após décadas, continuam sendo referência para as questões da área.

Do total dos livros pesquisados, 52 não têm a data de publicação. Sem contabilizar esse número, apenas 6,7% das obras listadas nas referências têm até cinco anos de publicação, ou seja, como a pesquisa inclui os trabalhos até 2011, as obras foram publicadas entre 2006 e 2011. Outro dado interessante é que mais de 60% da literatura pesquisada é anterior ao ano 2000.

Sobre a temporalidade, reunindo todos os tipos de materiais listados nas referências, é possível concluir que não há muita preocupação com a data da publicação das fontes bibliográficas, uma vez que a situação se repete. Extraindo da contabilidade os dados sem data de publicação, 61% dos materiais foram publicados ou veiculados até o ano 2000, mas a grande maioria foi publicada entre os anos 1991 a 2010.

Outra diferença em relação às pesquisas em Ciências Humanas e Ciências Puras. A primeira tem maior volume de citações à literatura antiga porque os processos e mudança são mais lentos, enquanto nas ciências puras a velocidade dos procedimentos e inovações impõe limites à aceitação de referências a trabalhos mais antigos.

TABELA 10 – TEMPORALIDADE DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS PESQUISAS

Década	Total
1839-1895	3
1901-1910	5
1921-1930	7
1931-1940	8
1941-1950	9
1951-1960	25

1961-1970	123
1971-1980	379
1981-1990	948
1991-2000	3809
2001-2010	3378
2011	14
s/d	655

Apesar da exigência da proficiência em outros idiomas para a entrada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, poucos pesquisadores se utilizam de literatura em línguas estrangeiras. Mais de 86% dos livros foram utilizados na língua portuguesa. As obras referenciadas nos idiomas espanhol e inglês aparecem na sequência, respectivamente, com 8% e 4%.

Os capítulos que serviram de referência para as pesquisas também seguem a mesma lógica dos livros. Mais de 82% são em português, 12% em espanhol e 4%, em inglês.

Considerando todos os tipos de materiais utilizados (bibliográficos ou não – como periódicos, audiovisuais, conferências etc), o ranking de idiomas permanece inalterável, mostrando uma liderança absoluta (83,5%) da língua portuguesa em relação às demais.

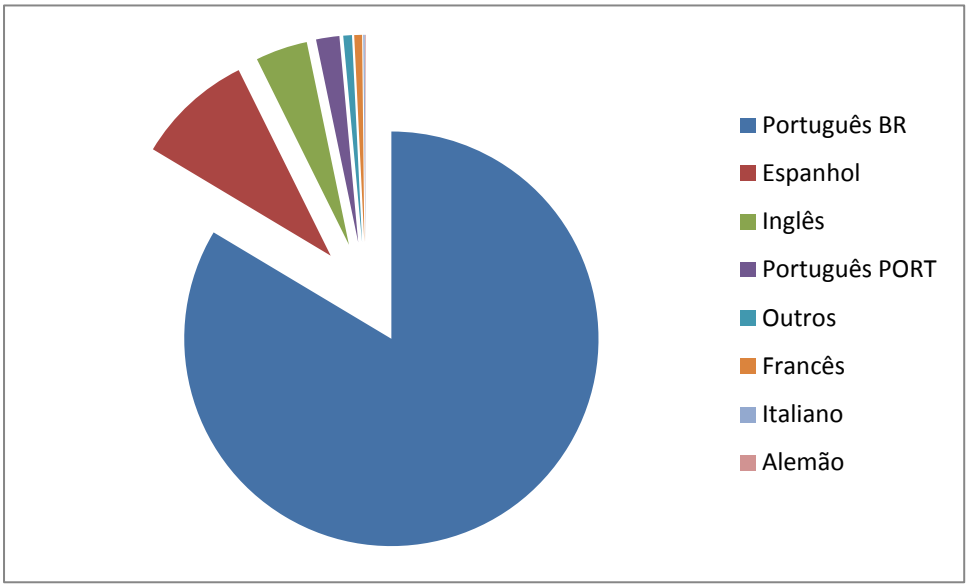

GRÁFICO 9 – IDIOMAS DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS PESQUISAS

Na mesma linha de raciocínio, fui descobrir os países e regiões de origem das fontes bibliográficas utilizadas pelos pesquisadores. Retirando da contagem os registros que não apresentaram essa informação, o Brasil, obviamente, responde por 86% das referências. O interessante é a sequência das regiões: Europa, 7,8%, com predominância para a Espanha; América Latina, em terceiro, com 3,4%, com destaque para a Colômbia; e a América do Norte, que reúne 2,7% das referências, com maior participação dos Estados Unidos. Há também uma referência à cidade de Tóquio, Japão.

Realizei mais um desdobramento sobre a localização para verificar os estados e regiões com maior destaque dentro das referências brasileiras. O Sudeste responde por 82,8% das obras, com prevalência de São Paulo (74,6%); em segundo lugar vem a região Sul, que representa 8,1%, com destaque para o estado do Rio Grande do Sul (62,4%); a região Centro-Oeste aparece em terceiro com 6,6%, tendo o Distrito Federal em 90,2% das pesquisas; o Nordeste tem 2,1% dos registros, com maior concentração na Bahia, 40%, e em Alagoas, 25%. O Norte aparece com apenas 0,3%, com a região Amazonas representando 63,6% das referências.

As revistas, que aparecem como segunda fonte bibliográfica mais utilizada, têm alguns aspectos interessantes. O primeiro deles é a grande variedade de títulos, principalmente editados e publicados pelas universidades, muitos em parcerias com editoras nacionais ou regionais. Dessa forma, há uma predominância absoluta das publicações especializadas nas áreas de Comunicação, Educação, Psicologia, entre

outras, sobre as comercializadas pela Grande Imprensa. O segundo ponto interessante é em relação ao idioma. Neste tipo de material é que a língua espanhola alcança maior destaque (17%), mostrando a repercussão especialmente das edições latinas. É oportuno explicar que nesse quesito reuni tanto as revistas impressas quanto as digitais ou versões on-line.

Entre os mais de 300 títulos identificados, listei abaixo os dez que receberam mais de 20 citações, com destaque para a revista Comunicação & Educação, produzida pela ECA/USP desde 1994. É importante assinalar o crescimento vertiginoso de periódicos técnico-científicos, tanto da área de Comunicação quanto de Educação, registrado a partir da década de 90. (ROMANCINI, 2006; VERMELHO, 2005).

TABELA 11 – LISTA DE PERIÓDICOS MAIS UTILIZADOS, COM AS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS E AVALIAÇÃO QUALIS

Revista	Total	Qualis [28]	Área	Instituição	Periodicidade	Criação	ISSN
Comunicação & Educação	382	B2	Comunicação /Educação	USP	Quadrimestral	1994	0104-6829
Ciência e Tecnologia	166	B3	Interdisciplinar	UniSal	Semestral	1998	1677-9649
Comunicação & Sociedade	43	B1	Comunicação	Umesp	Semestral	1979	2175-7755
Contato	38	-	Comunicação, Arte e Educação	Senado Federal	Extinta	1998	1516-070X
Diá-logos de la Comunicacío n	24	B1	Comunicação	Felafacs - Federació n Latino-americana de Facultades de Comunica ción	Semestral	1987	1995–6630

[28] Disponível em <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?conversationPropagation=begin> de 7 março de 2013.

				Social			
Nómadas	24	B2	Ciências Sociais e Humanas	Universidad Central – Colombia	Semestral	1994	0121-7550
Tecnologia Educacional	23	B2	Educação	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional	Trimestral	1972	0102-5503
Revista USP	22	A2	Interdisciplinar	USP	Trimestral	1989	0103-9989
Educação	21	B4	Educação	Editora Segmento	Mensal	1997	1415-5486
Eccos	20	B2	Interdisciplinar	Uninove	Semestral	1999	1517-1949

Em relação ao ano da publicação, as revistas também seguem o ranking geral, com apenas 8,4% publicadas entre os anos de 2006 e 2011. A grande maioria (63%) pesquisada é da década de 90. O ano com maior volume de revistas é 1998, com destaque para a revista Ciência e Tecnologia, editada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, que publicou os artigos do I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, foco da dissertação de mestrado de Valéria Aparecida Bari, intitulada "Por uma epistemologia do campo da Educomunicação: a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação", defendida em 2002 pela ECA/USP. Também merece menção a revista Comunicação & Sociedade, produzida pela Universidade Metodista de São Paulo – Umesp -, e a mais antiga do gênero no Brasil.

A revista USP destaca-se pela classificação A1 e as demais citadas são todas nível B no sistema Qualis, da Capes.

> Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.[29]

Os periódicos científico-acadêmicos também recebem uma estratificação vertical, de 1 a 5, que obedece à avaliação e aos critérios das áreas, mas, de uma maneira geral, estabelece como parâmetros a indexação em bancos de dados nacionais e internacionais, a manutenção da periodicidade e a presença de artigos assinados por autores doutores.

A pesquisa realizada exclusivamente por sites já aparece em terceiro lugar (6,7%) no quesito de tipos de materiais utilizados. É importante explicar que reuni apenas os sites e portais acessados pelos autores como primeira fonte de pesquisa. Dessa forma, não foram computados os endereços eletrônicos de materiais utilizados de forma impressa. Dos 623 sites, os endereços de 58 universidades e instituições de ensino agrupados respondem por 34,6% das pesquisas, com os sites da USP totalizando 23,4%. Após as universidades, o governo e entidades governamentais reúnem os sites mais acessados. Os 36 endereços pesquisados foram indicados 69 vezes, com destaque para o portal do MEC. Entre os outros sites acessados estão organizações não governamentais, sites de pesquisa, entidades, associações e publicações em geral.

Mais da metade dos materiais pesquisados em sites não possui a temporalidade, apenas a data de acesso do pesquisador. Mesmo assim, foi possível constatar que a grande maioria (82,2%) foi veiculada entre os anos 2000 e 2010, com leve destaque para os anos 2002 e 2006, com 23 indicações cada um.

Os sites mais acessados também são os de língua portuguesa, representando 86,8% do total. Em segundo lugar aparece a língua inglesa, com 7,7%, e em terceiro, a língua espanhola, com 5,3%. Há apenas um único site em francês.

---

[29] Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>

2.6. O CAPITAL CIENTÍFICO DE EDUCOMUNICAÇÃO A PARTIR DAS REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Este tópico vai analisar o acúmulo de capital científico a partir dos autores citados nas referências das 94 teses e dissertações sobre Educomunicação a que tive acesso. Do total dos materiais utilizados pelos pesquisadores, 8.757 têm autores das obras, divididos em 6.129 nas dissertações de mestrado, e 2.628 nas teses de doutorado. Dessa somatória, já foram extraídas as 50 autocitações.

Em primeiro lugar, separei os autores nacionais dos estrangeiros. A análise demonstrou que os autores nacionais têm grande destaque nas referências, alcançando 62,2%. Entre os autores estrangeiros, os de origem latina têm apenas 9,1% das citações.

TABELA 12 – TOTAL DE AUTORES CITADOS EM RELAÇÃO À NACIONALIDADE

Geral	Brasil	Estrangeiro	Latinos	Total
Mestrado	4074	1554	501	6129
Doutorado	1377	951	300	2628
Total	5451	2505	801	8757

O primeiro levantamento lista os dez autores mais citados por regiões e suas respectivas obras, mostrando a relevância do Brasil em relação aos demais países. As tabelas mostram o total de citações e número de menções que recebeu a obra de destaque. Em relação aos autores brasileiros, também identifiquei a área e a instituição de ensino a que pertencem.

TABELA 13 – AUTORES NACIONAIS MAIS CITADOS E SUAS RESPECTIVAS OBRAS

Citações	Nacionais	Obra mais citada	N	Área	IES

426	SOARES, Ismar de Oliveira	Comunicação/ Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais.	43	Comunicação	ECA/USP
207	FREIRE, Paulo	Pedagogia do Oprimido	43	Educação	UFPE
102	MORÁN, José Manuel	Leituras dos Meios de Comunicação	25	Comunicação	ECA/USP
94	BACCEGA, Maria Aparecida	Gestão de Processos Comunicacionais	15	Comunicação	ECA/USP e ESPM
93	CITELLI, Adilson	Comunicação e Educação - A linguagem em movimento	32	Comunicação	ECA/USP
60	LOPES, Maria Immacolata Vassalo de	Pesquisa em Comunicação	25	Comunicação	ECA/USP
54	MELO, José Marques de	Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos	8	Comunicação	UMESP
47	PERUZZO, Cicília Krohling	Comunicação comunitária e educação para a cidadania	12	Comunicação	UMESP
38	D'ÁVILA, Nícia	Semiótica verbal, não-verbal e sincrética e os sistemas significantes	3	Comunicação	UNIMAR
37	SOUSA, Mauro Wilton	Sujeito, o lado oculto do receptor	11	Comunicação	ECA/USP

Praticamente todas as referências nacionais mais citadas são da área de Comunicação, com destaque especial para a ECA/USP. Já em relação aos autores estrangeiros, mesmo separando os de origem latina, é possível verificar que as áreas já são mais abrangentes, embora a Comunicação ainda apareça com mais destaque. A partir dessa listagem, pode-se aferir que os pesquisadores têm um leque muito variado de fontes para outras áreas do conhecimento. Para se ter uma ideia dessa dispersão, cerca de 3.000 autores são citados apenas uma única vez.

> Desnecessário dizer que as centenas de autores que foram citados apenas **uma** vez também estão contribuindo para a formação do campo. É possível que parte deles venha a receber mais citações nos próximos anos, **A** formação de um campo de estudos é lenta, pois a produção do conhecimento envolve o ritual de transmissão através de cursos e a produção do novo através de

> pesquisas, essa última etapa envolvendo o julgamento dos pares em bancas examinadoras. (MOSTAFA, 2002, p. 24).

Por outro lado, os autores nacionais e internacionais, incluindo os latinos, que compõem a frente de pesquisa da Educomunicação são os mesmos apontados nas pesquisas realizadas por Messias (2010), Mostafa (2002) e Nishiyama (2011). Os dez primeiros autores divididos pela origem concentram 25% de todas as referências. A concentração de autores pode indicar a maturidade teórica da área ou, por outro lado, pode apontar a necessidade de maior divulgação dos trabalhos científicos realizados por outros pesquisadores e jovens autores.

Aqui também cabe uma observação em relação aos autores nacionais da área de Educação, que, com exceção de Paulo Freire, surgem como coadjuvantes nas referências bibliográficas. Nomes como Pedro Demo, Maria Luiza Belloni, Moacyr Gadotti e Heloísa Dupas Penteado, nessa ordem, aparecem com menor número de citações, mas já contribuem para a construção do campo, trazendo como suporte teórico os fundamentos da educação.

TABELA 14 – AUTORES ESTRANGEIROS MAIS CITADOS NAS REFERÊNCIAS E SUAS OBRAS

Citações	Internacionais	Obra mais citada	N
88	MORIN, Edgar	Os sete saberes necessários à educação do futuro.	23
85	LÉVY, Pierre	As tecnologias da inteligência	29
61	BOURDIEU, Pierre	Sobre a televisão	13
46	McLUHAN, Marshall	Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem	15
46	MATTELART, Armand	História das teorias da comunicação	21
42	CASTELLS, Manuel	A sociedade em rede	23
30	FOUCAULT, Michel	A ordem do discurso	12

29	THIOLLENT, Michel	Critica metodológica, investigação social e enquête operária / Metodologia da pesquisa-ação	11
29	GUTIÉRREZ PEREZ, Francisco	Linguagem Total - Uma pedagogia dos meios de comunicação	13
28	ADORNO, Theodor	Dialética do Esclarecimento / Educação e emancipação	6

Os autores latinos seguem a mesma sequência, com maior relevância para os de Comunicação. Interessante observar que os autores da América Latina ainda não têm tanta relevância entre os pesquisadores, uma vez que existe uma grande concentração nos dois primeiros nomes da lista – Martín-Barbero e Gómez –, e os demais recebem poucas citações.

TABELA 15 – AUTORES LATINOS MAIS CITADOS NAS REFERÊNCIAS E SUAS OBRAS

Citações	Latinos	Obra mais citada	N
192	MARTÍN-BARBERO, Jesús	Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia	47
110	GÓMEZ, Guillermo Orozco	Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas	26
81	KAPLÚN, Mario	Procesos educativos y canales de comunicación.	24
57	CANCLINI, Néstor García	Consumidores e cidadão, conflitos multiculturais da globalização	19
32	HUERGO, Jorge A.	Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones.	10
29	GUTIÉRREZ PEREZ, Francisco	Linguagem Total - Uma pedagogia dos meios de comunicação	12

19	BORDENAVE, Juan Diaz	Além dos Meios e Mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência	6
12	MATURANA, Humberto	Emoções e linguagem na educação e na política	3
8	KAPLÚN, Gabriel	Kaplún, intelectual orgânico. Memória afetiva.	3
6	FUENZALIDA, Valério	Educacíon para la comunicación televisiva	2

Outro dado levantado foi a nacionalidade dos autores em relação à temporalidade das teses e dissertações. Nesse item, foi possível constatar a maior utilização dos autores nacionais ano a ano em comparação aos autores estrangeiros, mostrando que apenas no ano 2000 há uma leve diferença para os autores estrangeiros. Em todos os outros anos, os autores brasileiros têm maior destaque.

A média de citações também é diferente porque aqui são registrados apenas os autores dos materiais bibliográficos. Entretanto, a média geral permanece alta, 94,1% de citações.

TABELA 16 – MÉDIA DE CITAÇÃO DE AUTORES EM RELAÇÃO AO ANO E À NACIONALIDADE

Ano	Total	Média de autores	Nacionais	Estrangeiros	Latinos
1998	153	153	88	57	8
2000	367	183,5	195	122	50
2001	289	72,2	186	80	23
2002	655	131	437	131	87
2003	671	111,8	430	159	82
2004	358	71,6	206	114	38
2005	549	91,5	334	195	20
2006	796	99,5	504	230	62
2007	1172	90,1	808	255	109

2008	518	86,3	317	155	46
2009	1397	93,1	764	464	169
2010	577	64,1	324	229	24
2011	1255	73,8	858	314	83

Na somatória geral, são citados 5.451 autores nacionais. Interessante é que esse resultado difere de outros levantamentos, que apontavam à predominância dos autores internacionais. Isso pode ser resultado da repercussão dos trabalhos dos brasileiros em relação ao tema Educomunicação, enquanto as referências externas são citadas nos temas mais abrangentes.

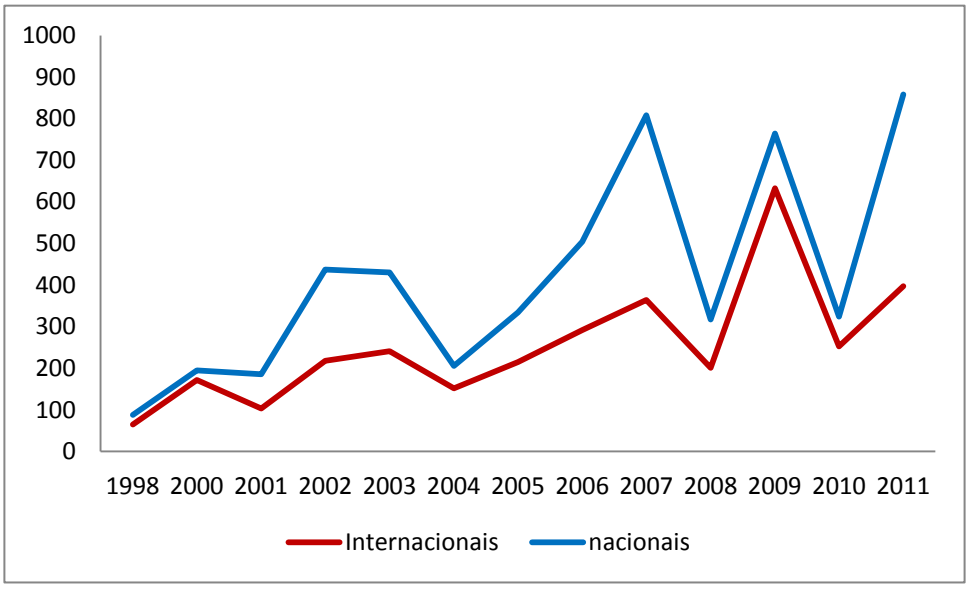

GRÁFICO 10 – COMPARATIVO ENTRE AUTORES POR ANO E NACIONALIDADE

Chama atenção a baixa indicação de pesquisadores latinos, apenas 801 na somatória geral. Entretanto, o total mantém-se bem abaixo dos demais ao longo do tempo. Pode-se questionar se há um desconhecimento sobre o trabalho realizado na América Latina, com pouca repercussão para obras importantes de outros autores, com exceção de Martín-Barbero e Orozco Gómez. No início poderia haver pouca produção ou pouco acesso a esses materiais, mas esse argumento não é mais válido atualmente.

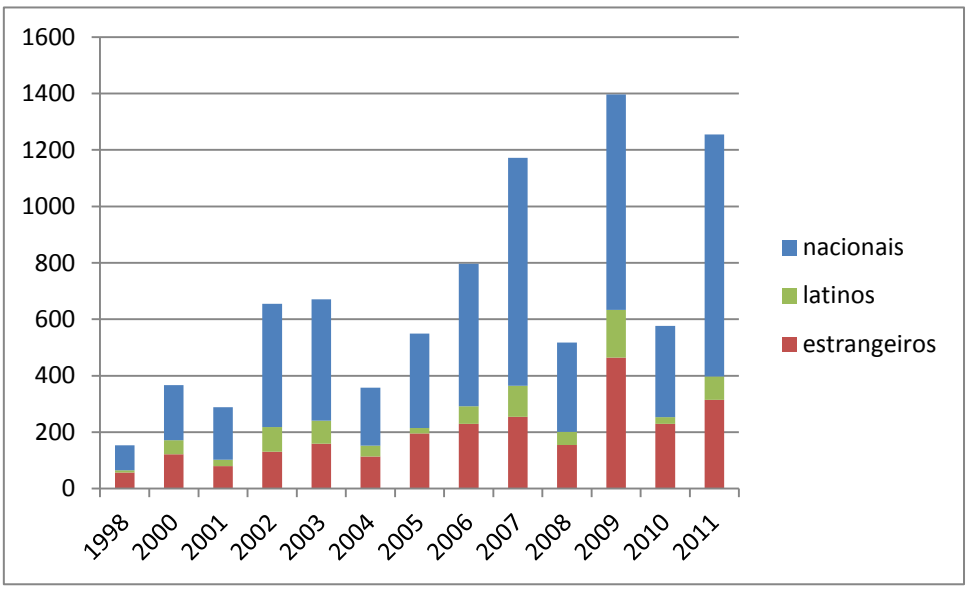

GRÁFICO 11 – COMPARATIVO ENTRE AUTORES POR ANO E NACIONALIDADE – NACIONAIS, LATINOS E ESTRANGEIROS

A última análise em relação ao levantamento específico de autores foi a classificação nas sete áreas de intervenção da Educomunicação. É interessante notar que uma parte expressiva desses autores é referência para as sete áreas, mostrando a confluência do pensamento. Nesse quesito, a título de comparação, listei apenas os sete autores mais citados.

Educação para a Comunicação	**Gestão da comunicação**	**Mediação Tecnológica**	**Reflexão Epistemológica**
Ismar de Oliveira Soares	Ismar de Oliveira Soares	Ismar de Oliveira Soares	Ismar de Oliveira Soares
Paulo Freire	Edgar Morin	Paulo Freire	Jesús Martín-Barbero
Marshall McLuhan	Daniel J. Silva	Jesús Martín-Barbero	José Manuel Morán
Jesús Martín-Barbero	Paulo Freire	Maria Aparecida Baccega	Cicília M. Krohling Peruzzo
Adilson Citelli	Humberto Maturana	Guillermo Orozco Gómez	Edgar Morin
José Manuel Morán	Fritjof Capra	Adilson Citelli	Pierre Levy

José Marques de Melo	Nestor García Canclini	Mario Kaplún	Guillermo Orozco Gómez

QUADRO 1 – AUTORES MAIS CITADOS POR ÁREA DE INTERVENÇÃO

Expressão Comunicativa	**Pedagogia da Comunicação**	**Produção mediática para a Educação**
Ismar de Oliveira Soares	Jesús Martín-Barbero	Paulo Freire
Muniz Sodré	Paulo Freire	Ismar de Oliveira Soares
Jesús Martín-Barbero	Ismar de Oliveira Soares	Pierre Levy
Paulo Freire	Guillermo Orozco Gómez	Jesús Martín-Barbero
François Dubet	Pedro Demo	Jacques Vigneron
Keith Swanwick	Edgar Morin	José Marques de Melo
Theodor Adorno	José Manuel Morán	José Manuel Morán

QUADRO 2 – AUTORES MAIS CITADOS POR ÁREA DE INTERVENÇÃO (CONT.)

Autores nas 7 áreas
Autores em 5 áreas
Autores em 4 áreas
Autores em 3 áreas
Autores em 2 áreas
Em apenas 1 área

QUADRO 3 – AS CORES INDICAM A PRESENÇA DOS AUTORES EM UMA OU MAIS ÁREAS

Nas áreas de intervenção, Ismar de Oliveira Soares só não encabeça a lista nos quesitos Pedagogia da Comunicação e Produção Mediática para a Educação, lideradas por Jesús Martín-Barbero e Paulo Freire, respectivamente. Aliás, esses três nomes são referências para todas as sete áreas de intervenção.

Esse resultado vai ao encontro da análise feita por Genésio Zeferino da Silva Filho, em sua tese de doutorado (2004), quando divide os autores do campo da Educomunicação em três categorias: a) pensamentos fundantes, que reúne Paulo Freire, por lançar as bases de uma nova pedagogia igualitária e dialógica, e Mario Kaplún, por defender que a comunicação precisa ser pensada como componente pedagógico; b) sistematização e criação de políticas: Ismar de Oliveira Soares, por levantar a bandeira do campo específico da Educomunicação; c) instrumentos de análise: Edgar Morin, que critica o modelo educacional da modernidade; Jesús Martín-Barbeiro, que estabelece o papel das mídias na produção da cultura.

Ainda em relação aos autores mais referenciados, é importante comparar a análise de Ligia Beatriz de Almeida (2012b):

> Dessa forma, na produção dos latinos ressoam as vozes de autores europeus e norte-americanos, como Benjamin, Adorno, Bourdieu, Foucault, Bauman, Perrenoud, Ianni, Eco, Flusser, Baudrillard, McLuhan, Chartier, De Certeau, Barthes, Lévi-Strauss, Bakhtin, Vygotsky, Len Masterman, Stuart Hall, David Buckingham, Sonia Livingstone, Geneviève Jacquinot-Delaunay, Pier Cesare Rivoltella e Douglas Kellner. Elas constituem um núcleo comum nas diferentes linhas de pensamento encontradas, há, porém, especificidades em cada localidade quanto às finalidades e as metodologias de trabalho. Na América Latina, a produção adequou-se às necessidades políticas e culturais, desenvolvendo uma matriz original por meio do trabalho de pesquisadores latino-americanos e do diálogo entre eles. A linha mestra da literatura latino-americana sobre o tema advém de autores como: Mário Kaplún, Jesús Martin-Barbero e Ismar de Oliveira Soares, no entanto Paulo Freire e José Marques de Melo, têm que ser mencionados pela decisiva contribuição que ofereceram. (p.11)

3. ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DA ECA/USP PARA A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Falar sobre a contribuição da ECA/USP para a consolidação do campo da Educomunicação pode parecer óbvio, mas este capítulo mostra de que natureza é o protagonismo da Escola de Comunicações e Artes na construção do campo. Para abordar a proposta, vou em primeiro lugar analisar as 41 teses e dissertações que têm origem na USP, de uma maneira geral, descrevendo média de citações, metodologia, áreas de intervenção etc.

Num segundo momento, vou resgatar toda a proeminência da ECA/USP a partir da análise bibliométrica realizada nas referências bibliográficas das 94 teses e dissertações sobre o tema. Aqui o objetivo é reunir todo o material que evidencia a presença da instituição.

Por último, o meu propósito é mostrar como os professores e pesquisadores do PPGCOM da ECA/USP estão presentes nas referências bibliográficas dos outros centros de pesquisa que produzem trabalhos na área da Educomunicação.

3.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA USP SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

Do total de 97 trabalhos disponíveis no banco de teses da Capes, 41 estão localizados na Universidade de São Paulo, o que significa que 58% da produção acadêmica já são desenvolvidos fora do campus da maior universidade brasileira. Esse dado é interessante porque mostra que o tema Educomunicação já alcança densidade própria e começa a avançar para outros territórios.

Num levantamento básico, a produção caminha anualmente para consolidar o projeto de expansão fora da cidade universitária.

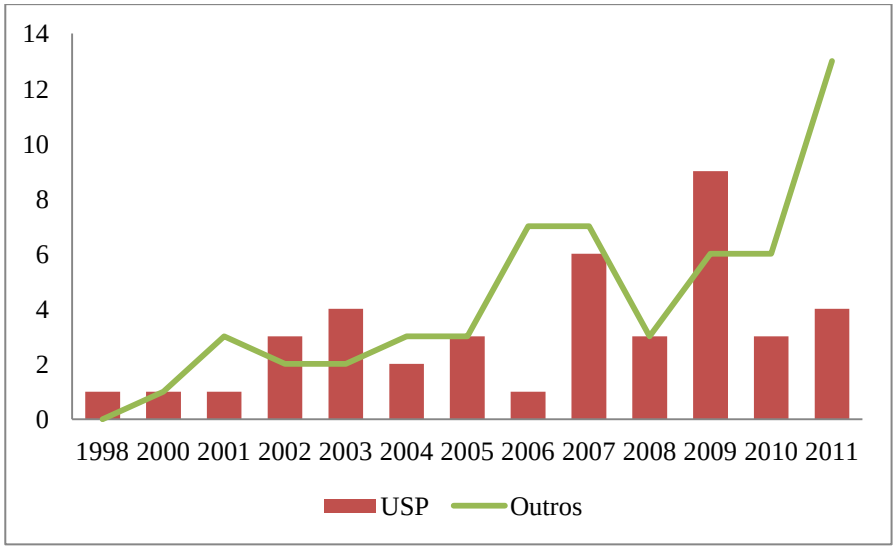

GRÁFICO 12 – COMPARATIVO ENTRE A PRODUÇÃO DA USP E DOS OUTROS CENTROS DE PESQUISA

Entretanto, a USP ainda sozinha concentra 41 trabalhos, ficando muito distante da Universidade Federal do Paraná, que aparece em segundo lugar, com 8 dissertações.

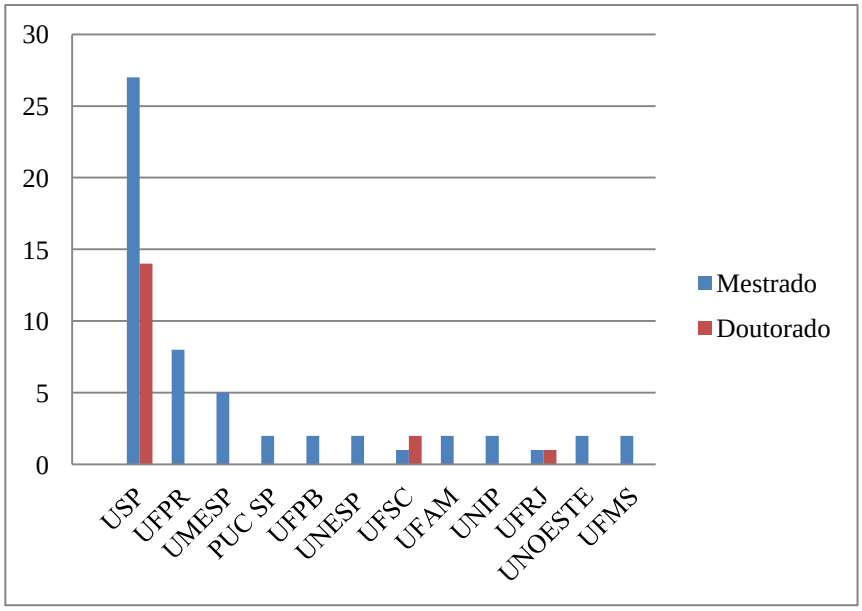

GRÁFICO 13 – COMPARATIVO ENTRE A PRODUÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Importante aqui chamar a atenção para a produção de teses de doutorado, que apenas foram realizadas em três instituições de ensino: USP, UFSC e UFRJ, sendo que a diferença de volume é significativa entre elas. A USP reúne no período analisado 27 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado.

Ainda em relação aos níveis acadêmicos, fiz um levantamento por ano, indicando que há um crescimento expressivo na produção das dissertações de mestrado, enquanto as teses se mantêm sem muita variação ao longo do tempo.

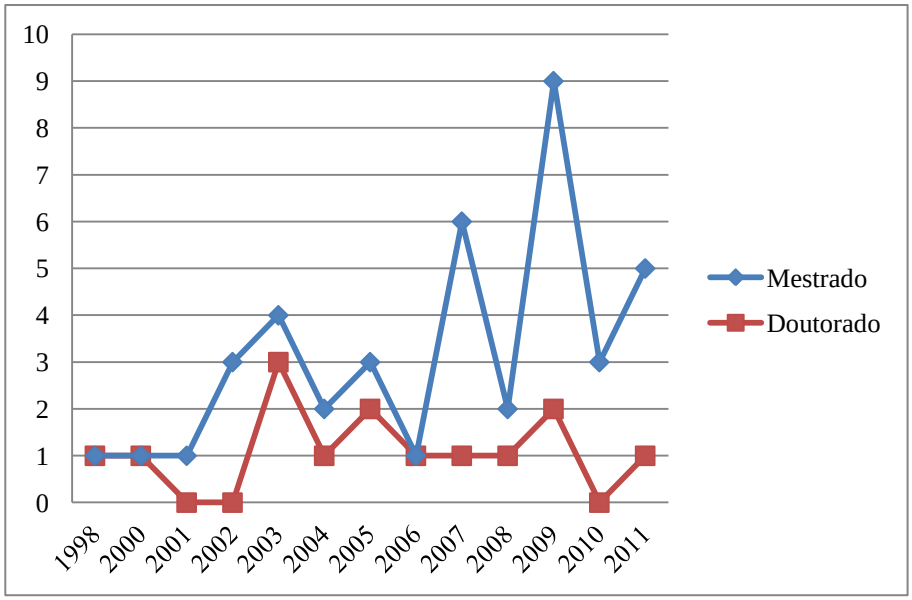

GRÁFICO 14 – COMPARATIVO ENTRE A PRODUÇÃO DO MESTRADO E DOUTORADO POR ANO

Como foi possível perceber na análise geral, a produção acadêmica da USP sobre Educomunicação também não está somente concentrada nos campos de Comunicação e Educação, mas encontra-se presente em outras áreas do conhecimento, enfatizando o conceito da transdisciplinaridade. Dessa forma, há também produção em Saúde Pública e Psicologia, mas o maior volume está concentrado no programa de Ciências da Comunicação. O PPGCOM da ECA/USP reúne 32 trabalhos: 13 teses e 19 dissertações.

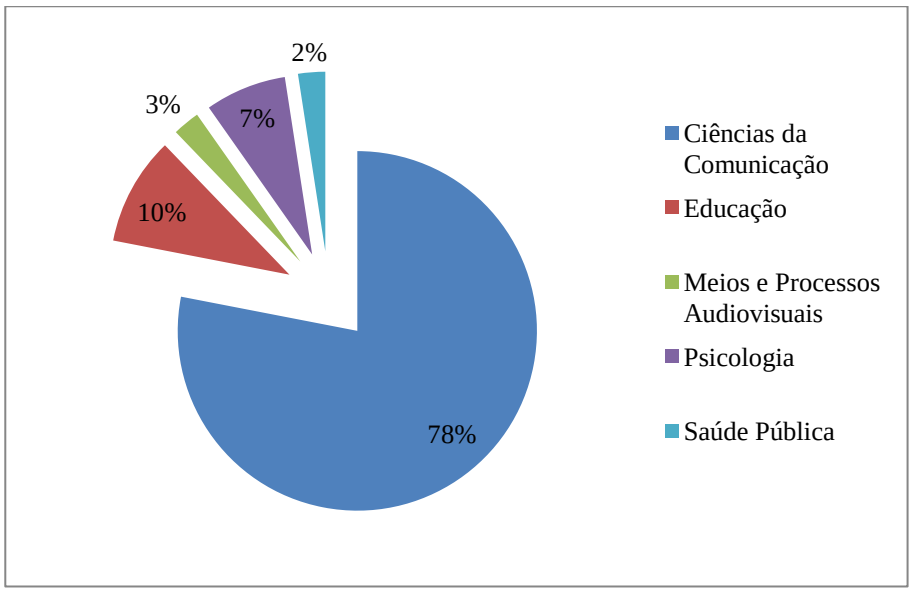

GRÁFICO 15 – TOTAL DE PRODUÇÃO DIVIDIDO POR PROGRAMA

Aliás, o programa Ciências da Comunicação da USP é o único dos 44 reconhecidos e recomendados pela Capes que possui três áreas de concentração distintas e cinco linhas de pesquisa, sendo uma focada exclusivamente em Educomunicação. O mesmo acontece em relação as 97 teses e dissertações analisadas: a USP possui a única linha de pesquisa denominada Educomunicação. (Anexo 3)

Em relação à classificação das teses e dissertações nas sete áreas de intervenção, a USP segue a ordem da classificação do total da produção acadêmica, reforçando que a análise foi feita também a partir dos resumos e de acordo com a maior ênfase da área. Dessa forma, as teses e dissertações permitem outras classificações, dependendo da abordagem do pesquisador.

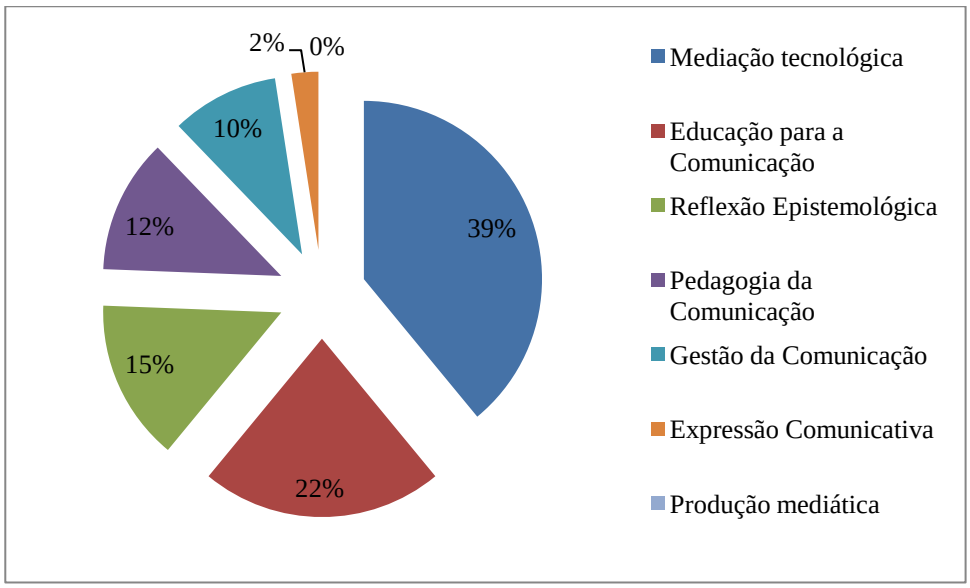

GRÁFICO 16 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DIVIDIDA POR ÁREA DE INTERVENÇÃO

Os suportes tecnológicos mais utilizados na área Mediação Tecnológica também são os audiovisuais, com destaque para o rádio, mas não se percebe diferença significativa em relação à Internet.

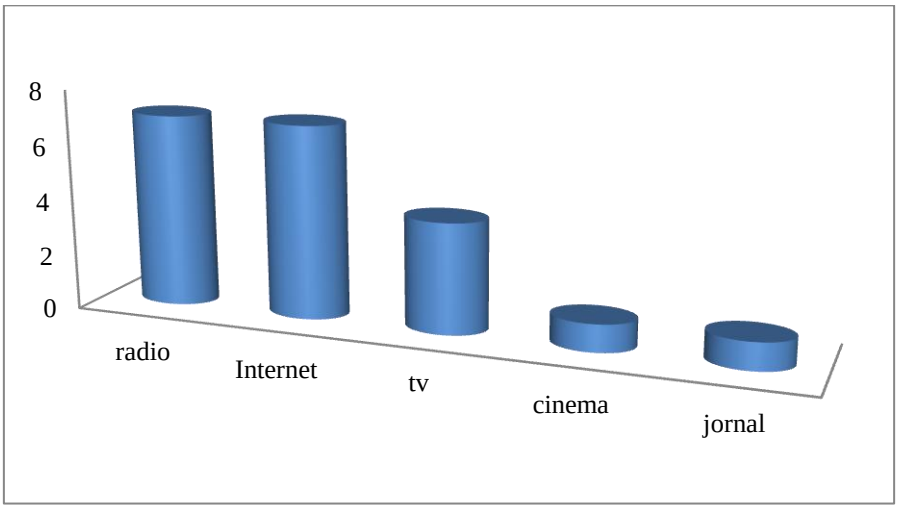

GRÁFICO 17 – SUPORTES MAIS UTILIZADOS NA ÁREA DE MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Entre os orientadores, os que mais orientaram trabalhos estão vinculados à ECA/USP, com liderança do prof. Ismar de Oliveira Soares, que esteve à frente de 17

produções. Entretanto, 14 pesquisadores orientaram uma única pesquisa. Isso também revela a entrada de novos professores ao estudo do campo.

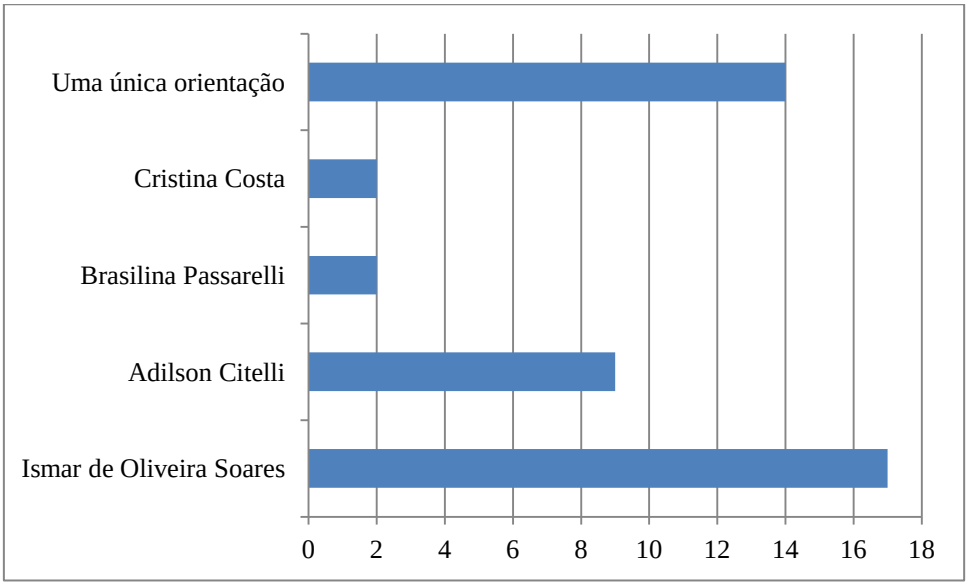

GRÁFICO 18 – PROFESSORES COM MAIOR NÚMERO DE ORIENTAÇÕES

Em relação às palavras-chave, também encontrei uma dispersão equivalente à análise geral. No total entre as pesquisas da USP são 62 termos diferentes e 48 utilizados uma única vez. Como já analisado anteriormente, a reflexão aqui é sobre a falta de padronização, o que dificulta a identificação e coesão da área.

Entre os temas selecionados pelos pesquisadores da USP estão:

TABELA 17 – PALAVRAS-CHAVE ESCOLHIDAS PELOS PESQUISADORES DA USP

Educomunicação	28
Educação	15
Comunicação	13
Gestão da comunicação	3
Interfaces Sociais da Comunicação	3
Psicologia	3
Tecnologia	3
Cidadania	2
Comunicação e educação	2
Diálogo	2

Formação de professores	2
Internet	2
Mediação	2
48 termos	1

A última análise sobre as 41 teses e dissertações defendidas na USP é a metodologia empregada nas pesquisas. Também aqui há uma equivalência em relação ao levantamento geral, com predominância do estudo de caso principalmente nas dissertações.

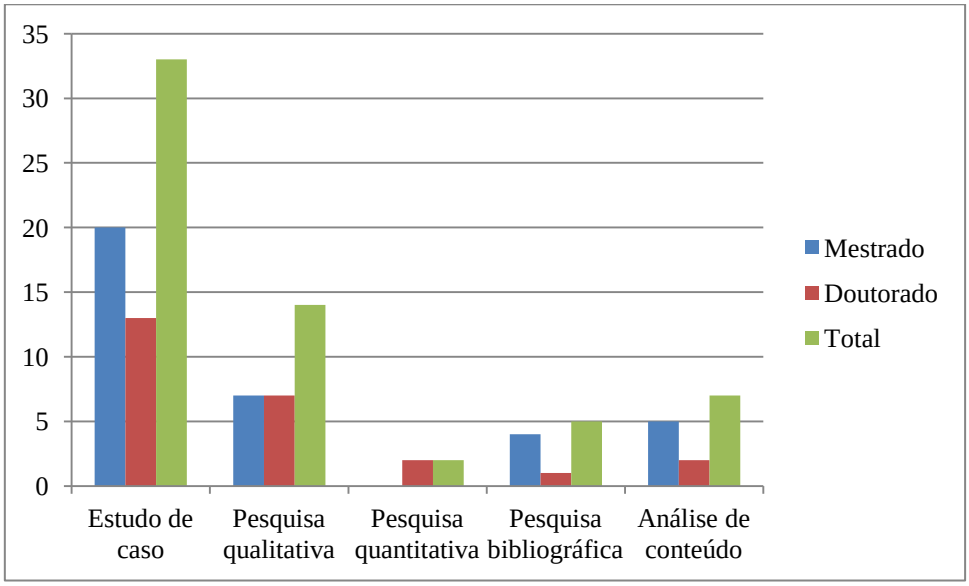

GRÁFICO 19 - PRINCIPAIS METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS PESQUISAS

3.2 A PRESENÇA DA ECA E DA USP NA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA GERAL DAS BIBLIOGRAFIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Antes de fazer o recorte focado na presença da ECA/USP nas bibliografias da produção acadêmica, é preciso reunir o que já foi levantado no capítulo anterior a respeito do protagonismo da Escola de Comunicações e Artes. Segundo os dados:

- ✓ A revista Comunicação & Educação é a principal referência entre os periódicos utilizados pelos pesquisadores;
- ✓ Entre os sites da USP mais acessados os endereços www.eca.usp.br e www.educomradio.com.br aparecem em segundo e terceiro lugar, perdendo apenas para o www.usp.br;
- ✓ Seis entre os dez autores nacionais mais citados são da ECA/USP.

Um dado ainda não apresentado é a produção acadêmica presente nas referências bibliográficas. Entre as 60 instituições de ensino nacionais e internacionais citadas pelos pesquisadores a USP aparece em primeiro lugar.

TABELA 18 – PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS INSTITUIÇÕES

IES	Citações
USP	261
UFSC	32
UMESP	22
PUC SP	10
UFRJ	10
UFSCar	9
UFPR	8
UnB	8

A liderança da USP corresponde a 150 dissertações de mestrado, 94 teses de doutorado e 17 teses de livre-docência. A ECA lidera em todas as produções, respectivamente: 118, 67 e 14. Nessa contagem incluí as 39 autocitações, que foram divididas em 21 nas dissertações e 18 nas teses.

Para entender melhor a presença da ECA nas referências bibliográficas, decidi separar as produções acadêmicas entre as que pertencem à USP e as dos outros centros de pesquisa. No primeiro bloco, reuni as 27 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado, totalizando 4.590 referências a autores. No segundo, as 46 dissertações e as quatro teses, que juntas alcançam 4.167 autores.

TABELA 19 – TOTAL DE AUTORES NAS REFERÊNCIAS

Total de Autores	**8.757**
Produção acadêmica USP	4.590
Produção acadêmica Fora USP	4.167

Como ponto de partida para a investigação, focalizei o primeiro bloco. Os pesquisadores da USP tem uma média alta de citação por trabalho de 111,9 autores. As médias divididas por níveis são de 99,07 para o mestrado e 148,3 para doutorado. Quero esclarecer que encontrei a variação de incidência de autores nos trabalhos foi no mestrado de 45 a 286, e no doutorado, de 47 a 277, que apresentam grande diferença em relação anos das defesas.

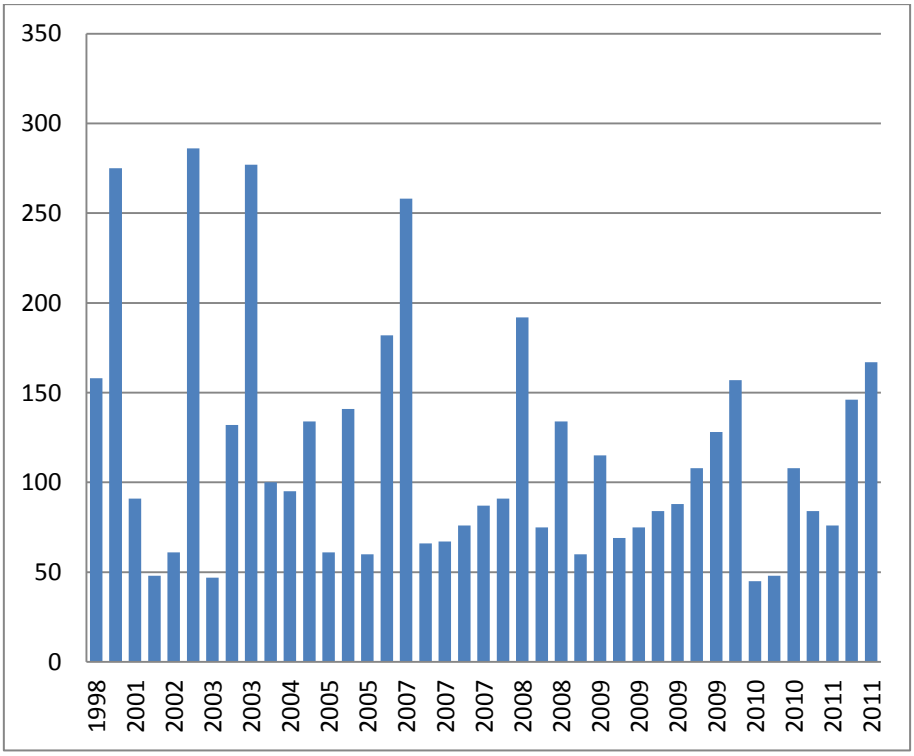

GRÁFICO 20 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ANO

Por outro lado, é interessante observar que a média de citações tem pouca variação em função da classificação das teses e dissertações nas áreas de intervenção

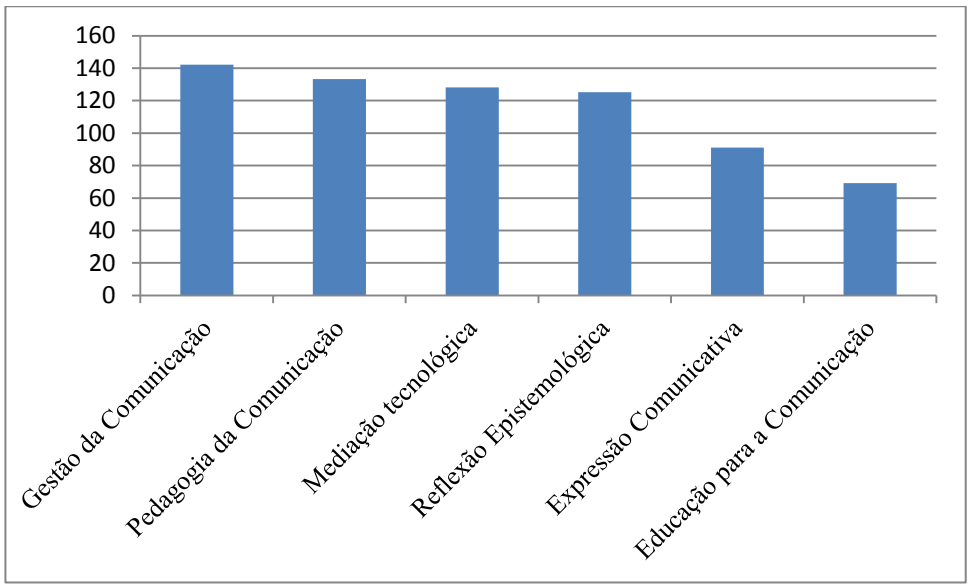

GRÁFICO 21 – MÉDIA DE CITAÇÕES POR ÁREA DE INTERVENÇÃO

Outro dado levantando em relação ao primeiro bloco da produção acadêmica é a utilização de periódicos. Novamente a revista Comunicação & Educação tem a preferência entre os pesquisadores da USP:

TABELA 20 – PERIÓDICOS MAIS UTILIZADOS

Total de citações	Revista	IES
256	Comunicação & Educação	ECA/USP
164	Ciência e Tecnologia	Unisal
20	Revista USP	USP
18	Contato	Senado Federal
12	Diá logos de La Comunicacíon	Felafacs
11	Eccos	Uninove
11	Nómadas	Universidad Central

Os periódicos são os mesmos citados na análise geral, mudando apenas a ordem de preferência. Relevante também é que 159 periódicos possuem apenas uma única referência.

A última análise do bloco da USP é a relação de autores mais frequentes e sua nacionalidade. Nesse tópico fiz o levantamento das autorias dos materiais bibliográficos e também da produção acadêmica.

Sobre a nacionalidade, os autores nacionais também predominam como fonte das pesquisas acadêmicas da USP, mas o que chama a atenção é o percentual de autores latinos consultados, que concentram mais de 70% do total. Isso é fruto do crescente intercâmbio com as universidades latino-americanas e a frequência de palestras, workshops, cursos e aulas especiais realizadas no campus da Universidade de São Paulo.

TABELA 21 – TOTAL DE AUTORES POR NACIONALIDADE

USP	Brasil	Estrangeiro	Latinos	Total
Mestrado	1416	860	320	2596
Doutorado	1097	637	260	1994
Total	2513	1497	580	4590
Percentuais	46,10%	59,76%	72,40%	52,41%

A lista de autores é também a mesma da análise geral, com destaque para Ismar de Oliveira Soares (275), Jesús Martín-Barbero (121) e Paulo Freire (80). Outro dado é que dos sete autores nacionais mais bem referenciados, cinco são vinculados à ECA. O total de autores com apenas uma única indicação também chama a atenção: 1.412, o que representa 30% das referências. Entre os estrangeiros mais citados encabeçam a lista: Pierre Levy, Edgar Morin e Pierre Bourdieu.

O maior destaque nas referências à produção acadêmica também é da USP, 205 indicações num total de 246, com predominância de 81% da ECA, mas há uma grande diversidade, com 118 obras com apenas uma única citação.

Extraindo as autocitações, a USP aparece em primeiro lugar entre as universidades mais citadas. É preciso reforçar que os pesquisadores foram comedidos em relação às autocitações. A maioria não fez nenhuma referência às suas próprias produções e quando fez ficou em torno de uma ou duas. Com exceção de Claudio Messias, que apresentou sete autocitações em sua dissertação de mestrado, e Denise Cogo, que fez cinco referências a suas obras em sua tese de doutorado.

Com essa explicação, posso apresentar a lista dos cinco trabalhos mais referenciados:

TABELA 22 – PRODUÇÃO ACADÊMICA MAIS CITADA

Total de citações	Autor	Obra	Ano	Nível
10	ALVES, Patricia Horta	Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação - NCE	2002	Mestrado
9	SILVA FILHO, Genésio Zeferino	Educomunicação e sua metodologia. Um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil	2004	Doutorado
8	LIMA, Grácia	Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa Cala-Boca já Morreu	2002	Mestrado
7	FUNARI, Claudia	A prática da mediação em processos educomunicacionais: o caso do projeto Educom.rádio	2007	Mestrado
7	VIANA, Claudemir	O Processo Educomunicacional: a mídia na escola	2000	Mestrado

Vale fazer uma ressalva em relação à dissertação de mestrado de Claudemir Viana, a única da lista acima que não está entre os trabalhos do banco de teses da Capes sobre o tema Educomunicação. Isso indica que a produção acadêmica nas instituições é maior do que a listada na Capes. Por exemplo, em relação à ECA, a dissertação de Messias apresenta um levantamento de 65 teses e dissertações defendidas na instituição sobre o tema entre os anos de 1999 e 2009. Em busca realizada pelo sistema Dedalus, da biblioteca da ECA, sobre a expressão Educomunicação, encontrei mais 12 trabalhos defendidos entre os anos de 2010 e 2012. Neste exemplo, a ECA/USP reúne pelo menos 77 teses e dissertações sobre o tema.

Sobre o levantamento de autores o que posso constatar é que os pesquisadores da USP privilegiam seus pares e professores, fortalecendo o vínculo institucional. Existem vários estudos sobre a seleção dos autores nas referências bibliográficas, mas vale a pena refletir na explicação feita por Primo, Stumpf, Consoni e Silveira (2008):

> Nas práticas de citação, Moed e outros (1985) identificaram o fenômeno da citação doméstica (*in-house citation*) que consiste na tendência de citar os autores "da casa", ou seja, quando os pesquisadores utilizam, predominantemente, a literatura produzida pelos colegas de departamento ou de universidade. Esta prática pode indicar uma proximidade paradigmática, mas também pode também ser vista como uma limitação de conhecimento que não vai além das fronteiras da própria instituição, indicando um grau significativo de

> endogenia. Vários fatores podem influenciar os autores na escolha das fontes para produzir seu trabalho. As razões destas escolhas ainda não foram suficientemente estudadas, mas Alvarenga (1998) indica que existem implicações de ordem psicológica, sociológica, política e histórica envolvidas no ato de citar. As de ordem psicológica dizem respeito aos hábitos e comportamentos já enraizados no sujeito na forma de produzir conhecimento e na hora de citar; as de cunho sociológico refere-se, principalmente, às escolhas comuns aos membros dos grupos de pesquisa que têm a ver com a sensação de pertencimento a determinada comunidade de pesquisadores; as de caráter político referem-se ao sentimento de poder do autor citante por demonstrar domínio por determinadas idéias ou autores, ou também de citar autores de determinada instituição por conveniência; e as implicações de origem históricas mantêm relação com as influências que o autor vem acumulando sobre utilização de determinados autores ou grupo ao longo do tempo. (p. 3)

A partir de agora vou analisar o segundo bloco das teses e dissertações, ou seja, aquelas que foram elaboradas fora da USP. As 4.167 citações a autores são divididas em 3.533 nas 46 dissertações e 634, nas teses. Dessa forma, a média de citações por trabalho é de 83,3. A variação no mestrado é de 25 (UFPR) a 162 (UFSC) e no doutorado, de 97 (UFRJ) a 140 (UFSC). A média no mestrado é de 76,8 e a do doutorado, 158,7.

Além das citações, vou levantar dados sobre periódicos, autores e produção acadêmica. Nesse momento não é minha preocupação buscar os tipos de materiais utilizados, idiomas, temporalidade e sites, uma vez que esses números já foram consolidados no capítulo anterior.

Em relação aos periódicos, a revista Comunicação & Educação também é a principal referência entre os pesquisadores dos outros centros de pesquisa, mas o total é menor, ou seja, há uma maior diversidade de títulos utilizados. Dos 212 periódicos, 161 têm apenas uma única citação. Também há maior presença da área de Educação.

TABELA 23 – PERIÓDICOS MAIS CITADOS

Total de citações	Revista
94	Comunicação & Educação
11	Contato
11	Educação
11	Revista Ibero-americana de Educação
11	Revista Pátio

10	Revista Comunicação & Sociedade
9	Claves de Razón Práctica

Os autores brasileiros têm presença maciça nas pesquisas realizadas fora da USP, representando 70,5% de todas as citações neste grupo. Chama novamente a atenção o reduzido número de autores latinos presentes nas referências.

TABELA 24 – TOTAL DE AUTORES POR NACIONALIDADE

Fora da USP	**Brasil**	**Estrangeiro**	**Latinos**	**Total**
Mestrado	2658	694	181	3533
Doutorado	280	314	40	634
Total	2938	1008	221	4167
Percentuais	53,8%	40,2%	27,5%	47,5%

Aparecem liderando o ranking de autores os professores Ismar de Oliveira Soares (158), Paulo Freire (133) e Jesús Martín-Barbero (73). O total de autores com apenas uma única citação também é alto, 1.537. Entre os dez mais citados estão quatro professores vinculados à ECA. Entre os estrangeiros, a principal fonte é Marshal McLuhan.

Sobre a produção acadêmica, também extrai as autocitações, que foram bem poucas, 15. Também comedidos, os pesquisadores praticamente não fizeram referência a seus trabalhos anteriores. A única exceção foi Rafael Gué Martini, da UDESC, com quatro autocitações.

Neste levantamento, a USP também lidera entre as 37 universidades referenciadas, somando 52 citações do total de 190. Desse total, 24 pesquisas foram defendidas na ECA.

TABELA 25 – TOTAL DE INSTITUIÇÕES CITADAS NAS REFERÊNCIAS

IES	Total de citações
USP	52
UFSC	30
UMESP	15
PUC	10
UnB	8
UFMG	8

Há aqui maior dispersão entre as produções acadêmicas, com os autores alcançando no máximo cinco citações, como é o caso de Grácia Lima. Outros 11 pesquisadores tiveram duas citações e o restante, 176, apenas uma. Além disso, as obras também são diversificadas.

TABELA 26 – PRODUÇÃO ACADÊMICA MAIS CITADA

Total de citações	Autor	IES
5	LIMA, Gracia	FE/USP
2	ALVES, Patrícia Horta	ECA/USP
2	IJUIM, Jorge Kamehide	Cásper Libero
2	SIQUEIRA, Juliana	ECA/USP
2	SEGAWA, Francine Sayuri	FE/USP
2	MIRANDA, Amanda de S.	UFSC
2	AMARANTE, M.I.	UMESP
2	SELIGMAN, Laura	UNIVALI
2	MARTINI, Rafael G.	UFSC
2	PEREIRA, Silvio da C.	UFSC
2	SILVA, Daniel J.	UFSC
2	AMARAL, Rita de Cassia	ECA/USP

Mesmo com tanta dispersão, a ECA/USP se destaca pelo conjunto das obras referenciadas. Merece menção também os 13 trabalhos defendidos na Faculdade de

Educação, da USP. Aliás, a área de Educação está bem representada na produção acadêmica dos centros de pesquisa analisados.

3.3 AS TESES E DISSERTAÇÕES DA ECA/USP MAIS CITADAS

A partir do levantamento acima, fiz uma análise sobre a produção acadêmica da ECA/USP mais referenciada nos dois grupos analisados. Meu objetivo foi entender porque tanto os pesquisadores da USP quanto os de outros centros utilizaram como fontes de suas pesquisas os trabalhos de Patricia Horta, Gracia Lima, Genésio Silva Filho e Claudia Funari. A primeira constatação é que são obras que elucidam conceitos importantes sobre a Educomunicação e apresentam teorias e pesquisadores que servem de suporte ao campo.

É interessante também em relação aos fundamentos que todas as pesquisas citadas explicam as influências e contribuições de Paulo Freire, Mario Kaplún, Ismar de Oliveira Soares e Edgar Morin, os autores que mais aparecem no levantamento realizado neste trabalho.

Nesse sentido, inicio com a dissertação de mestrado de Gracia Maria Lopes de Lima, intitulada "Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica" e defendida em 2002. Além de ter como foco a contribuição dos pensadores latino-americanos, ela busca as matrizes teóricas, enfatizando a proposta inédita de Freire de aproximar comunicação e educação, opondo-se à educação bancária e reforçando a relação dialógico-dialética de construção do saber. A Educação pela Comunicação apregoada por Mario Kaplún é apresentada como um compromisso para o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora e problematizadora, que não apresenta soluções prontas, mas busca uma cumplicidade entre emissor e receptor. Por fim, Gracia chega ao conceito de Educomunicação, fundamentando em Ismar de Oliveira Soares e mostrando que a presença dos meios na sociedade exige uma mudança no processo de ensino-aprendizagem. Os conceitos de gestão participativa e ecossistemas comunicacionais são apresentados como fundamentais para que a prática educomunicativa ocorra.

A dissertação de Patricia Horta, também defendida em 2002, foca na trajetória do Núcleo de Comunicação e Educação na busca da legitimação do campo da Educomunicação. Para fundamentar essa caminhada, ela discorre sobre as teorias

fundadoras da comunicação, passando pelas posturas cibernética, empírico-funcionalista, ideológica e os estudos culturais. Cada uma delas vai incentivar a reformulação da prática educativa, principalmente articuladas com a pluralidade e diversidade da sociedade multicultural. Com esse suporte teórico, Patricia vai elucidar as atividades do NCE caracterizando as áreas, cursos, eventos, pesquisas e projetos.

Como já comentado anteriormente, a tese de doutorado de Genésio Silva Filho apresenta os fundamentos do campo da Educomunicação. Passando pelas transformações da sociedade, ele aponta a complexidade das relações como um elemento-chave para a mudança da educação. Entre as diversas contribuições apresentadas, Genésio trata do eixo estruturador das práticas educomunicativas: a interdiscursividade e a multirrefencialidade. É justamente nesses conceitos que ele fundamenta a sua análise sobre o trabalho realizado por oito organizações não governamentais no Brasil.

E por último, a dissertação de mestrado de Claudia Funari que aborda o projeto educom.rádio pelo viés do conceito da mediação. De forma muito didática e detalhada, ela vai construindo o conceito da Educomunicação até chegar a análise da participação dos mediadores no projeto. Claudia também discorre sobre os teóricos que contribuíram para a fundamentação do campo e traz como uma reflexão a teoria da mediação de Martín-Barbero.

3.4 A EDUCOMUNICAÇÃO A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA ECA/USP

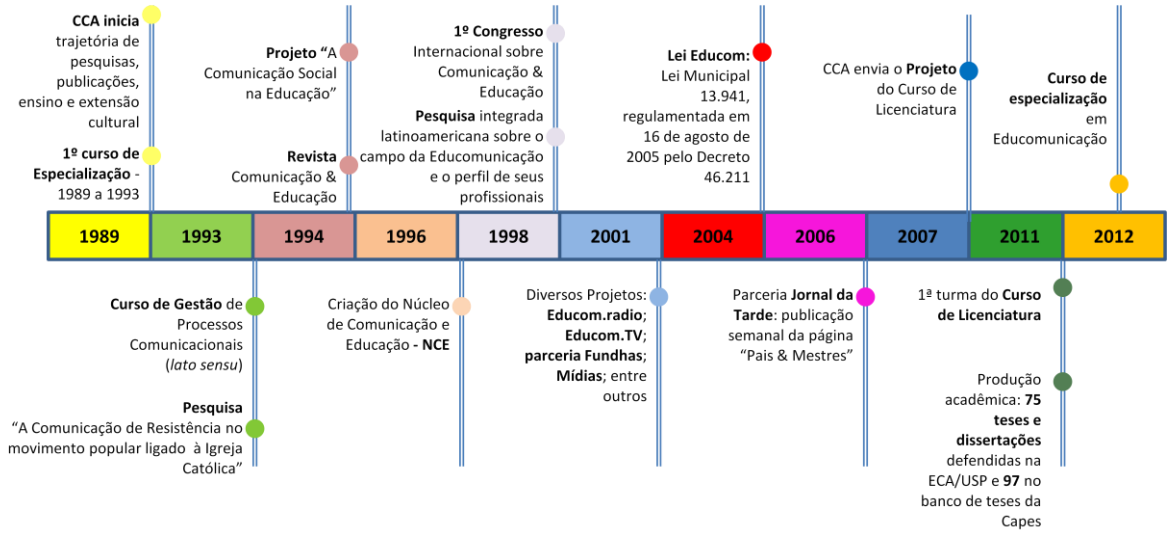

FIGURA 5 – MARCOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCOMUNICAÇÃO NA ECA/USP

A partir das teses e dissertações da ECA/USP no banco de teses da Capes foi possível encontrar as matrizes teóricas que fundamentam o campo da Educomunicação, mostrando os principais conceitos e autores que de uma forma ou de outra permeiam praticamente toda a produção acadêmica desta instituição. Dessa forma, a contribuição da ECA/USP ganha força e fortalece o campo, legitimando os inúmeros projetos e práticas analisadas nas teses e dissertações.

Antes de desvelar os conceitos fundantes da Educomunicação, a produção acadêmica da ECA/USP apresenta as características da sociedade contemporânea, a sociedade da informação e demonstra as relações entre os campos da Comunicação e da Educação, suas similaridades e antagonismos.

A era da verossimilhança é marcada por incertezas, contradições e inquietudes. Diante de tanta complexidade, tanto na esfera local, quanto global, individual e grupal, vive-se uma verdadeira transformação de valores, sentidos, verdades e certezas.

> A era pós-moderna é um tempo de opção incessante. [...] O pluralismo, o 'ismo' de nossa época, é, ao mesmo tempo, o grande problema e a grande oportunidade: quanto Todo Homem se torna cosmopolita e, Toda Mulher, um Indivíduo Liberado, a confusão e a ansiedade passam a ser dominantes de espírito.[30]

Como completa Vattimo:

> O movimento de 1968 representa o início do pós-moderno. [...] A opinião pública torna-se sempre mais plural, uma espécie de caos (positivo), onde se chocam opiniões diferentes e diferentes visões de mundo. A própria revolta juvenil – não apenas a estudantil – daquela época é um reflexo desse declínio do 'pensamento único', sobretudo no plano moral: crítica da família, desconfiança em relação às instituições, um desejo geral de renovação.[31]

Tudo agora permite um outro olhar, uma nova visão, um diferente ponto de vista. Como diz Silva[32], estamos descobrindo o caminho durante a caminhada. As definições da modernidade já não valem mais. Claro, como próprio da época, nada é definido,

---

[30] Charles Jencks, um dos profetas mais ilustres da era pós-moderna e um de seus mais ardentes defensores. In: KUMAR, Krishan. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997, p. 115.
[31] VATIIMO, Gianni. O nascimento do pós-moderno. Jornal O Globo, Prosa & Verso, n.1, Rio de Janeiro, 2008, p.4.
[32] SILVA, Juremir Machado da. As tecnologias do imaginário. Porto Alegre, Sulina, 2006, p. 83.

então há uma mistura de passado-presente-futuro. Na verdade, até mesmo o tempo ganha outra dimensão e velocidade.

> Com a sociedade de controle pós-industrial as tecnologias midiática e informática provocam novos processos de memorização que desterritorializam o tempo da história das culturas orais e escritas. A foto, o cinema, a televisão e infografia transformaram radicalmente nossas relações com o espaço e o tempo e a presença do aqui e agora.[33]

Todo esse cenário em movimento é transmitido e transformado pelos meios de comunicação, que com as novas tecnologias ganham um papel especial. É através deles que o mundo é contemplado, conhecido. Entre "Aldeia Global" (McLuhan) e "Máquina de Narciso" (Sodré), a transformação do mundo altera a maneira como a sociedade se relaciona com ele, como se dele não fizesse parte, mas sendo profundamente modificada pela paisagem da janela. De novo, uma mistura. "Sociedade do Espetáculo" (Debord) e "Indústria Cultural" (Adorno). Conceitos díspares ou complementares?

Segundo Vattimo, uma das características mais marcantes da pós-modernidade é a pluralidade, esta ampliada com a expansão dos meios de comunicação de massa. A voz das minorias se faz ouvir mesmo que não alcance os meios tradicionais, pelos alternativos, pela transformação do sujeito-receptor em meio, o homem-mídia. Existe hoje a possibilidade de interagir e, além disso, espalhar pelos quatro cantos do mundo os pensamentos, sentimentos, sonhos, apesar de não saber o que significam.

> Esta multiplicação vertiginosa da comunicação, este 'tomar a palavra' por parte de um número crescente de subculturas, é o efeito mais evidente dos mass media, e é também o facto que – relacionado com o fim, ou pelo menos com a transformação radical, do imperialismo europeu – determina a passagem da nossa sociedade à pós-modernidade.[34]

A mediação exercida cada vez mais pelas tecnologias provoca polêmica entre os pesquisadores de comunicação. As teorias começam a serem revistas porque também não são mais estanques. Tudo é passível de mudança. A figura clássica do receptor-passivo parece não fazer mais sentido. Ao mesmo tempo, a morte do sujeito representa

---

[33] PARENTE, André. O virtual e o hipertextual. Rio de Janeiro, ed. Pazulin, 1999, p. 34.
[34] VATTIMO, op.cit., p. 12.

um novo viés para o modelo de comunicação. Mais do que repensar, a questão é se de fato existe um modelo de comunicação baseado em emissor-mensagem-(meio)-receptor.

Quem é esse sujeito? A interação provoca uma comunicação fluida, sem significante, sem significado, como jamais pensaram os mais otimistas filósofos e pesquisadores. Mas o que isso significa? A tão almejada liberdade? Num mundo de opostos, há um semicaos, onde ao contrário do que sonhavam os iluministas e até modernistas, a liberdade anda à solta, mas as pessoas não. Talvez a gente esteja vivendo com medo de ser livre. Renasce a necessidade do pertencimento, do enraizamento, "estar-se preso por vontade". Existe liberdade de escolha, mas a sociedade é seduzida para "escolher" o que é oferecido. Servidão voluntária?

Que sociedade é essa que está fascinada pela sua própria imagem, mas não se reconhece no espelho? Época da representação. Como no conto de Parente[35], quando o barulho das cascatas pintadas nos muros do palácio perturba o sono do imperador. Simulacro.

> Para uns, a realidade virtual é o sintoma, negativo, de uma imagem sem referente, de uma imagem virtual que se substitui ao real, fazendo do referente uma pura miragem. Para outros, as tecnologias do virtual exprimem o regime de visibilidade em que vivemos, no qual não se trata mais de pensar como a imagem representa a realidade, mas sim de pensar um real que só existe em função do que a imagem permite visualizar.[36]

Mais que simples ferramenta, a tecnologia extrapola seu papel de auxiliadora das atividades cotidianas. No século 21, o avanço das tecnologias além de propiciar maior sedentarismo, parece promover um outro tipo de acomodação, a da reflexão. Quando a técnica supera o processo, o homem se vê refém de sua própria criação. Seduzido pela técnica, passa a ocupar um lugar menos brilhante, típico caso da criatura superando o criador. Mas, fato é que não se pode abrir mão dos avanços conquistados. Como explica Fernanda Bruno:

> Lançando nossas mentes no mundo, construímos dispositivos periféricos que simultaneamente simplificam o nosso meio, facilitando nossa cognição cotidiana e refinando o nosso próprio pensamento. [...] O hábito de 'espalhar nossas mentes no mundo', além de simplificar nossas atividades cotidianas, permite que 'nossas mentes' se tornem objetos que podemos

---

[35] PARENTE, op. cit., p. 18: "Li Ssu-hsûn (652-729 d.C) pintou os paraventos do palácio do imperador com cenas representando montanhas e cascatas. Um dia, o imperador se queixa ao pintor: 'as cascatas que você pintou fazem muito barulho e não me deixam dormir, por favor, faça alguma coisa'. A imagem criada por Li Ssu-hsûn é tão realista que se torna auto-referente, ou seja, ela não apenas reproduz uma realidade exterior, acaba se tornando a própria realidade".

[36] Ibidem, p. 28.

> manipular, analisar, 're-presentar', transformar. As mudanças que operamos no mundo, as inúmeras tecnologias que criamos e utilizamos permite que nossas ideias, representações, pensamentos, hipóteses se tornem 'coisas sobre as quais pensar', operando assim mudanças sobre nós mesmos.[37]

Como extensões da mente, as tecnologias encantam como facilitadores, mas leva sociedade a se contentar em compreender apenas parte do processo.

É assim, por exemplo, nos relacionamentos. Se por um lado, as distâncias são encurtadas via internet e todas suas ferramentas de comunicação, por outro, o contato presencial é distanciado. É possível então questionar se sem a presença real os relacionamentos permanecem inalterados. Dessa forma, à distância, sem necessidade de convivência e com a possibilidade de assumir diversos papéis, abri-se o leque de amizades virtuais, cada um representando o papel que mais lhe agrade.

Sinais dos tempos. Também é impossível retroceder em diversas áreas do conhecimento. Reféns da técnica, a sociedade passa a contar com a memória de computadores, velozes e impecáveis, sobre-humanos. Espalham as mentes no mundo, ampliando a teia de atuação, mas ao espalhá-la perde-se um pouco da essência, ficando dependentes da rede criada.

Para Silva, a tecnologia abre caminhos desconhecidos, permitindo uma nova paisagem, construindo imaginários. Ele defende as tecnologias do imaginário como "dispositivos de produção de mitos, de visões de mundo e de estilos de vida"[38], tomando lugar das tecnologias de controle, não pela persuasão, mas pela sedução. Nessa concepção, "o mundo pós-moderno forja tecnologias de afeto e domina os sujeitos pela adesão, pelo consentimento"[39].

Nada mais apropriado já que a era é a da verossimilhança. "O espectador já não suporta a ausência da tela. Não quer o gol, mas o replay do gol: não busca a paisagem, mas o cartão postal; não quer a verdade, mas o verossímil".[40] Mas como dominá-la, se a sociedade vive entre simulacros e até distorções da realidade? "Na hiper-realidade não é mais possível distinguir o imaginário do real, nem o signo de seu referente, e ainda menos o verdadeiro do falso".[41]

---

[37] BRUNO, Fernanda. Tecnologias cognitivas e espaços do pensamento. In: Livro da XI Compós, 2002. Porto Alegre, Estudos de Comunicação Compós e ed. Sulina, 2003, p.198 e p.205.
[38] SILVA, op. cit., p. 22.
[39] Ibidem, op. cit., p. 25.
[40] SILVA, op. cit., p. 61.
[41] KUMAR, op. cit, p. 134.

Talvez a resposta esteja em Levy, otimista de um futuro calcado nas tecnologias da inteligência, que antevê, quase ingenuamente, que no ciberespaço o homem seja capaz de uma reconciliação consigo mesmo e com a natureza. "O ciberespaço permite não apenas uma comunicação 'um para um' e 'um para muitos' mas também do tipo 'muitos para muitos' e a articulação em tempo real entre os três modos, o que incentiva a inteligência coletiva".[42]

Mas se o poder de reflexão está perdido, beirando à mediocridade, como sugere abaixo Marcondes Filho, ainda há forças para submetê-las a razão?

> Uma visão de mundo pequena, intelectualmente pobre e simplória, passou a dar as cartas no universo comunicacional e informático, retrocedendo o nível de inteligência exigido a posições que em muitos casos beiram a mediocridade.[43]

Segundo Maffesoli, "a comunicação é cimento social, a cola do mundo pós-moderno".[44] Na pós-modernidade, então, os meios de comunicação assumem um papel fundamental, multiplicando os olhares e a participação da sociedade. A palavra-chave é a interação. Como não existem mais os conceitos definitivos que sustentavam, os discursos hegemônicos, a presença de inúmeros atores sociais ao mesmo tempo em que abre o leque de visões, tumultua o entendimento, a compreensão. "O mundo hoje está numa complexidade muito grande. Essa sensação de incerteza, de imprevisibilidade, se dá porque temos muitos atores, é muita gente atuando em cima da realidade".[45]

Dessa forma, o caos está instalado. O mesmo acontece com a informação, que pelo volume, dimensão e velocidade, é confundida com conhecimento, mas ao contrário provoca a perda pelo excesso.

> A metáfora agora é a do momento que, criado pelo homem, o ameaça e a visão de mundo, a do curto-circuito da representação-expressão, da confusão. Desaparecido o sujeito, é o objeto que marca agora os limites da individualidade e determina suas qualidades, o homem passa a existir pela técnica. Em relação à comunicação, ela entra numa espiral delirante e tautológica, onde o excesso produz exatamente a perda da informação.[46]

---

[42] LEVY, Pierre. O ciberespaço como um passo metaevolutivo. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da. (orgs). A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre, Sulina, 2008, p. 166.
[43] MARCONDES FILHO, Ciro. SuperCiber: a civilização místico-tecnológica do século 21. São Paulo, Ática Shopping, 1997, p. 11.
[44] MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim. MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da. (orgs). A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre, Sulina, 2008, p. 20.
[45] SANTOS, Jair Ferreira dos. In: CAROS AMIGOS, edição especial, ano XI, nº 36, São Paulo, novembro de 2007.
[46] MARCONDES FILHO, Ciro. Por uma nova teoria da comunicação. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder e NETO, Antonio Fausto (Eds). Comunicação e cultura contemporâneas. Rio de Janeiro, Notrya/Compôs, 1993, p. 23.

Mas é exatamente no caos que reside a esperança de redenção. É preciso recuperar um conceito inicial: o processo de comunicação deve ser maior que a técnica. Dessa forma, a comunicação, como processo, como vontade de potência, ou seja, resistência permanente.

Em Assim falou Zaratustra, Nietzsche expõe os conceitos de vontade de poder e vontade de potência. Para evitar confusão entre os dois, Silva esclarece: "O primeiro implica a submissão e o controle. A última, libertação e efervescência".[47]

A comunicação é, sem dúvida, o fator mais importante da pós-modernidade. Abolido o conceito de persuasão, de dominação e também de subjugação do receptor, numa sociedade pluralista e complexa, a comunicação abre a possibilidade de negociação e identidade, através da interação e da troca de práticas culturais.

Como vontade de potência, a comunicação pode estimular o questionamento, a reflexão e a própria consciência da complexidade em que vivemos. Maior que a tecnologia, o processo de comunicação pode favorecer o pensamento, à medida que estimula o ser em relação, como sugere Paulo Freire.

Se os meios de comunicação, ao invés de reforçarem a desigualdade, mostrarem as diferenças, proporcionando uma revisão de valores e sentidos, pode-se criar uma nova sociedade, capaz de "sonhar sabendo que se sonha" e fazendo o homem consciente de si e conhecedor de seus limites. Como consequência do questionamento, da reflexão, os novamente podem ser estabelecidos e retomados o sentido do pertencimento e do enraizamento.

> Nietzsche e Heidegger, sobretudo o último, estão muito presentes nessa reflexão que provém do espírito de 68. Nietzsche nos ensina a pensar que o niilismo, ou seja, o declínio das grandes metanarrativas metafísicas, dos assim chamados valores, não é uma lástima, mas a possibilidade de inventar novos valores, menos repressivos, para nossa convivência.[48]

Sem dúvida, é cada vez mais atual e necessária a formação de cidadãos, atores conscientes de seus atos e prontos para receber a informação e, com pensamento crítico, transformá-la em conhecimento. É disso que trata a Educomunicação, portanto bem pertinente no contexto da pós-modernidade.

---

[47] SILVA, op. cit., p. 35.
[48] VATTIMO, O nascimento do pós-moderno, op.cit., p.4.

> A tríade comunicação, educação e novas tecnologias resume uma das problemáticas substantivas do novo milênio. Constitui um desafio central, não só para os comunicadores e os educadores preocupados pelo avanço da tecnologia telemática e digital, e suas múltiplas variações mútuas, mas também para a democracia e, claro, para a cultura, como processos maiores que contextualizam e condicionam a geração, circulação e consumo do conhecimento. [...] o papel dos comunicador nas interações educativas do século 21 é imenso e crucial, devendo os comunicadores desviar a atenção dos meios e focalizar mais os processos ao redor dos meios, os receptores, as interações que os meios possibilitam e os contextos nos quais se realizam essas interações, já que é no contexto que, afinal, nasce o sentido da comunicação, e já que é daí que se pode avaliar a relevância dos aprendizados realizados.[49]

Toda essa complexidade afeta sobremaneira a educação e a própria relação da Comunicação e da Educação.

> Refletir sobre o lugar social da escola, hoje exige pensá-la como uma instituição inserida numa sociedade democrática, plural, globalizada e entrecortada por práticas de consumo que constantemente deslocam as identidades de seus diversos atores a cada nova mudança patrocinada pela tecnologia. [...] Com isso, parece hora de elaborar estratégias de aprendizagem que permitam fazer da escola um lugar de comunicação, de troca de sentidos, de construção permanente de identidades, tendo em vista as diferenças aí existentes e as mediações que se colocam hegemônicas em um tempo e espaço atualizados e contemporâneos.[50]

É necessário que professores e responsáveis pelas várias instâncias escolares pensem e redefinam qual é o papel da Educação atualmente e suas prioridades como educadores buscando compreender em que contexto estão inseridos seus alunos. É cada vez mais urgente a necessidade de se refletir sobre qual modelo de sociedade querem construir e qual o papel das novas tecnologias nesse processo. Não se trata de uma visão ufanista das novas tecnologias e achar que por si só poderão melhorar o mundo, mas de reconhecer que elas estão aí e que é preciso discutir o que fazer com elas, como usá-las adequadamente de modo que possam até ajudar a inserir o educando numa Sociedade do Conhecimento em vez de mantê-lo apenas na Sociedade da Informação, ou seja, permitir que crianças e jovens estejam aptos a lidar com a grande quantidade de informações de modo a saber pesquisá-las, selecioná-las, organizá-las, relacioná-las, etc.

---

[49] OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século 21. Comunicação & Educação, nº 23, São Paulo, 2002, p. 57 e 69.
[50] SOUSA, op. cit. p.138.

A aplicação prática dos múltiplos usos das novas tecnologias nos ambientes educativos
não depende, no entanto, somente do desenvolvimento tecnológico, mas principalmente de decisões políticas e institucionais. A escola tem uma longa trajetória histórica e mantém uma série de práticas consolidadas, presas a uma estrutura arcaica e engessada, que são difíceis de serem modificadas em curto prazo.

A escola, nas últimas décadas, deixou de ser o único local para obtenção de informações e desenvolvimento do conhecimento tendo em vista que os meios de comunicação continuam seduzindo a sociedade e quase todos que os criticam também os utilizam cotidianamente. A maioria dos alunos passa mais tempo em contato com os meios de comunicação do que na escola com seus professores. Presentes em quase todos os lares, os meios de comunicação passaram a ser chamados de "escolas paralelas" pelo Orozco Gómez porque ensinam ser ter licença para isso.

Quando foi criada há alguns séculos a escola tinha como uma de suas principais funções
disseminar a escrita e até hoje a avaliação do aprendizado dos estudantes é feita predominantemente pela linguagem verbal escrita, ferindo a bagagem cultural do aluno. O sistema educativo encontra-se obsoleto e desatualizado perante o desenvolvimento tecnológico e o do próprio ser humano. A escola tem dificuldade para desenvolver outras linguagens com os alunos e segue rituais como ditado, redação e cópia enquanto os docentes repetem os roteiros dos livros didáticos e os alunos respondem exercícios escritos.

Na sociedade contemporânea a escola deixa de ser o único espaço de ensino-aprendizagem porque existem outros elementos de formação, experimentação. Por isso, há uma necessidade de um novo entendimento sobre a formação e o papel da escola/educação frente aos meios de comunicação. A escola, agora, tem de aprender a conviver com os saberes-sem-lugar-próprio. A diferença está no modo como circula o saber, o modo de produção do conhecimento.

TABELA 27 – COMPARAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FORMAL E DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Mundo da Educação Escolar	**Mundo da Comunicação de Massa**
Concepção desenvolvida a partir do século XVIII	Concepção desenvolvida a partir do século XIX.
Função: transmitir normas, cultura e valores de uma geração para outra, manter a ordem estabelecida.	Função: disponibilizar informações, entreter, divulgar serviços e produtos.
Espaço local. Sem espaço definido.	Desterritorializado, espaço planetário, global.
Regido por normas conhecidas.	Donos "invisíveis" (muitas vezes a população não sabe quem são ou não tem acesso a eles).
Traduzem formas nacionais de poder.	Traduzem formas globais de poder.
Pensamento lógico, geométrico	Pensamento fragmentado. Mosaico, composição por flashes.
Linear.	Não-linear.
Indutivo	Dedutivo.
Livresco, escrito.	Sonoro, visual, audiovisual.
Imagens e textos fixos.	Imagens e textos em movimento.
Predomínio do racional.	Predomínio do emocional
Participação do educando por "obrigatoriedade".	Participação do educando por interesse, vontade, prazer, fruição.
Disponível para o educando durante cerca de 200 dias por ano, algumas horas por dia.	Disponível para o educando durante 365 dias por ano, 24 horas por dia.

Fonte: Tavares Junior, Renato (2007, p. 45-46)

A inter-relação Comunicação/Educação apontou ao longo da segunda metade do século XX duas tendências principais:

• *Media Literacy*: alfabetização audiovisual a fim de promover o adequado consumo dos meios de comunicação de massa. Decorrente de problemas de ordem antropológica e cultural situa-se entre o conflito e a convivência com um sistema de meios de massa que possuem objetivos "divergentes" das propostas formais da educação. Analisava a interação entre as TICs e os jovens;

• *Information Literacy*: uso de meios tecnológicos em espaços educativos. Decorrente de problemas de natureza operacional com

implicações culturais e econômicas. Estudava a interação entre as TICs e os sistemas educativos.

Duas importantes rupturas epistemológicas contribuíram para o avanço dos estudos da inter-relação Comunicação/Educação. A primeira delas diz respeito ao lugar do sujeito que antes era considerado passivo e indefeso frente aos meios de massa, preso a uma relação vertical e unidirecional e, depois, passou a ser entendido como um sujeito crítico, ativo, capaz de ressignificar mensagens e criar novos sentidos. A segunda ruptura refere-se ao rompimento com a visão linear, programada e conteudística do sistema formal de Educação. De acordo com as propostas de uma sociedade educadora, qualquer local (e não apenas a escola) pode se tornar espaço de aprendizado. Além dos conteúdos previstos no currículo escolar, também se passou a compreender como papel da Educação propiciar que o educando aprenda a conhecer, a fazer, a viver e, finalmente, "aprenda a aprender e apreender".

Para Martín-Barbero, não é mais possível pensar a Educação sem basear o modelo escolar nas demandas da *sociedade-rede* e levando em conta que todos os espaços possam se tornar educativos. Ressalta que as práticas de aprendizagem precisam dar conta das mudanças da sociedade, abrindo-se a outras linguagens que se articulam ao cotidiano, tendo em vista que as tecnologias modificam os estatutos dos saberes, levando ao descentramento do livro e da leitura linear, enquanto a população se identifica e exerce sua vida pública cada vez mais através dos discursos, sons e imagens dos meios de comunicação e da mídia.

É Soares que propõe o uso do potencial dialógico das novas tecnologias para ampliar a expressão de alunos, professores e membros da comunidade escolar. O pesquisador defende que a reforma do sistema educacional deve ser voltada para a conversão da escola em espaço de comunicação livre (e não guiada pela razão instrumental moderna), adotando a escuta do outro, o diálogo e a gestão participativa e democrática.

A Teoria das Mediações é chave para entender o conceito da Educomunicação, que se opõe frontalmente à perspectiva funcionalista e unidirecional das práticas sociais, culturais e comunicativas. Nesse sentido, é possível reunir as principais abordagens sobre as mediações e seus autores:

TABELA 28 - DIFERENTES ABORDAGENS PARA O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

Lenin Vigotsky	Antonio Gramsci	Jesús Martín-Barbero	Orozco Gomez	Francisco Sierra/Daniel Prietto	Manuel Moran
-Mediação Simbólica -Mediação Semiótica	-Mediação Cultural	-Teoria das Mediações (Sociabilidade, Tecnicidade e Ritualidade)	-Micro e macro mediações -Mediação perceptiva -Mediação pessoal	-Mediação pedagógica	-Mediações sociais

Fonte: Produção acadêmica ECA/USP

A partir da análise de Huergo, que constitui o campo da Comunicação/Educação e baseando-me nas produções acadêmicas, também é possível agrupar os autores fundantes do conceito da Educomunicação:

Tradições	Estudos e Práticas		
	América Latina	Brasil	Internacionais
Burthus Skinner	Mario Kaplún	Ismar de Oliveira Soares	Jürgen Habermas
Célestin Freinet	Jesús Martín-Barbero	Adilson Citelli	Antonio Gramsci
Paulo Freire	Guillermo Orozco Gómez	Maria Aparecida Baccega	Lênin Vigotski
	Jorge Huergo	José Manuel Morán	Martin Buber
	Francisco Sierra		Bahktin
	Néstor García Canclini		Edgar Morin
	Francisco Gutierrez		Pierre Babin
	Daniel Prietto		
	Carlos Valderrama		

QUADRO 4 - PENSADORES FUNDAMENTAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO

A partir daí, estabeleci uma relação entre os autores e suas contribuições conceituais:

Paulo Freire	Bases para a educação para os meios, Diálogo, expressão, problematização, educação comprometida com a política, formação participativa do professor
Skinner	Teoria do reforço e da recompensa

Freinet	A comunicação é dinamizadora dos processos educativos, o uso do jornal em sala de aula
Jürgen Habermas	Agir comunicativo
Mario Kaplún	Comunicação educativa; exercício da capacidade crítica, métodos e competência comunicativa, a comunicação como componente pedagógico
Edgar Morin	Complexidade, transdisciplinaridade, diálogo, complementaridade.
Jesús Martín-Barbero	Teoria das Mediações, linguagem, articulações e aproximações teóricas com Vigotsky e Gramsci
Lenin Vigotsky	Desenvolvimento Humano, mediação (negociação do capital simbólico, regulagem da transmissão dos conhecimentos, cultura x aculturamento), diálogo e linguagem
Guillermo Orozco Gomez	Mediações múltiplas
Ismar de Oliveira Soares	Diálogo, gestão participativa, interdiscursividade
Martin Buber	Diálogo, filosofia do encontro, palavra, reciprocidade, relação, EU-TU
Antonio Gramsci	Educação comprometida com o bem-estar, mediação cultural: forma de libertação das hegemonias opressoras, cidadania
Francisco Gutierrez/Daniel Prietto	Mediação pedagógica (tema, aprendizagem e forma)

Fonte: produção acadêmica da ECA/USP

QUADRO 5 – PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DOS PENSADORES PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

Os fundamentos da Educomunicação iniciam assim em matrizes conceituais sólidas, ora vindo da Educação, ora da Comunicação, e também de outras áreas do conhecimento. Na década de 50, Skinner, por exemplo, fornece a base para os esforços de educadores em utilizar as tecnologias como instrumentos do ensino. Sua preocupação era, basicamente, quantitativa: o aumento dos níveis de aprendizado por meio da equação estímulo-resposta. Não se punha em questão o tipo de relação educativa que se estabelecia a partir da introdução da tecnologia. Ao contrário: Skinner acreditava que a educação tornava uma cultura forte por meio da transmissão e do acúmulo de conhecimentos, aptidões e práticas sociais e éticas. O saber deveria ser fragmentado no maior número de unidades possível, de modo que, a cada etapa de assimilação, o estudante pudesse ser controlado e estimulado. Assim, ele desenvolveu as “máquinas de ensinar”, cujo objetivo era proporcionar o reforço positivo aos alunos e assegurar que seus passos fossem dados segundo uma ordem cuidadosamente prescrita.

Já Freinet vê nas crianças sujeitos produtores de conhecimento, capazes de expressar ideias e opiniões. Por isso, ele insere o uso do jornal em sala de aula, como facilitador e motivador dos processos educativos. Mas é em Freire que a relação Comunicação e Educação ganha dimensão própria, tendo como base o diálogo, a igualdade e a libertação. É na relação dialógica que Freire deposita sua

esperança de uma educação pautada na transformação do homem em sujeito de sua própria história.

> [...] esta educação em que educadores e educandos se fazem sujeitos de seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo. [...] O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 2003, p. 35)

Contra a influência iluminista na pedagogia, que acentua a "aquisição" de conteúdos curriculares, Freire realçou a dimensão cultural nos processos de formação social e ainda reforçou a necessidade de uso das novas tecnologias de forma crítica. O construtivismo freiriano vai além da tematização e da pesquisa propondo a experiência de problematização para levar a ações transformadoras. Para Freire, o conhecimento é construído de forma interativa e integradora e não algo a ser apenas apropriado ou socializado como define a corrente da "pedagogia dos conteúdos" que de maneira instrucionista insiste na memorização. Conhecimento implica em descoberta e construção e não apenas em cópia e retenção de informações.

Reiterando a importância das mediações nos processos de significação, Jesús Martín-Barbero coloca-as no centro do debate, isto é, para esse autor, a comunicação é uma questão de cultura e de re-conhecimento que desloca a atenção para a recepção, o lado "[...] das resistências que aí tem seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos" (2001, p. 28). Para o autor, é importante dirigir a atenção para "[...] as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais".

> Quem se preocupa em produzir comunicação democrática e participativa e em promover a ação comunicativa, por onde quer que ande, revela que entendeu que o problema das comunicações – sobretudo nos dias de hoje – não se reduz às tecnologias de ponta e não diz respeito apenas aos governantes ou aos empresários do setor. Na verdade, produzir comunicação tem se revelado a melhor forma de celebrar em plenitude o exercício da cidadania. (SOARES, 1997, p. 71)

Após a análise do conjunto de informações extraídas da produção acadêmica, tanto da ECA/USP quanto de outros centros de pesquisa, e também das contribuições teóricas dos pesquisadores Braga, Huergo e Soares, creio que no mínimo é possível perceber que os fundamentos da inter-relação Comunicação e Educação estão cada vez mais fortalecidos e solidificam um campo acadêmico específico, capaz de aprofundar e buscar soluções para as questões provinientes dessa intersesção.

Mesmo com todas as limitações desta tese, os indicadores levantados apontam para a necessidade de consolidar em termos acadêmicos a prática educomunicativa, mostrando que é na relação dialógica e dialética entre teoria e prática que o campo pode de fato ser letigimado. Posso afirmar, sem sombras de dúvida, que as pesquisas alimentam as práticas e vice-versa.

Dessa forma, a Educomunicação tem sido retratada como um paradigma que a diferencia tanto da Educação quanto da Comunicação, exigindo um espaço exclusivo e próprio para sua apropriação. Como característica diferencial o campo tem como premissa a gestão democrática, o que garante o seu afastamento tanto de uma quanto de outra área do conhecimento mais tradicional.

É preciso refletir, no entanto, que o conceito não pode ser aplicado ou utilizado para qualquer projeto que simplesmente utilize recursos tecnológicos em sala de aula. Até porque essa metodologia, por si só, não garante uma prática educomunicativa e nem mesmo uma aproximação entre professores e alunos. A Educomunicação exige mais do que a utilização dos meios como instrumento de trabalho dos professores.

Se por um lado não posso afirmar que as relações são de fato alteradas a partir da prática educomunicativa, a partir dos vários conceitos levantados por essa tese,

vejo com clareza que as utopias de transformação social devem ser pautadas nos processos e não nos seus fins.

A trajetória teórica dos três pesquisadores, que fundamenta esta tese, demonstra de forma inusitada os caminhos da intersecção da Comunicação e da Educação. Seja de que modo os três trilharam os últimos doze anos, os trabalhos apontam para uma relação cada vez mais produtiva, assinalando que a dialogicidade, a transversalidade e a interacionalidade são requisitos básicos para que o fenômeno aconteça, ou seja, a possibilidade de que tanto a prática pedagógica e quanto a própria prática comunicativa sejam de fato alteradas e transformem os sujeitos interlocutores em cidadãos críticos e atuantes.

Também é possível identificar que a palavra-chave das pesquisas sobre a Educomunicação é a mediação, seja ela focada nas esferas culturais, pedagógicas ou sociais. Embora muito provavelmente os próprios pesquisadores das diversas teses e dissertações selecionadas não se dêem conta disso.

Em relação ao objetivo principal desta tese – identificar e analisar a contribuição da ECA/USP na construção do novo campo da Educomunicação –, foi possível demonstrar, extrapolando a obviedade da proposta, de que maneira a instituição lidera a consolidação do campo, seja por meio de seus professores, suas ferramentas ou sua produção acadêmica.

Como objetivos secundários, o presente trabalho buscou, a partir do levantamento de identificadores bibliométricos, identificar o capital científico do campo, a frente da pesquisa. Entre os autores mais referenciados estão Ismar de Oliveira Soares, Jesús Martín-Barbero e Paulo Freire, praticamente presentes em todas as produções acadêmicas.

Outro foco da investigação foi apresentar as características das pesquisas realizadas dentro e fora da Universidade de São Paulo. Aqui é importante reunir alguns dos indicadores levantados:

- Maior interesse pela área de intervenção Mediação Tecnológica
- Prevalência de estudo de caso
- Falta de padronização para indexação de palavras-chave
- Média de citações acima de outras áreas
- Livros como principal fonte de pesquisa
- Prevalência do idioma da Língua Portuguesa

- Baixa presença de autores latinos
- Fontes bibliográficas com mais de cinco anos de publicação
- Grande variedade de títulos de revistas
- Os sites aparecem em 3º lugar
- Liderança da área de Comunicação

Por fim, traçar a trajetória teórica de construção do campo por meio das pesquisas de três pesquisadores: José Luiz Braga, Jorge Huergo e Ismar de Oliveira Soares.

Sobre as hipóteses levantadas, posso formular as conclusões e limitações a respeito do estudo.

HIPÓTESE 1: A Educomunicação ganha legitimidade porque supera visões fragmentadas e segmentadas em relação à Comunicação e Educação e assume o conceito a partir de uma visão sistêmica e multidisciplinar.

Neste ponto, a partir da análise realizada, foi possível compreender a superação da fragmentação proposta pela intersecção. Se não houver o entendimento dessa necessidade, como comprovam as pesquisas de Braga, Huergo e Soares, as áreas continuarão separadas, tendo apenas atividades pontuais de interação. Creio ser importante aprofundar a questão da visão sistêmica porque dessa forma o processo de ensino-aprendizagem poderá trazer melhores e maiores frutos, em termos de efetividade e eficácia.

HIPÓTESE 2: O acúmulo de um capital científico produzido em torno da Educomunicação evidencia o pioneirismo da ECA/USP na construção do novo campo.

Sem dúvida, a partir do estudo foi possível evidenciar o pioneirismo da ECA/USP e, mais do que isso, como já foi dito, caracterizar de que maneira a instituição tem permanecido à frente da construção do campo. A pesquisa levanta a reflexão sobre a natureza da contribuição da ECA/USP, tanto de seu corpo docente quanto de seus alunos, comprometidos com a transmissão e divulgação adequadas dos conceitos e fundamentos que permeiam o campo. Dessa forma, e também por meio de ferramentas, como:

- ✓ A revista Comunicação & Educação é a principal referência entre os periódicos utilizados pelos pesquisadores;

- ✓ Entre os sites da USP mais acessados os endereços www.eca.usp.br e www.educomradio.com.br aparecem em segundo e terceiro lugar, perdendo apenas para o www.usp.br;

Além disso, seis entre os dez autores nacionais mais citados são da ECA/USP Aparecem liderando o ranking de autores os professores Ismar de Oliveira Soares (158), Paulo Freire (133) e Jesús Martín-Barbero (73). O total de autores com apenas uma única citação também é alto, 1.537. Entre os dez mais citados estão quatro professores vinculados à ECA. Entre os estrangeiros, a principal fonte é Marshal McLuhan.

Em termos de produção acadêmica, a liderança da USP corresponde a 150 dissertações de mestrado, 94 teses de doutorado e 17 teses de livre-docência. A ECA lidera em todas as produções.

HIPÓTESE 3: A Educomunicação já pode ser identificada como um campo acadêmico específico, estabelecendo características próprias de área de conhecimento.

Essa constatação necessita de maior profundidade na análise, uma vez que ainda existem brechas e lacunas a serem preenchidas. De qualquer forma, é possível afirmar que o campo, segundo a definição de Bourdieu, está instituído, uma vez que a abrangência das pesquisas mostra a dinâmica para a consolidação dos conceitos, identificando as forças de luta para sobrepor uma ou outra proposta. A própria análise revela que os conceitos apresentados pela Educomunicação começam a ser reproduzidos e entendidos pelas diversos centros de estudos.

É evidente que a iniciativa desta pesquisa necessita ser aprimorada e aprofundada por outros estudos, mas de qualquer forma o levantamento de indicadores por meio dos índices bibliográficos revela a estruturação do campo da Educomunicação e aponta caminhos para que outras pesquisas sejam elaboradas.

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de; LOBATO, Margareth Cavalcanti de Castro; GHAZIRI, Samir Mustapha. ANPEd e Intercom: panorama da produção dos pesquisadores em Educação e Comunicação na última década. Resgate, vol. XIX, nº 22. Campinas: Unicamp, Jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/305/313>. Acesso em: 30 set. 2012a.

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. Educomunicação: o pensamento latino-americano sobre educação para a mídia e produção literária nacional sobre o tema. XVI Celacom. Bauru: Unesp, 2012b.

ALVES, Patrícia Horta et all. A inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-Americana: o perfil dos especialistas. I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação .Revista de Ciência e Tecnologia. Campinas, UNISAL, 1998.

_____. Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA/USP, 2002.

BACCEGA, Maria Aparecida. "A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos". Revista USP / coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. São Paulo: n 48, dez./jan./fev., 2000-2001.

BACCEGA, Maria Aparecida & COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

_____. "Nem rara, nem ausente – tentativa". Matrizes, ano 4, nº 1, jul/dez 2010. São Paulo: USP, 2010, p. 65-81.

_____. "Interação como contexto da Comunicação". Matrizes, ano 6, nº 1, jul/dez 2012. São Paulo, USP, 2012, p. 25-41.

CAPPARELLI, Sérgio. "Situação da pesquisa em Comunicação na América Latina e no Brasil". In: _____. Comunicação de massa sem massa. São Paulo, Cortez, 1980.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2004.

_____. "Comunicação e educação: perspectivas", in LOPES, MARQUES DE MELO, MOREIRA & BRAGANÇA (Org.). Pensamento Comunicacional Brasileiro. São Paulo: Intercom, 2005. pg. 77-93.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas. São Paulo: EDUSP, 1997.

COSTA, Belarmino C.G. "Ambiente das mídias digitais: reflexões sobre comunicação e Educação". Perspectiva. Florianópolis: v. 27, n. 1, 141-164, jan./jun. 2009. Disponível em: < http://www.perspectiva.ufsc.br >. Acesso em: 30 Set. 2012.

COSTA, Maria Cristina Castilho. O trânsito entre culturas e as práticas de comunicação e educação. Revista Comunicação & Educação, Vol. 13, Nº 1, jan/abr 2008, p. 63-69.

CROVI, Delia. Educar en la era de las redes. México: UNAM, 2006.

CUBIDES, Humberto Jesus. "El programa de especializacíon en Comunicación-Educación de la Universidad Central de Bogotá". I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. São Paulo: Centro Universitário Salesiano, 1998, p. 150 a 158.

FAUSTO NETO, Antônio. "Situação da pesquisa no sistema de pós-graduação em Comunicação". Seminário Regional Sul de Pesquisa em Comunicação, Porto Alegre: 1995.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em 12/08/2012.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia do oprimido. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Extensão ou comunicação? 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fund. Carlos Chagas, n. 97, pp. 64-72, 1996.

GARCIA, Rolando. Conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GOTTLIEB, Liana. "Da leitura crítica dos Meios de Comunicação à Educomunicação". Trama Interdisciplinar. Ano 1, Vol. 2. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2010.

_____ e MORAES, Margarete de. "(Uni)disciplinaridade, Interdisciplinaridade, (Pluri)Multidisciplinaridade e Transdisciplinaridade sobre o olhar da Educomunicação". In: GOTTLIEB, Liana (org.). Interfaces da Comunicação, Cultura e Educação – um panorama para (re)pensar a atualidade. São Paulo: Iglu, 2011.

_____. Cristianismo e Marxismo no pensamento educomunicacional de Ismar de Oliveira Soares. PCLA, vol. 3, nº 3, abril/maio/junho, 2002. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista11/revista11.htm> ou <http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/c/c4/Liana_Gottlieb.pdf> Acesso em 13/09/2012.

GOMEZ, Guillermo Orozco. Televisión, Audiencias y Educación. Buenos Aires: Norma, 2001.

_____."Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI". In: Comunicação & Educação. São Paulo: jan./abr., ano 8, n. 23, 2002, p. 57-70

_____. De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos em los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. Colombia: Nómadas nº 21, 2004.

_____. "Entre pantallas. Nuevos roles comunicativos de lãs audiências". Curitiba: Intercom – XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009.

GONZÁLEZ, Jorge; GALINDO, Jesús (coords.). Metodología y Cultura. México: CNCA, 1994.

GUTIERREZ, Francisco. Linguagem total, uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HUERGO, Jorge. A Comunicación/Educación. Ambitos practicos y perspectivas. La Plata: Ediciones de Periodismo y Communicación, 1997.

_____. "Comunicación/Educación: itinerarios transversales". In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.

_____. "Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política". In: APARICI, Roberto (coord.). Educomunicacíon: más allá del 2.0. Barcelona: ed. Gedisa, 2010.

KAPLÚN, Mario. "Processos educativos e canais de comunicação". In: Comunicação & Educação. São Paulo: Editora Moderna (14), jan/abr 1999, PP.68-75.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. A produção científica em relações públicas e comunicação organizacional no Brasil: análise, tendências e perspectivas. 2003. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/boletin11/kunsch.htm>. Acesso em 12/08/2012.

_____. Comunicação Organizacional e Relações Públicas: perspectivas dos estudos latino-americanos. Disponível em <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/revista/r8-9/ccientifica_02.pdf>. Acesso em 12/08/2012.

LIMA, Venício A. de. 2001. Mídia: teoria e política. São Paulo. Fund. Perseu Abramo, 2001.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de & BUONANNO, Milly (orgs.). Comunicação no plural. São Paulo: Intercom/EDUC, 2000.

_____. Epistemologia da Comunicação. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MACHADO, Eliany Salvatierra. Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 2008.

MARCONDES FILHO, Ciro. "Duas doenças infantis da comunicação: a insuficiência ontológica e a submissão à política. Uma discussão com José Luís Braga". Matrizes, Ano 5, nº 1. São Paulo: USP, ago/dez 2011, p. 169-178.

MARQUES DE MELO, José. "A Ciência da Comunicação no Brasil". In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo (org.). Vinte anos de Ciências da Comunicação no Brasil – avaliação e perspectivas. Santos: Universidade Santa Cecília, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. La Educación desde la Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MESSIAS, Claudio. Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: ECA/USP, 2011.

MOSTAFA, Solange Puntel. Citações Epistemológicas no campo da Educomunicação. Comunicação & Educação (24). São Paulo, ECA/USP, maio/ago, 2002.

NASCIMENTO, Ana Claudia Silverio. Mapeamento temático das teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008). Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 2010.

PIROTI, Beatríz et al. Investigación y estudios en comunicación. Disponível em <http://www.educadea.com.ar/comunicacionyeducacionenconstruccion.doc> Acesso 23/08/2012.

PRIMO, Alex; STUMPF, Ida; CONSONI, Gilberto; SILVEIRA, Stefanie Carlan da. Análise de citações dos trabalhos da Compós 2008. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós Graduação em Comunicação. E-compós, Brasília, v.11, n.3, set./dez. 2008.

RAMOS, Alexandrov Valdimir Pena. Apropiación y uso de los medios de comunicación en el aula: el profesor como educomunicador. Revista de Ciência e Tecnologia. Campinas, SP: UNISAL, 1998.

ROMANCINI, Richard. O campo científico da Comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 2006.

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 (coord.). Formación Del profesorado em la sociedad de la información. Segovia: Universidad de Valladolid, 1998, pp. 33-46.

_____. "Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais". In: Contato, Brasília: Ano 1, n.2, jan./mar. 1999, pp. 19-74.

_____. "Educomunicação: um campo de mediações". In: Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VII, set./dez. 2000, no. 19, pp. 12-24.

_____. "Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação", In: Comunicação & Educação. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VIII, jan./abr. 2002, no. 23, pp. 16-25.

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

_____. "Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina". São Paulo, Unesco, 2011 (circulação restrita).

SOUSA, Mauro Wilton de. (org.) “Recepção mediática e espaço público: novos olhares”. In: Mediações sociais e práticas escolares. São Paulo: Paulinas, 2006.

THEÓPHILO, Carlos Renato; IUDÍCIBUS, Sergio de. Uma Análise Crítico-Epistemológica da Produção Científica em Contabilidade no Brasil. UnB Contábil, vol. 8, nº 2. Brasília: UnB, Jul/ Dez, 2005.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Universidad Central, 2000.

VANZ, Samile et al. Mapeamento das teses e dissertações em comunicação no Brasil (1992–2002): tendências temáticas. Revista FAMECOS, n.33. Porto Alegre: agosto de 2007, p. 53-60.

VELHO, Lea. “Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanidades: por que e em que elas diferem das Ciências Naturais?”. In: VELLOSO, Jacques (org.). O Ensino Superior e o Mercosul. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

VERMELHO, Sonia Cristina e AREU, Graciela Inês Presas. Estado da Arte da área de Educação & Comunicação em periódicos brasileiros. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1413-1434, Set./Dez. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso: 12/01/2013.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre : Bookman, 2001.

ANEXO 1 – ENTREVISTA COM JOSÉ LUIZ BRAGA

Rose Pinheiro (RP): O seu livro Comunicação & Educação – questões delicadas na interface, de 2001, é referência nas pesquisas sobre as inter-relações dos dois campos. Após dez anos, as questões continuam delicadas ou houve um avanço nessa relação? As questões permanecem inalteradas?

José Luiz Braga (JLB): O conhecimento estabelecido, tendo encontrado caminhos para articulação, é certamente importante para nossos processos interacionais. Podemos com isso organizar nossas práticas (entre elas, as tarefas da Educação) com alguma probabilidade de bom encaminhamento, assegurando uma qualidade crescente nas tarefas.

Mas, o já conhecido não estimula a investigação. As "questões delicadas" são sempre as mais interessantes para a pesquisa. Esta se alimenta de questões delicadas. Dificilmente aquelas que observamos em 2001 permaneceriam inalteradas, hoje: outros desafios, novas tentativas, algumas respostas satisfatórias – isso vai mudando aos poucos o quadro. Há também coisas que talvez não tenhamos percebido com clareza: embora substancialmente as mesmas coisas talvez hoje possam ser vistas com mais acuidade, mudando o quadro perceptual. Tudo é histórico.

Tive a experiência recente de revisar dois artigos, um dessa mesma época, sobre o conceito de Comunicação, e outro, pouco anterior, referente a metodologias de pesquisa, que os editores resolveram republicar, pedindo uma revisão. Nos dois casos percebi a necessidade de atualizações, de reajuste. Mudam as situações, mas também mudamos nós, nossa percepção não permanece cristalizada. Creio que Regina Calazans e eu, se revisitássemos criticamente o livro, faríamos desenvolvimentos, perceberíamos ainda outras questões.

Não creio que aquelas referidas em 2001 tenham deixado de ser delicadas: correspondem a realidades complexas que não se deixam reduzir facilmente, mesmo quando se amplia o conhecimento sobre elas. Como dissemos, no livro: são questões que se colocam na confluência de lógicas diferenciadas. Mas observo, também, que essa diversidade de visadas não é negativa – é das diferenças que o pensamento e as práticas sociais se alimentam. Correspondem a desafios dinâmicos, tanto para o conhecimento como para a própria prática comunicacional. Como fazer interagir as diferenças? Mais

do que apenas perceber que temos em mãos questões delicadas, trata-se de investigar a delicadeza específica de cada questão.

RP: Qual foi o contexto da elaboração desta pesquisa?

JLB: Houve uma coincidência feliz entre a pesquisa que eu estava iniciando e a decisão da Editora Hacker, de São Paulo, de lançar um selo "Comunicação e...", que trabalharia vários ângulos de interface do comunicacional. Paralelamente, conversávamos muito, Regina Calazans e eu, sobre as questões envolvidas nesse âmbito, que nos interessava a ambos, dada uma experiência comum anterior, de trabalho em TV Educativa. Resolvemos escrever em conjunto, e passamos a reunir materiais reflexivos. Durante um bom tempo, tivemos em mãos uma diversidade que nos parecia caótica. Tudo parecia interessar, e tínhamos dificuldade em elaborar um eixo para organizar as ideias. Estávamos nesse estágio, quando em uma conversa, Regina observou que era difícil dar um sentido articulado à interface porque as questões pareciam sempre delicadas, com perspectivas diferenciadas entre os dois lados, com visadas, procedimentos, objetos, conceitos de ordens diversas. Foi uma iluminação – percebemos ter estado procurando ordem onde esta não necessariamente existia. Tratava-se, então, não de dar uma feição composta à interface, mas, sim, de tentar refletir sobre algumas coisas que faziam (e fazem) o encontro não ser suave, irmanado, mas sim problemático. Observar coisas como acontecem, e não soluções apriorísticas – que naturalmente dependem da prática social e da experimentação acadêmica de longo prazo. A partir daí, tínhamos um eixo de trabalho, um problema específico para a reflexão e para a organização do pensamento.

RP: Em relação ao livro, você apresenta o conceito de interfaceamento. Esse conceito ainda é apropriado hoje?

JLB: O desenvolvimento de minhas perspectivas sobre Comunicação estimula sempre a noção de interfaces. Se consideramos que o comunicacional é o processo básico pelo qual a sociedade, ao interagir, possibilita seus diferentes processos, há sempre interface entre a comunicação e os demais tipos de ação.

Não é possível, portanto, *separar* o comunicacional das demais atividades humanas (políticas, culturais, educacionais, psicossociais, ...). Mas isso não corresponde a considerar os estudos comunicacionais como "interdisciplinares". De modo bem diverso, creio ser possível *desentranhar* reflexivamente o comunicacional das ênfases atribuídas pelas outras áreas de conhecimento. Isso pode ser feito evitando atribuir determinações universais a outros insumos (o econômico, o linguístico, o psicológico,

etc.); e procurando observar ocorrências interacionais que a sociedade aciona de modo transversal a tais objetivos "setoriais".

RP: Você faz uma diferença entre os conceitos de intersdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sendo este mais relevante. Essa distinção permanece?

JLB: A distinção entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é conceitual. Falamos em interdisciplinaridade para referir o esforço em comum de especialistas em diferentes disciplinas, trabalhando suas perspectivas a respeito de um objeto complexo, que pede, justamente, o aporte de conhecimentos e de métodos desenvolvidos no âmbito daquelas áreas – conhecimentos a serem articulados para elucidar a situação do mundo empírico em estudo.

Trataríamos de "transdisciplinaridade" para referir o conhecimento de fenômenos que – em si – não cabem no âmbito de uma única disciplina; e, portanto, qualquer tentativa de "recortar" esse fenômeno para situá-lo no território de uma disciplina (ou seja, para caracterizá-lo em termos do objeto e do método dessa disciplina – existente ou a constituir) corresponderia a amputar o fenômeno, automaticamente falseando o conhecimento que decorreria dessa redução.

A comunicação é às vezes tomada nessa perspectiva, como sendo um fenômeno transdisciplinar (embora se use, com frequência e de modo equivocado, a palavra "interdisciplinar" para dizer isso). Essa perspectiva impediria a pretensão de constituição de uma disciplina específica.

Devo, porém, contestar essa conclusão. Primeiro, porque percebemos hoje que um grande número de fenômenos sociais atravessa diferentes campos disciplinares constituídos – possibilitando estudos interdisciplinares, para dar conta de sua complexidade, mas não impedindo por isso seu estudo na ótica desta ou daquela disciplina para seus propósitos e questões específicas. Tais conhecimentos podem ser potencializados pelo encontro interdisciplinar, sem que se abandonem os conhecimentos específicos. Ao contrário, estes *se compõem*, para assegurar o aprofundamento.

Uma segunda razão é discordarmos daquela visão segmentada (territorial) habitualmente atribuída à caracterização disciplinar – como se essa devesse ter um objeto exclusivo e excludente.

O que nos parece caracterizar uma disciplina – nós o vemos hoje com clareza – é o ponto de vista que se constitui para olhar o mundo – ou seja, os fenômenos abordados em toda sua complexidade. O objeto empírico-social da Sociologia é o mesmo da História. Não é o fenômeno que difere: é a ordem de questões que se resolve elaborar

que faz a diferença. Auguste Comte observou, em meados do século XIX, que as primeiras perguntas e hipóteses de um conhecimento em fase de constituição são elaboradas no âmbito de uma disciplina já estabelecida. Assim, por exemplo, as primeiras perguntas da Química foram elaboradas no espaço disciplinar da Física. As primeiras hipóteses da Biologia, no âmbito da Química. Quando essas perguntas e hipóteses ultrapassam a gama de interesse da área já estabelecida, temos aí uma nova área em constituição. É a preocupação com um aspecto tornado relevante do fenômeno que exige essa nova ordem de questões.

Ora, as questões comunicacionais começaram a interessar a todas as Ciências Humanas e Sociais. Mas as perguntas que estas fazem são apenas aquelas que se desenvolvem no âmbito de suas percepções específicas. São certamente questões relevantes – mas insuficientes para dar conta do fenômeno em um grau de complexidade que, entretanto, nos interessa. É por isso que temos a impressão de segmentação do fenômeno entre as disciplinas; e, como decorrência, de que o fenômeno se apresentaria como "transdisciplinar". Se o fenômeno é efetivamente mais complexo do que o que pode ser trabalhado por essas disciplinas, deve ser possível gerar outras perguntas, ainda não plenamente desenvolvidas.

Não se trata, portanto, de fazer um "recorte territorial"; mas, sim, de desentranhar o fenômeno a partir das "partes de fenômeno" esclarecidas diversificadamente pelas várias teorias. Isso não corresponde meramente a um "trabalho transdisciplinar" – é a constituição de um campo de conhecimento, o que vem sendo feito pelos pesquisadores da área.

RP: Na época, você afirmou que um campo específico, como a proposta da Educomunicação, não daria conta de entender e assimilar as questões decorrentes das duas abordagens. Você ainda pensa dessa forma?

JLB: O comentário, no livro "Comunicação & Educação – questões delicadas na interface", não se refere exclusivamente à Educomunicação. Dizíamos que o encontro entre duas disciplinas como Educação e Comunicação, embora gerando campos interdisciplinares nas fronteiras, continuariam trazendo novas e novas questões para a zona de interface. Assim, um campo específico interdisciplinar não poderia dar conta de todas essas questões. Em seguida, em nota de rodapé, exemplificamos com a referência à Educomunicação.

Essa proposição não corresponde a crítica ou restrição à Educomunicação – certamente uma especialidade profissional e de conhecimento relevante e produtiva. A afirmação se refere ao fato de que os dois campos de conhecimento e de ação apresentam "tendências avassaladoras": tudo pode ser objeto de educação, assim como tudo no espaço social se torna possível e se desenvolve, mal ou bem, por processos comunicacionais. Assim, o único espaço que poderia dar conta de todas as questões que podem aí surgir seria a própria composição integral dos dois campos de conhecimento. Mas isso seria uma contradição com o próprio objetivo de desenvolvimento de "campos interdisciplinares". Estes são desenvolvidos em função de necessidades, práticas e de conhecimento, justamente para aproveitar determinados subconjuntos reflexivos a serem postos produtivamente em relacionamento mútuo. São voltados para enfrentar determinadas questões relevantes – mas específicas.

É assim que diversos campos disciplinares específicos ganharam direito de cidade, na academia: Sociologia Jurídica, História da Arte, Bioquímica, Psicossociologia, etc. Nenhum desses campos disciplinares pode ter a pretensão de "resolver todas as questões" resultantes do encontro das disciplinas originárias, pois isso exigiria um campo supradisciplinar e não interdisciplinar.

RP: Por outro lado, você afirma que atuar na fronteira exige um perfil profissional diferenciado. Como você imagina esse profissional?

JLB: Não tenho certeza sobre essa afirmação, ou em que contexto a teríamos feito. Mas certamente, se consideramos um trabalho específico de fronteiras, voltado para questões de relacionamento teórico-praxiológico, é bastante razoável e prudente defender a ideia de que profissionais engajados em tais enfrentamentos tenham uma formação composta por elementos desenvolvidos "nos dois lados" da fronteira. No que se refere aos aspectos propriamente de formação educacional, trata-se de assegurar um conhecimento básico das principais teorias pertinentes, dos conceitos mais relevantes de parte a parte. Mas creio também que a prática profissional e o exercício reflexivo sobre o mundo empírico são fundamentais. A experiência enfrentada vai compondo competências de articulação, de enfrentamento das tensões que inevitavelmente decorrem da tentativa de relacionar teorias e procedimentos originalmente elaborados para questões diferenciadas. Isso acaba por gerar um espaço próprio, não necessariamente recebido das áreas de referência, mas desenvolvido no próprio âmbito da interface.

Assim, um profissional de área de interface, como Comunicação & Educação, não pode ser um mero aplicador de "regras" desenvolvidas no âmbito de uma e de outra das disciplinas articuladas – deve ser antes um desbravador. A metáfora do "trabalho nas fronteiras" se ajusta aqui de modo quase literal.

RP: A questão da mudança e transformação do sujeito, proposta pela aproximação comunicação/educação ou mesmo pela apropriação dos meios, seria uma visão funcionalista, no sentido de buscar uma função para a comunicação?

JLB: Não creio. Uma visão funcionalista enxerga necessidades universais e trans-históricas, que recebem, de diferentes culturas, respostas variadas, mas que teriam a mesma função, a de atender àquelas necessidades. Não creio que se possa dizer que *a função* da comunicação seria a de prover educação – transformar o sujeito (mesmo quando tal processo ocorra).

Seria possível, talvez, ver na atribuição de um objetivo educacional à comunicação em geral, uma justificativa para a relevância que hoje atribuímos aos processos comunicacionais. Mas isso também não seria suficiente. Desde pelo menos o século XIX as sociedades ocidentais perceberam a relevância crescente dos processos da comunicação. O fenômeno, uma vez percebido, é simplesmente constatado como empiricamente relevante em todas as atividades sociais. O fato de que as Ciências Humanas e Sociais se tenham posto a fazer perguntas e teorias a respeito é demonstração suficiente dessa relevância generalizada atribuída ao fenômeno. Isso evidencia, justamente, a impossibilidade de atribuir uma "função específica" à comunicação, excludente de outras ações.

É claro que, nos âmbitos de interface, mais focalizados, os processos adquirem alguma clareza, devida exatamente ao fato de que podemos, aí, circunscrever o pensamento e a observação a algumas questões mais identificáveis. O movimento é, portanto, inverso: em vez de caracterizar a comunicação por uma pretendida "função social" (como conceito de origem), trata-se de perceber usos possíveis – tentativos, experimentais – que ocorrem em diferentes interfaces, para desentranhar, por essa abordagem, as características básicas do "comunicacional" em tais circunstâncias. Pelo exame da variedade de ocorrências, talvez se possam tirar inferências mais abrangentes, a partir da diversidade e das semelhanças entre os vários interfaceamentos.

Com essa perspectiva, as áreas de interface, mais que exercerem uma "função legitimadora", se apresentam como zonas de prospecção relevantes. É o que defendo no artigo "Os estudos de interface como espaço de construção do Campo da

Comunicação”[51], em que cito, como epígrafe, a seguinte frase: *“...é nos confins das ciências, em suas bordas exteriores, com tanta frequência quanto em seus princípios, seu núcleo e seu centro, que se fazem os progressos”* - Marcel Mauss [1924] (2003:324).

RP:Em um artigo de 2004, você propõe uma mudança de nomenclatura de Comunicação e Educação para Comunicação x Educação, por exemplo. Mas isso não acentua a ideia de embate, confronto entre os dois campos?

JLB: Não se trata propriamente de nomenclatura. Apenas assinalo, pelo contraste entre “Comunicação & [interface]” e “Comunicação versus [interface]”, que o encontro de dois campos de conhecimento e de práticas sociais não deve ser visto como um espaço automaticamente harmônico, em que os conhecimentos se ajustem sem esforço e a articulação entre profissionais de áreas diferenciadas produza encaixes perfeitos e simpáticos.

Na verdade, quando reunimos tais profissionais, percebemos a dificuldade de harmonização. É fácil atribuir essa dificuldade à má vontade das pessoas ou a insuficiências organizacionais. Mas isso corresponde a considerar como causa o que é apenas efeito. Estruturalmente, quando pomos em contato conhecimentos e práticas de recorte diverso, é bastante natural que tenham dificuldade de articulação. As áreas “vêm o mundo” segundo sua perspectiva e, diante das questões a enfrentar, tendem a oferecer lógicas diversas e respostas que se contrapõem, sem dispor de processos estabelecidos para dirimir as diferenças.

Não propomos, é claro, acentuar a ideia de confronto. Ao contrário, penso que reconhecer as dificuldades estruturais deve ser o melhor caminho para resolvê-las.

Outro aspecto – talvez mais relevante – para a constatação, diz respeito às questões a serem escolhidas para o tratamento em comum. Se só pensamos nas questões de mais fácil sintonia, arriscamos permanecer no espaço confortável em que as duas áreas já encontraram respostas articuladoras; ou nos circunscrevemos prudentemente a áreas sem tensão. Mas perceber, nomear as questões delicadas, apreender a diversidade de lógicas disponíveis, examinar as contraposições que não podem deixar de aparecer – é o que permitirá problematizar reflexivamente as dificuldades maiores, estimulando a

[51] Na revista *Contracampo*, da UFF, vol. 10/11, 2004.

possibilidade de enfrentá-las, criando condições de descoberta, construindo lógicas articuladoras *ad hoc* para aquilo que se manifesta como tensão e perfil de desajuste.
É isso que se espera do trabalho nas fronteiras – e não um piquenique de confraternização, pretendidamente harmônico.

RP: Apesar de não se dedicar especificamente à inter-relação Comunicação e Educação, os conceitos discutidos no livro de 2001 aparecem em suas outras pesquisas, como por exemplo as interações, a interdisciplinaridade, a midiatização da sociedade, os dispositivos de mediação (dispositivos interacionais?) e a própria aprendizagem. Você vê essa relação presente em suas pesquisas recentes?

JLB: Tais conceitos – mais gerais – sempre me interessaram. Nesse caso, ao discutir relações entre Comunicação e Educação eles aparecem, porque seria difícil refletir sobre Comunicação sem tais perspectivas. Lembro que adotamos, no livro C&E, a perspectiva de estudar a interface pela perspectiva da Comunicação. Ou ainda, inversamente: descubro em tais características, ocorrentes na interface, processos que me parecem próprios da Comunicação.
Os conceitos referidos rondam um grande número de abordagens sobre o comunicacional, em diferentes âmbitos. Uma das grandes linhas de abordagem da comunicação é justamente a observação das interações sociais. A interdisciplinaridade, hoje questão menos insistente, decorre daquela circunstância de todas as CHS se interessarem pelas questões comunicacionais.
A midiatização é uma questão inarredável na sociedade contemporânea.[52] Todos os processos sociais são atravessados pela midiatização da sociedade. Nessa conjuntura histórica, como nosso livro Comunicação & Educação observa, aspectos de aprendizagem se desenvolvem em espaços não controlados pelos processos propriamente educacionais. Em todas as áreas, a sociedade desenvolve suas mediações e submete seus dispositivos interacionais – educacionais e outros – à experimentação.
Podemos acionar esses conceitos no âmbito das lógicas educacionais, em busca dos processos pertinentes para a obtenção da melhor formação. Mas podemos também desenvolver tais aproximações para apreensão do que seja o fenômeno comunicacional. Aqui, não se trata de subsumir este ao educacional, mas de transferir o que se aprendeu

[52] Veja meu artigo "Midiatização como processo interacional de referência", in Ana Sílvia Médola; Denize Correa Araújo; Fernanda Bruno (orgs.) *Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática*, Sulina, Porto Alegre, 2007.

na interface para um conhecimento mais específico do fenômeno da comunicação, esperançosamente contribuindo para a constituição da disciplina.

Correlatamente, parece-me que um aprofundamento do conhecimento comunicacional *per se* pode repercutir em proveito das disciplinas de interface, na medida em que estas atribuem relevância às comunicações que ocorrem em seu espaço de trabalho.

RP:Nas questões mais atuais, você entrou em um interessante e profícuo debate com o prof. Ciro Marcondes a respeito do campo da comunicação. A questão do objeto ainda é uma questão fundamental?

JLB: Uma preliminar necessária para tratar essa questão é distinguir claramente entre "o objeto" de uma disciplina e "os objetos" – as coisas, os fenômenos do mundo empírico – que se propõem como observáveis para a investigação. Quando tratamos de um objeto de conhecimento, isso se refere já a um modo de constituir teoricamente questões sobre a realidade. O ideal positivista de caracterização de uma disciplina como um corpo de conhecimentos articulado com base em "um objeto / um método" serviu bem para caracterizar *na origem* as disciplinas CHS estabelecidas.

Entretanto, podemos nos perguntar, hoje, se essa clareza categorial ainda assegura a identidade (a legitimidade?) de quaisquer dessas disciplinas historicamente estabelecidas. Encontraríamos, mais frequentemente, uma preocupação em organizar subáreas de interesse, que se dão preferentemente, como objetivo, investigar determinados objetos empíricos ou situações específicas da realidade, pertinentes para sua visada.

Certamente, podemos falar ainda da questão do objeto – mas isso me parece quase tautológico: nosso objeto é o fenômeno comunicacional. Isso desloca a questão para uma caracterização rigorosa do que seja esse fenômeno. Temos então, aí, um problema ontológico. De modo coerente, Ciro Marcondes assume ser fundamental conceituar rigorosamente esse fenômeno para, sobre esse conceito, constituir a pesquisa e a disciplina. Nesse caso, definir o objeto é uma necessidade inarredável.

De minha parte, assumo outra perspectiva: temos apenas um conhecimento de senso comum sobre "comunicação" – ou seja, não ontologicamente apropriado. Situo então o esforço de conhecimento não como fundamentado sobre um conceito; mas sim, em situação de voltado para o desenvolvimento de conhecimento mais rigoroso sobre fatos e processos empíricos – na forma de um lento e diversificado trabalho para elucidar

diversas faces do fenômeno a partir dessa existência empírica, e de seu exercício na prática social.

Não partindo de um conceito fundador, que seria ao mesmo tempo a teoria do objeto e critério de distinção, quais podem ser nossos gestos de pesquisa e de elaboração de proposições? Sobre que terreno sólido construir?

Assumo que aquele conhecimento de senso comum é todo o espaço de ação de que dispomos. E os gestos iniciais, em vez de serem proposições baseadas em critérios de distinção, serão apenas perguntas sobre as ocorrências sociais em que entrevemos uma atividade comunicacional. Nesse caso, devemos esquadrinhar diversos observáveis (notadamente nos âmbitos da interação e da midiatização) para tentar desentranhar, aí, as características de nosso fenômeno.

Para esse trabalho, encontramos um bom apoio – as primeiras hipóteses e perguntas vêm sendo propostas pelas diversas CHS, que pressentem, como variável interveniente em seus estudos, o fenômeno comunicacional. Temos aí base suficiente para prosseguir.

A disciplina da Comunicação se constitui, crescentemente, na medida mesmo em que propomos perguntas que as demais CHS não proporão. Esse, na verdade, me parece ser um critério mais contemporâneo para caracterizar uma disciplina de conhecimento – mais pertinente e realista que "objeto e método": a oferta às demais CHS de perguntas e de hipóteses que permitam investigar o fenômeno em sua especificidade, não subsumindo tais perguntas e especificidades às lógicas e perspectivas estabelecidas em outros campos. São estas perguntas que constituirão a distinção do fenômeno.

Já não se trata de recortar um "território" à parte, no qual as demais disciplinas não tenham acesso – todas as disciplinas CHS, embora tenham objetos (no plural) preferenciais, já não são apreensíveis pela metáfora territorial. O que faz a diferença entre elas não é tanto "o objeto" – mas o corpo sistematizado de perguntas que elaboram e dão sentido às coisas do mundo e da sociedade.

RP:Ainda em relação a esse debate, o prof. Ciro parece discordar que a comunicação pode ser uma chave de transformação política, como apontam outros autores latinos e na sua própria opinião, quando coloca a ação praxiológica, como "esperança que esse conhecimento possa resultar benéfico para a vida".

JLB: Creio que a clivagem a ser percebida nessa questão deve ultrapassar a alternativa entre a comunicação ser ou não ser uma chave de transformação política, como se houvesse aí duas posições categoriais sobre o fenômeno.

Uma primeira questão fundamental a ser feita é decidir se deveríamos incluir na própria caracterização do "comunicacional" o fenômeno político. Sobre essa pergunta, devo me colocar em uma posição similar à de Ciro Marcondes, evitando confundir os dois fenômenos e, particularmente, recusando subsumir o fenômeno comunicacional ao político. O comunicacional não se reduz a um aspecto dos processos de poder entre pessoas e entre grupos sociais.

Ocorrendo na interação humana, o fenômeno comunicacional sofre as injunções do contexto – mas não se confunde com estas. Se estamos preocupados em *compreender* o fenômeno, temos de fazer o esforço de distinguir os processos de construção da interação e os processos que retroagem sobre aqueles, a partir dos objetivos políticos motivadores.

Assim, os autores que enfatizam a comunicação como "chave da transformação política" têm todo o direito de adotar essa posição – mas estão na verdade estudando *política* – e, nesta, observando o fenômeno comunicacional na qualidade de variável interveniente, subsumida. Nada contra essa visada: trata-se aí da possibilidade de estudos de interface, entretanto conduzidos a partir da ótica do "outro lado da interface" – da política. Isso decorre do fato de que, na sociedade, os que detêm o poder sobre os meios de comunicação tipicamente os acionam em termos de dominação. Trata-se, então, de conflitos políticos em torno de instrumentos da ação política – alguns dos quais, na sociedade contemporânea, se caracterizam como recursos comunicacionais.

Mas, se estamos refletindo sobre o fenômeno comunicacional, podemos pensar em outras clivagens. O objetivo *de conhecimento* deve fazer suspender temporariamente determinados critérios de valor: queremos essencialmente compreender. Trato disso no artigo "Uma teoria tentativa"[53]. Na medida do desenvolvimento desse conhecimento, considerando o ângulo praxiológico da produção de conhecimento, percebo o interesse em que este "possa resultar benéfico para a vida". Não estou, aqui, subsumindo o comunicacional ao político. Penso – nos espaços em que "penso comunicação" – na potencialidade desse conhecimento como repercussão nas práticas interacionais da sociedade. Considerando essas práticas como *tentativas* – e muito tipicamente

[53] Braga, José Luiz. "Uma teoria tentativa". E-Compós, vol. 15, nº 3, (no prelo).

canhestras – acredito que um conhecimento mais acurado dos processos comunicacionais serviria, sobretudo, para o estímulo de experiências comunicacionais menos canhestras, menos simplórias, mais relevantes. É o ângulo praxiológico próprio do conhecimento comunicacional.

Dito isto, é certamente válido dar um peso comunicacional à ação política. De modo correlato, a Educação pode ser considerada uma questão política relevante nas atividades de um país – embora isso não signifique que a educação seja *em si* política, ou que devesse ser subsumida à política. É na ação social que se põe a validade e a relevância de direcionar conhecimentos educacionais e comunicacionais para bons objetivos políticos.

RP:Você afirma que desde a década de 90 não temos tido discussões significativas a respeito de teorias da comunicação de forma mais abrangente e que temos nos contentado em aceitar que a área é fragmentada e está em construção. A que você atribui esse conformismo e essa dispersão do campo?

JLB: Efetivamente, não têm sido propostas teorias abrangentes, mas certamente há sempre discussões significativas. A simples *aceitação* de que a área é fragmentada é certamente um conformismo – mas não creio ter afirmado que todos, na área, adotam essa atitude. Por outro lado, a perspectiva de que a área de estudos se encontra em construção, embora nem todos acolham essa perspectiva, não é absolutamente um conformismo – é uma posição proativa.

A dificuldade de proposição de teorias abrangentes parece decorrer da grande complexidade do fenômeno, que vem oferecendo uma diversidade de ângulos, de interfaces, de inscrições sociais difíceis de reunir em uma só visada. Essa percepção não ocorre, aliás, apenas no campo da comunicação, mas também nas CHS estabelecidas. A diferença é que estas, porque estabelecidas, já possuem um corpo de teorias que se organizam em torno de eixos historicamente bem elaborados.

A grande diversidade, ao mesmo tempo em que dificulta a proposição de teorias gerais, favorece a dispersão. Minha preocupação, já exposta em alguns artigos, é a de enfrentar a dispersão sem reduzir a diversidade. O objetivo de construção da disciplina não seria atingido essencialmente por um gesto teórico abrangente "organizador" da diversidade, mas, sim, pelo trabalho de tensionamento mútuo entre hipóteses, perguntas e abordagens diversificadas. Esse tensionamento não é mera disputa de validade, mas, sobretudo, deve ser voltado para o aperfeiçoamento mútuo decorrente das objeções, e

também para uma percepção crescente dos âmbitos de validade, maiores ou menores, das diferentes hipóteses. Ao lado dessa possibilidade, outras linhas de ação vêm sendo propostas e desenvolvidas – incluindo aí a busca de proposições teóricas fundantes (como se caracteriza a elaboração ontológica de Ciro Marcondes); e o trabalho de reflexão epistemológica em vários matizes (de que é exemplo o que vem sendo desenvolvido por vários colegas no GT de Epistemologia da Compós).

Em síntese, malgrado o estado fragmentário e certa abdicação setorial de esforços de construção, não creio que se possa considerar o campo de estudos em Comunicação como marcado pelo conformismo. Mesmo as pesquisas que se acantonam em focos especializados, em subáreas de interesse, estão produzindo também fragmentos que poderão compor – na medida das articulações subsequentes – uma percepção relevante do fenômeno.

RP:Como é essa discussão fora do Brasil?

JLB: Acho que em países com os quais mantemos uma relação mais habitual de recebimento teórico (sobretudo França, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Alemanha, França, Portugal) há um trabalho vivo de pesquisa que nos interessa de perto. Precisaríamos certamente ampliar o intercâmbio – em dupla direção – com esse ambiente de geração investigativa.

Por outro lado, tenho a impressão de que, com excessiva frequência, somos caudatários do que se pode chamar de "grande teoria" desenvolvida no exterior, geralmente em outras áreas de conhecimento, para outras questões "de sociedade". É certo que tais macropercepções do social são referências relevantes – mas corremos aí alguns riscos. Um deles é o de apenas inscrever o fenômeno comunicacional em uma visada político-sociológico-cultural abrangente, usando tais perspectivas para *explicar os fenômenos* de nosso interesse, não desenvolvendo em consequência *descobertas específicas* sobre estes.

Como em geral, naqueles países, a comunicação é estudada pelo ângulo de uma das CHS estabelecidas, isso faz avançar pouco a construção de nosso campo de estudos.

Outro risco – assinalado muito pertinentemente por Roberto Schwarz , nos anos 70 – é o das "ideias fora do lugar". Como as teorias importadas foram desenvolvidas para outros contextos e problemas, não é infrequente uma importação que não faz as transferências necessárias, e que passemos a defender doutrinariamente conceitos "fora de prumo", que uma observação empírica acurada faria contestar.

É por isso mesmo que considero relevantes as experiências de intercâmbio com pesquisadores de outros países. Não se trata, aqui, de importar a teoria pronta – mas de dialogar durante o próprio gesto de produzir conhecimento, de construir perguntas e de relacionar a reflexão com o que ocorre nos processos comunicacionais, na realidade social, cotejando as proximidades, mas, também, a diversidade de ocorrências entre os países. Nesse espaço, é mais viável contrastar as ocorrências empíricas, e mais fácil evitar a importação descontextualizada.

Ao mesmo tempo, quando se trata das teorias exercidas nesse espaço de pesquisa, já não nos encontramos na discussão dedutivista de ideias abstratas, mas, sim, na observação do acionamento feito da teoria para o trabalho investigativo. O tensionamento da realidade sobre a teoria evita acolher esta como proposição doutrinária.

Assim, na questão das referências trabalhadas, particularmente de autores renomados do exterior, não importa tanto quais são as escolhas – mas, sim, como estas são acionadas. Costumo dizer a meus orientandos que não me preocupo muito quanto aos autores e teorias que prefiram acionar. Preocupo-me mais com a pertinência destes para o modo como constroem seu problema de pesquisa e, sobretudo, com o esforço que façam para tensionar seus autores a partir dos observáveis e do problema de pesquisa que decidiram elaborar.

RP: Como você vê a pesquisa em comunicação hoje? Recentemente a profa. Immacolata disse que não há um avanço na bibliografia em comunicação. Você concorda?

JLB: Seria preciso ver o contexto em que a afirmação foi feita. As afirmações fazem sentido no âmbito de validade para o qual foram propostas. Observando genericamente, podemos dizer que a área produz bastante, mesmo que de um modo disperso.

Tenho defendido a perspectiva de que o campo de estudos se constitui antes pela investigação do mundo empírico do que pela elaboração de teorias abstratas. Na verdade, no longo prazo, esses dois procedimentos para geração de conhecimento se compõem – a teoria se realizando como esforço de abstração a partir do mundo empírico; e a realidade sendo esquadrinhada com base em hipóteses e questões de horizonte sugeridas no âmbito de teorias. Mas considero que, no atual estágio do campo, o movimento mais imediatamente produtivo é o da prospecção sobre processos de comunicação conforme os vemos ocorrendo na sociedade. E não se pode negar a existência de uma diversificada produção de artigos relatando tais investigações.

Talvez, então, o que faça falta sejam obras reflexivas que procurem articular os fragmentos diversificadamente elaborados, realizando sobre estes outras inferências de alcance mais abrangente. É possível, também, que a reflexão epistemológica pudesse avançar para além da referência confortável a teorias longamente estabelecidas, de origem sociológica, linguística, semiótica, filosófica. Isso não corresponde a renegar as ofertas dessas teorias, por definição relevantes para o enfrentamento dos problemas que lhes deram origem. Mas me parece sempre desejável realizar transferências de tais aportes para questões mais específicas do comunicacional através da geração de outras e outras questões de horizonte – elaboradas como perguntas propriamente comunicacionais.

Temos aqui, então, um contexto para o qual podemos reiterar a percepção de pouco avanço na bibliografia da área: precisaríamos ampliar o esforço de novos questionamentos sobre o fenômeno, para avançar além do já sabido.

RP: Dois conceitos que me parecem fundamentais na contribuição de sua pesquisa para a área é a questão da interação e questão da tentativa.

JLB: A interação é um dos principais âmbitos de observação do comunicacional – envolvida nos estudos de socialidade, nas discussões psicossociológicas, na vertente do interacionismo simbólico, etc. Assim como muitos enfocam a mensagem, os signos, a indústria cultural, as linguagens, todo um conjunto de estudos da área dá maior peso às questões da interação.

Nesse sentido – considerando efetivamente o conceito fundamental – não vejo em minha escolha, compartilhada por grande número de pesquisadores, uma contribuição: é simplesmente um âmbito no qual consideramos viável e relevante observar o fenômeno comunicacional.

Por outro lado, gostaria de acreditar que ver, aí, a comunicação como um processo essencialmente tentativo possa vir a ser uma hipótese produtiva. Não se trata, simplesmente, de assumir que a comunicação envolve um componente de ensaio e erro. Considerando que só há comunicação se os participantes (pessoas, grupos, setores, sociais) dispõem de "códigos" compartilhados (padrões, regras – como a língua, por exemplo, mas não apenas esta), como referência para possibilitar episódios comunicacionais, entendo, como os linguistas pragmatistas, que o código não é suficiente.

O código é qualquer tipo de denominador comum, igualmente acessível aos participantes e que pode ser acionado a serviço da interação. Mas é apriorístico, devendo ser complementado pelas circunstâncias concretas do episódio comunicacional. Essa complementação se faz por inferências abdutivas, que não são da ordem do código, mas sim, decorrem de relações possíveis percebidas entre os elementos relevantes em jogo, e entre estes e as regras acionadas – hipóteses voltadas para a melhor articulação, nas condições de quem as faz.

Até aqui, podemos considerar que se trata apenas do habitual ensaio-e-erro. Mas o que me parece mais relevante – em vez de atribuir os códigos e regras interacionais à cultura, à

psicologia (individual ou social), a leis sociológicas, a estruturas profundas – é considerar que os próprios códigos interacionais são tentativamente gerados na série de episódios comunicacionais em que a sociedade se engaja. Mais que a "tentativa dos participantes", voltada para seus objetivos singulares, é fundamental para o processo comunicacional o que podemos chamar de "tentativas do processo", que correspondem, na escala social, a gerar códigos comunicacionais a partir de episódios. No esforço de interagir, e para possibilitar essa interação, códigos são gerados e estão constantemente em modificação. É com essa perspectiva que trabalho no artigo "Comunicação é aquilo que transforma linguagens"[54]. Considero que as estratégias produzem as regras, diversamente da perspectiva mais habitual, em que vemos estratégias apenas como modos de pôr em ação regras já estabelecidas. Justamente, só é possível assumir a gênese que proponho, considerando os próprios códigos como tentativos e o ensaio e erro como seu modo de produção.

RP: Como você vê essa busca pela legitimidade do campo da comunicação?

JLB: Certamente há uma questão de legitimação nos campos de conhecimento. No século XIX, na Europa, a Sociologia então nascente enfrentou desafios complexos para se instalar no ambiente acadêmico, particularmente no que se refere à construção de fronteiras com os estudos literários, que respondiam então por uma parte relevante na observação da sociedade.

Hoje, ainda na Europa, observamos que os estudos de Comunicação são tipicamente desenvolvidos no âmbito das diferentes ciências humanas e sociais. Nessa perspectiva,

[54] Braga, J. L. "Comunicação é aquilo que transforma linguagens", Alceu, PUC/RJ, Rio de Janeiro, vol. 10, 2010.

não teríamos aí uma “disciplina de conhecimento”, mas apenas um tema relevante ou uma área de interesse dentro de ciências já estabelecidas.

No Brasil, a situação é um pouco diferenciada. Aqui, os cursos de Comunicação Social começam essencialmente como espaço de formação profissional e não como ambiente de pesquisa. Iniciando pelo Jornalismo, logo em seguida se diversificou para Rádio, Televisão, Publicidade, Relações Públicas. A necessidade de formação e as especificidades das profissões justificaram rapidamente o desenvolvimento desse espaço universitário. Como o país, pouco depois, passou a estimular a formação pós-graduada de estrito senso, com mestrados e doutorados, o componente reflexivo da questão, voltado para o interesse político, cultural e social decorrente do avanço dos meios de massa, fez desenvolver um pequeno espaço de produção de conhecimento teórico. Mas, durante quase trinta anos, até o início dos anos 90, tínhamos apenas seis e depois sete programas de pós-graduação (UnB, UFRJ, PUC/SP, USP, Metodista, UnB, Unicamp, UFBA).

O intercâmbio entre os programas era ocasional e dependia de contatos pessoais entre pesquisadores. Nos últimos vinte anos, a partir de um trabalho de articulação desenvolvido por esses programas (do qual um dos resultados imediatos foi a criação da Compós, que associa os programas da área), houve um desenvolvimento exponencial. Hoje a área conta com mais de quarenta programas, dos quais cerca de quinze incluem um doutorado.

Nesse aspecto, portanto, da implantação na Universidade, podemos considerar que a área está plenamente legitimada. No que se refere à relevância dos fenômenos de interesse do campo de estudos, também, acredito que esta não é posta em causa. Todas as CHS, em uma perspectiva ou outra, se dedicam ao fenômeno, atribuindo-lhe relevância.

O que pode ser ainda considerado como lacuna de legitimação seria justamente que algumas destas disciplinas parecem considerar o estudo do fenômeno como se fosse uma província de seu próprio território. Se considerarmos essa perspectiva, a legitimidade seria buscada pela constituição de uma disciplina na qualidade de “território” definido por objeto e método, como uma espécie de “independência” perante as demais áreas.

Creio, porém, que, diferente dessa busca de legitimação, temos uma responsabilidade decorrente do espaço hoje já ocupado pelo campo de estudos na Universidade. Considero que o melhor critério, atualmente, para definir uma disciplina de

conhecimento é sua contribuição específica para as demais ciências sociais e humanas – pelas descobertas que sirvam ao conhecimento complexo da sociedade. Em nosso âmbito de estudos, vejo que isso se fará pela oferta de questões de horizonte e de hipóteses que possam iluminar o fenômeno comunicacional para além do que aquelas disciplinas já trabalham. Esta será, então, a legitimidade *de substância* para a qual nosso trabalho de pesquisa deve contribuir.

RP: Parece que há uma consonância entre a sua visão e a de Martín-Barbero, quando ele afirma que "a noção de comunicação sai do paradigma da engenharia e se liga com as interfaces, com os nós das interações, com a comunicação intermediada".

JLB: Certamente – assim como ocorre com grande parte dos pesquisadores da área de conhecimento. O que pode ser chamado de paradigma da engenharia é, na origem, a perspectiva da informação. O modelo enfatiza uma visada matemática da passagem de informação, em que o objetivo seria o de fazer chegar à recepção a mensagem exatamente conforme emitida. Qualquer modificação é atribuída a "ruído", e, portanto, a uma deformação do processo. Mas tal visão redutora foi deixada de lado há bastante tempo. Não só as relações entre emissão e recepção são vistas hoje como diferenciadas, como sequer damos mais tal ênfase à dualidade de polos. Nessa perspectiva, faço reflexões sobre o processo de circulação[55] como um componente bem mais relevante para a percepção do que é a comunicação na sociedade contemporânea, da midiatização como processo interacional de referência.

Nos dias de hoje seria possível também ver um padrão "tecnicista" em certa ênfase nas novas tecnologias como *determinadoras* dos processos comunicacionais contemporâneos. Entretanto, mesmo os que enfocam sua investigação nas características das novas tecnologias dificilmente têm a ingenuidade de crer que estas originariamente definem os modos de interagir da sociedade. Além das tecnologias – certamente relevantes – é preciso ainda uma invenção social de usos. É ainda a comunicação, seus objetivos, seus processos, que direcionam o uso (e mesmo o desenvolvimento) das tecnologias, transformadas por isso mesmo em "meios de comunicação".

---

[55] Braga, José Luiz. "Circuitos versus Campos Sociais", in Mattos, Maria Ângela; Janotti Junior, Jeder; Jacks, Nilda (orgs.) *Mediação e Midiatização*, Salvador, EDUFBA/Compós, 2012. Neste artigo cito Barbero, articulando minhas perspectivas sobre midiatização a visadas recentes do autor.

RP: Ao mesmo tempo em que você afirma que comunicação é processo e, particularmente, gosto muito da frase "vejo com clareza a incidência comunicacional no lento assoreamento, mais do que no rompimento repentino dos diques", você diz que processos e coisas não fazem parte do conceito de comunicação, mas, sim, do seu contexto. Isso é contraditório, não?

JLB: Creio que você se refere às duas proposições sumárias que faço ao final do item "Sobre o que faz parte da Comunicação":

> (a) Concordo que processos e coisas tais como informação, sinais, interpretação, entendimento, mensagens e produtos não são elementos conceitualizadores de comunicação. Não fazem parte *do conceito*.
> (b) Entretanto, são processos e coisas em cujo contexto, ou pelo acionamento dos quais, a comunicação se realiza e pode existir, nas práticas sociais. Por isso mesmo, *sem confundi-los* com a comunicação, sem pretender que a *definem*, assumo relevante incluí-los no âmbito da atenção. Fazem parte dos processos como contexto interacional no qual a comunicação se realiza (Braga, "Interação como contexto da Comunicação", Matrizes, 2012, p. 34).

Refiro-me aí a outros processos e coisas ("tais como informação, sinais,..."). Entendo que estes processos e coisas não fazem parte do conceito de comunicação. Estamos tratando, portanto, de diferentes processos: os da comunicação; e os que dizem respeito àqueles demais fenômenos referidos. Estes últimos, embora *não conceituais* para a apreensão do fenômeno, fazem parte, entretanto, do contexto interacional ou das condições em que a comunicação ocorre.

Isso serve, também, para enfatizar o que já afirmo no título do artigo: "Interação como contexto da Comunicação". É frequente, em nossa área, confundir os dois processos, a interação e a comunicação – eventualmente usamos uma expressão pela outra, eu mesmo o tenho feito. Embora seja difícil separar, acho relevante tentar distingui-los. Um dos objetivos de conhecimento que considero relevante é justamente desentranhar o processo propriamente comunicacional.

A interação é o processo quase material da ação humana em conjunto, buscando articular esforços e superar disjunções – os objetivos práticos, os processos políticos, a informação que circula – tudo isso são processos *da interação*. Comunicação é alguma coisa que ocorre nesse contexto – trata-se, portanto, de um processo mais abstrato que, de algum modo, dinamiza a interação. Não temos completa clareza sobre o que pertence ou o que é caracterizador de um ou do outro conceito – mas não é contraditório afirmar que os processos *do contexto de ocorrência* não se confundem conceitualmente com os processos da comunicação ocorrente no episódio.

RP: Para finalizar, você diz que a sociedade também se preocupa em entender o fenômeno da comunicação, mas por outro lado há um distanciamento entre a pesquisa da comunicação realizada na universidade e a sociedade. Como vencer esse abismo?

JLB: Aqui temos um problema mais praxiológico que de conceituação. Há inevitavelmente um distanciamento entre a sociedade e os "processos da ciência" (se se preferir, os processos acadêmicos da produção de conhecimento).

Os autores mais cientificistas – e aí, particularmente os voltados para as ciências nomotéticas – assumem, inclusive, uma ruptura radical entre o senso comum, que corresponde aos processos de geração e circulação de conhecimento na sociedade em geral, e o conhecimento de recorte científico. Mesmo sem pretender tal ruptura, o distanciamento é inevitável – afinal, o que se espera dos conhecimentos especializados, em qualquer área, é que se distingam dos conhecimentos gerais, que são os próprios "da sociedade". Uma das questões que se põem, nesse caso, é a da "devolução social", pela Universidade, de um conhecimento que se justifica como modo especial de participação na sociedade. Uma série de processos foi desenvolvida para realizar essa passagem e reduzir (embora não sendo possível eliminar) o distanciamento.

Alguns desses processos são de ordem educacional. Um deles é a exigência de formação geral, a que devem ter acesso universal todos os jovens de uma sociedade. Dessa formação geral, devem fazer parte conhecimentos diversificados mínimos suficientes, derivados da produção especializada, para a constituição de uma base comum a todos – que lhes permita ao menos apreender os âmbitos de produção de conhecimento e perceber questões sociais, éticas, políticas e culturais que lá são enfrentadas.

Outro processo formador é o da "extensão universitária" – na qual se busca, de modo mais direto, dar formações especificadas por necessidade pontual. Perto desse espaço, há o que chamo de "expertise universitária", caracterizada não pela formação, mas pelo tratamento de questões sociais segundo suas próprias lógicas e necessidades, reunindo para isso conhecimentos acadêmicos estimulados pelo problema concreto a enfrentar. Não se trata, aqui, de oferecer conhecimentos prontos, mas, sim, de produzir conhecimento diretamente a partir de questões de sociedade. Essa perspectiva específica me parece ser um espaço relevante para uma redução produtiva do distanciamento[56].

---

[56] Ver, nesse sentido, meu artigo "Expertise universitária - um conceito prospectivo", RBPG, Revista Brasileira de Pós-Graduação nº 10, 2009, CAPES, Brasília.

Os processos de formação básica de conhecimento geral, do ensino de primeiro e segundo graus, são complementados de modo mais difuso pelo que se chamou de "divulgação científica" – outro âmbito florescente de trabalho interacional da academia com a sociedade. Trata-se de tentar manter a sociedade atualizada sobre questões relevantes de conhecimento, suas promessas e seus riscos. A midiatização crescente da sociedade tem produzido desenvolvimentos muito interessantes nesse aspecto.

Dentro desse ambiente geral, as questões da comunicação merecem uma atenção especial. Primeiro, porque a especialidade, na sua vertente profissional, se exerce à vista de todos, pelas mídias de massa ou sociais, possibilitando interpretações diversificadas, a ponto de, assim como ocorre com a política, todo o mundo se considerar "conhecedor".

Depois, porque os conhecimentos propriamente especializados de derivação acadêmica teórica, em princípio se desenvolvem com um forte componente praxiológico (mesmo que este ângulo não seja, às vezes, reconhecido pela própria academia). Nesse aspecto, a Educação estaria mais bem articulada com a sociedade – pois sendo também um conhecimento especializado, parece assumir claramente sua incumbência social.

Outro ângulo que requer atenção é o fato de que a academia, voltada embora para a observação da realidade social, em alguns pontos parece reservar a si conhecimentos de recorte dedutivo abstrato, considerando-os fora do alcance da sociedade em geral. É o caso, por exemplo, das perspectivas críticas sobre a mídia, quando se pretende que apenas a universidade é capaz de enxergar limites e deformações nos processos da midiatização – valorizando então apenas uma crítica douta, intelectual, que não estaria ao alcance da sociedade, que apenas receberia respostas prontas fornecidas pela academia. Isso corresponde a tratar a sociedade como em estágio infantil, como se fosse incapaz, como um todo, de se defender diante de manipulações da indústria cultural.

Assim, se nos preocupa essa questão da distância entre sociedade e academia, é importante observar, antes de tudo, como a própria sociedade gera, em sua prática, processos de enfrentamento crítico. É o que proponho no livro "A sociedade enfrenta sua mídia". Isso corresponde a dizer que a aproximação entre o conhecimento social generalizado e o conhecimento acadêmico especializado não depende apenas das tentativas de repassar à sociedade os resultados de nossas elaborações. Deve incluir também uma produção de conhecimento que leve em conta as condições, os processos e os saberes que caracterizam a prática e a experiência social – o espaço do senso comum.

Não para reproduzi-lo, na Universidade, o que corresponderia a uma abdicação de responsabilidade, mas para dialogar com suas condições e sua produção de saberes.

RP: No seu texto "Comunicacíon/Educacíon: itinerários transversales", de 2000, você caracteriza o campo como complexo e problemático, um território confuso e desordenado, mais disperso do que concentrado. De certa maneira, você repete esse mesmo conceito no texto "Una guia de comunicacíon/educacíon, por las diagonales de La cultura y La política", de 2010. Durante esse período, podemos concluir que não houve avanços no sentido de legitimar e clarificar o campo?

Jorge Huergo (JH): Se trata de una caracterización descriptiva antes que epistemológica. En ese sentido, creo que sigue siendo tan disperso, problemático, complejo como entonces, en cuanto a prácticas, representaciones, perspectivas teóricas, etc.

Considero que conviven en el mismo campo prácticas muy diferentes, que pertenecen a contextos culturales y políticos a veces contradictorios. Como diferentes y contradictorias son las perspectivas teóricas que sostienen esas prácticas. A grandes rasgos, y con el agregado de las líneas de trabajo que relacionan TICs, tecnicidades y educación, continúan vigentes los diversos modos de relacionar a comunicación con educación que fueron planteadas hacen tantos años.

Lo que lo ha hecho más contradictorio son los intereses que lo configuran. Es notable el interés (con sentido popular) que muchos Estados latinoamericanos han impreso al campo a través de políticas de comunicación/educación que significan la restitución del sujeto y la ampliación de lo público. Yo sitúo allí a la política denominada "Conectar Igualdad" en la Argentina, que implica la distribución de netbooks a la totalidad de los estudiantes de nivel secundario.

En el mismo sentido, no solo las políticas educativas sostienen nuevos sentidos de lo popular liberador, sino también las políticas de comunicación, como la ley de servicios de comunicación audiovisual en Argentina, que tiende a la democratización de la comunicación a través de la redistribución de la propiedad de los medios y la expresión de voces múltiples en el espacio audiovisual.

Todo esto contribuye a hacer mucho más rico y cada vez más complejo al campo de comunicación/educación.

RP: Como você vê hoje o lugar da técnica na sociedade, uma vez que chama a atenção para a redefinição da relação homem/máquina, ao contrário de muitos autores que defendem a técnica como uma extensão do homem ou uma incorporação do homem?

JH: Quisiera aclarar que este no es un tema que aborde profundamente en mis trabajos. He tratado de referirme a la tecnicidad como el conjunto de las transformaciones que las tecnologías han producido en el mundo de la vida como totalidad de sentidos, lo que significa decir en la cultura. En cuanto tal, la tecnicidad forma parte de las condiciones del ser humano, es producto de la cultura y es condición de la misma.

La tecnicidad abarca las transformaciones en el estatuto del saber en la experiencia del saber, en las formas de sensibilidad, en la socialidad, etc. Es hoy día el ecosistema en el cual se produce la vida humana. También alude a las formas de desigualdad de las sociedades capitalistas, que se prolonga y se profundiza en las relaciones mediadas por las tecnologías.

Por lo dicho, no creo que pueda considerarse a la técnica solo como una prolongación ni como algo separado de lo humano. Es producción y condición de la vida humana, pero en el sentido en que la articula. Por ello, la transformación es mutua y forma parte de la cultura en que vivimos, cuya dimensión más evidente es la tecnicidad.

RP: Em seus textos há uma clara relação entre comunicacíon/educacíon e comunicação popular, no sentido de ambos resgatarem a cidadania e darem voz ao cidadão, servindo como alternativa aos meios de comunicação de massa. É mesmo dessa forma que você entende?

JH: Yo no hago énfasis en la cuestión de la ciudadanía, ya que esta idea ha tenido relación con organismos de financiamiento internacional y con políticas centradas en lo particular y en las matrices liberales. Prefiero hacer énfasis en lo popular y en el sujeto "pueblo", como colectivo histórico que proyecta sus posibilidades en la lucha política y en las prácticas sociales. Lo que articulan los proyectos nacionales latinoamericanos en estos tiempos es con la construcción material y simbólica del pueblo, en un nuevo período histórico.

En ese sentido, creo que comunicación/educación debe hacer un significativo aporte a ese proceso de restitución de lo popular y del pueblo. No es solo abrir espacios de posibilidad para pronunciar las voces populares, sino acompañar procesos de organización de los sectores populares para constituirse en sujetos de la historia.

RP: Você prefere adotar o termo Comunicação/Educação a Educomunicação. Parece que você vê na segunda opção uma redução à compreensão do conflito existente na sociedade atual?

JH: Yo lo he marcado dos procesos de "malestar" del campo en un trabajo reciente, debido a cierta pérdida de su sentido estratégico fundacional. Uno de ellos es este que presento, aunque brevemente, de este modo:

1. *El proceso de crecimiento, en el campo académico, de la "educomunicación", a la par del proceso de achicamiento de "comunicación/educación"*

Comunicación/Educación se ha reducido de manera creciente no sólo a lo instrumental, separándolo de los procesos culturales y políticos que le sirven de contexto y lo atraviesan. También ha crecido cierta preocupación por múltiples estrategias que muchas veces poseen una visión escindida entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas. La idea y la propuesta de la *educomunicación* (junto a otros nombres, como "pedagogía de los medios", "educación para los medios y para las TICs", etc.), parece aludir más a la potencialidad inmanente de cada concepto (con relación a cómo se "juega" en la sociedad o en prácticas institucionales o no), que a la densidad y espesor de un campo que crece al ritmo de la complejidad, la conflictividad y las tensiones entre los rasgos persistentes de la crisis orgánica y las iniciativas de restitución del Estado, de lo público y del sujeto político en nuestras sociedades[57]. La idea de "educomunicación" parece, incluso, crear la ilusión de suturar prematuramente, a mi juicio, los términos de una relación tensa y conflictiva, así como los traumatismos sociales y subjetivos que dan origen a nuestra vida común. Como apelación a la autoridad, vale hoy recordar la valoración de una perspectiva político-cultural (denominada comunicación/educación) que significó, según Jesús Martín-Barbero, un ensanchamiento del campo, que parece detenido (Martín-Barbero, 2002).

A mi juicio se trata de una intuición pero con una importante fundamentación teórica y política.

Por lo demás, están todas las razones expresadas en mi libro *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas.* Allí se explica por qué utilizar la barra entre

[57] En este sentido, Eliany Salvatierra (del Grupo de Educomunicación de la Universidad de Sao Paulo) expresa: "Foi através do seu trabalho que percebi que um projeto neo-liberal de introduzir os recursos tecnológicos desviou os pressupostos fundantes do campo da Comunicação/Educação. Ou seja, na medida que assumimos a defensa da entrada dos recursos tecnológicos ou do uso dos meios de comunicação, em processos educativos, "podemos" colaborar com uma tecnologização do ensino no lugar de trabalhar o processo libertador que o ensino pode oferecer" (septiembre de 2010).

“comunicación” y “educación” y el carácter estratégico del campo, de igual modo en *Genealogía de Comunicación/Educación*. Sin embargo, soy consciente de que mi sugerencia no tiene por qué ser adoptada. Pero eso no implica subsumir el campo a una nomenclatura en la que vale todo: el trabajo liberador con grupos populares, así como el servicio a las prácticas dominantes del mercado. Eso es lo que no llega a legitimar ese nombre, educomunicación, ya que pierde de vista el debate y el compromiso por proyectos populares de liberación, que fue lo que dio sentido a este campo en América Latina y, creo, hoy se ve resinificado, vuelve a adquirir nuevos sentidos.

RP: Fica claro que a comunicação é entendida como “produção social de sentido”, o que vai muito além da midiatização ou da presença dos meios na sociedade. Dessa forma, em sua visão, qual seria o objeto da comunicação? Ou essa discussão já está ultrapassada ou não é mais relevante?

JH: Sigo pensando a la comunicación como una práctica, situada y atravesada en/por la cultura y el poder. No la pienso como una ciencia. Discutir el objeto, a mi juicio tiene relación con el interés por construir una ciencia de la comunicación. Interés legítimo, pero que no comparto ni discuto.

Sigo pensando, con Jesús Martín-Barbero, que es mucho más importante pensar, investigar y abordar en las prácticas los procesos, antes que los objetos de la comunicación. Sobre todo en un tiempo en que nuestras sociedades regionales se debaten políticas de comunicación que quiebren los monopolios y las concentraciones mediáticas y avalen una democratización de la voz en las sociedades mediatizadas. Y se debaten formas de acompañar (desde la academia) los procesos de producción de contenidos, de interpelaciones, de medios, etc. populares, cuyo sentido sigue siendo la liberación de nuestros pueblos. Y se debaten, finalmente, las legislaciones que amplíen y restituyan el espacio público después del paso devastador del neoliberalismo por nuestras sociedades.

RP: A questão da interpelação é fundamental para o início do processo de mudança da sociedade. Como acontece ou em que medida pode acontecer uma interpelação efetiva numa época onde há tanto descrédito das instituições e tanta apatia política?

JH: En primer lugar, Usted cree que es tan grande el descrédito? No ha ocurrido en Brasil (denunciado por Lula) como en Argentina la interpelación falaz de los grandes medios concentrados? Como hace 30 años sostenía Gouldner, debemos analizar el

discurso de la no-política como un discurso político, en este caso pronunciado y sostenido económicamente por sectores de poder dominantes.

En segundo lugar, es necesario reconocer la multiplicidad de interpelaciones que se producen en un sentido nuevo de "la" política o en el sentido de lo político bajo formas y espacios diferentes. Más allá de los partidos políticos, hemos investigado el carácter interpelador político y educativo, por ejemplo, de espacios culturales, artísticos y comunicacionales juveniles (sobre todo en la investigación de mi compañero Kevin Morawicki, *La lucha de los innombrables*). También hemos investigado el carácter fuertemente interpelador de políticas públicas de redistribución y reconocimiento, como la Asignación Universal por Hijo, en zonas campesinas y aborígenes de nuestro país (Chaco, Formosa...). En esos casos, hemos logrado reconocer el impacto interpelador de las mismas en términos comunicacionales/educativos. Claro que esto es imposible visualizarlo si no cuestionamos la hegemonía institucional de las interpelaciones.

En tercer lugar, he discutido con mi colega Carlos Eduardo Valderrama (del IESCO, Colombia) en un congreso en Bogotá acerca de la supuesta "apatía política". Habiendo recorrido espacios populares juveniles, por ejemplo, en distintos lugares de nuestro país (y algunos limítrofes) y acompañado a grupos y organizaciones, estoy en condiciones de asegurar que existe un reflorecimiento de la militancia, con otros sentidos y características, con otras prácticas y saberes, pero militancia política incluso ligada a instituciones más bien tradicionales. De esto pongo como ejemplo El Espacio de Culturas Juveniles Del Seminario de Teología de La Liberación, con participación de jóvenes de sectores populares de todo el país (que coordinamos con Kevin Morawicki) y mi reciente participación en la coordinación del encuentro Democracia, Educación y Juventudes Militantes (en Santiago del Estero) con participación de 600 militantes del Norte Grande.

Estos indicios al menos nos llevan a poner en duda la generalizada aseveración acerca de la deslegitimación de la política, el desinterés y la apatía.

RP: A sua visão de que a inter-relação Comunicação/Educação deve estar vinculada a um projeto político-cultural para a América Latina não limita o campo à região? Ou seja, a proposta só teria valor/sentido para a história de libertação e dominação vivenciada pelos países latinos?

JH: Me interesa resaltar la impronta de este campo en América Latina, las características distintivas, que no poseen igualación en ninguna parte del mundo. No

niego que puedan existir prácticas, reflexiones y experiencias con sentido liberador y estratégico en otros países o regiones del mundo, pero no lo he investigado suficientemente. A veces la práctica y el acompañamiento a muchos colectivos exigen un compromiso que hace que uno no pueda avanzar en la totalidad del conocimiento de este campo.

Sin embargo, con la crisis en Europa y las limitaciones de las culturas centrales, es posible observar otro rumbo en nuestro continente, que echa raíces en las historias de emancipación y liberación. En esas coordenadas, creo que es importante rescatar nuestras matrices y las tradiciones comunicacionales y educativas nuestras, tanto las experiencias y prácticas que se han desarrollado en nuestra historia, como las ideas y sus basamentos.

En esa línea, creo que habría que mapear en otras regiones del mundo las prácticas de comunicación/educación liberadora y popular, como usted sugiere. Pero además, habría que sostener un diálogo (no en el sentido de un acuerdo armonioso o un intercambio liberal) de mutuo reconocimiento, entre el campo académico y el campo de comunicación/educación popular. Y el reto corresponde a la academia, para volver a dar valor estratégico a La formación y al conocimiento producido en este campo, que nació con ese carácter contestatario y liberador en nuestro continente (frente al proyecto desarrollista primero, y luego el neoliberalismo reformista).

RP: Em que medida, a utopia preconizada pela comunicação/educação para a transformação da sociedade pode ser concretizada?

JH: En la medida en que se corresponda con un sentido histórico de la utopía, y no un sentido inútil e ideal. La utopía como movilización significa que tiene que corresponderse con un movimiento político colectivo. Tengo esperanza de que esto seguirá creciendo en América Latina, en nuestros países (sobre todo con la Unasur, con la Celac, etc).

Considero que los gobiernos populares que apuestan a la justicia social, a la soberanía y a la igualdad, sumándose a iniciativas de reconocimiento identitario y cultural, se inscriben en procesos de liberación cuya utopía también es la memoria histórica, el protagonismo, la apertura de campos de posibilidad. En ese sentido la utopía de comunicación/educación no es otra que la utopía de nuestros pueblos.

RP: Há uma ambiguidade na utilização da palavra campo. Depois de mais de dez anos podemos falar em campo científico da Educomunicação?

Ismar de Oliveira Soares (IOS): Em vez de ambiguidades, o que existe são diferentes olhares sobre o neologismo "educomunicação", a partir de distintos campos do saber. Quem olha para o termo a partir do campo da Educação, da Comunicação ou da Sociologia verá realidades distintas. Afirmo que inexistem ambiguidades levando em conta que os diferentes campos não necessitam buscar qualquer referência fora de suas respectivas áreas de atuação ou de estudo para explicar as razões pelas quais usam ou criticam o novo termo. As diferentes visões se explicam porque o conceito – por ser um neologismo - é por natureza polissêmico. A título de exemplo: quando um agente cultural se preocupa com o impacto da mídia sobre seus educandos e desenvolve um programa de "educação para a comunicação" (*media education*, na Europa, Canadá e Austrália; *media literacy*, nos Estados Unidos; e*ducación en medios*, na Espanha ou *educação para os mídias*, em Portugal; *mídia e educação*, em diferentes partes do mundo), o faz a partir dos referenciais de um campo que há décadas vem se preocupando com o tema: a própria Educação. Já quem implementa projetos de "comunicação educativa", o faz na qualidade de estudioso ou profissional interessado em comunicação que coloca os recursos, as linguagens e as metodologias deste campo para prestar um serviço às urgências educativas. Partirá, por outro lado, da Sociologia, quem estiver preocupado com a socialização a que estão submetidas as novas gerações, dada a maciça presença da mídia no cotidiano das novas gerações. Até aqui, as possíveis ambiguidades detectadas dizem respeito ao universo interno a cada campo, dados os paradigmas adotados para orientar as respectivas ações e pesquisas. Teremos, assim, diferentes maneiras de fazer uma educação para a comunicação, de acordo com as correntes filosóficas ou metodológicas da prática educativa adotada. Quem, contudo, emprega o conceito da Educomunicação para traduzir uma realidade possibilitada por ações e vivências na interface entre a comunicação e educação (e que guarda as dimensões conquistadas socialmente, ao longo de algumas décadas de intervenção social de seus proponentes - sujeitos comprometidos com o ideário de transformar a comunicação dialógica e participativa no eixo transversal de toda ação educativa, de forma a garantir que o direito à expressão se universalize, tendo a solidariedade e a

cidadania como metas de toda trajetória), certamente estará ciente que contradições internas de suas ações serão perceptíveis, sendo traduzidas em desconfiança e em ironia de quem as observa. As possíveis ambiguidades não advirão, pois, do ativismo contra o hipotético novo campo, advindo de pessoas que se inserem em outros campos, mas da incoerência entre o discurso (o que digo ser) e a prática (o que faço) dos próprios agentes educomunicadores. Em outras palavras, a ambiguidade não diz respeito ao campo, mas ao que se pretende identificar com o conceito. A luta da educomunicação não será contra o uso do termo a partir de visões que advenham de outros campos, pois isso é legítimo, mas contra os que optaram pelo designitivo a partir da autonomia conceitual que ele detém, mas não são capazes de traduzir a essência de seu significado numa prática social coerente.

RP: O campo está dividido em várias nomenclaturas, mas principalmente em duas visões: uma mais acadêmica e outra de intervenção social. Você vê dessa maneira? Se sim, como superar essas divergências e consolidar um campo científico?

(IOS): Inicialmente, como uma "área de intervenção social". O que disse desde o final dos anos de 1990 - e vejo isso sendo repetido por muitos dos que adotam o conceito a partir da perspectiva do NCE/USP – foi que coube à sociedade civil e não à academia forjar um novo modo de vivenciar a relação entre a comunicação e a educação. O fato ocorreu a partir da metade do século XX, em decorrência da necessidade de o movimento social ultrapassar os limites estabelecidos pelos paradigmas que forneciam os referenciais para as ações e as políticas educativas, bem como para as práticas e as políticas de comunicações, em todo o mundo. No caso, importava mobilizar pessoas, grupos humanos e organizações sociais para reverter os destinos dados às relações entre o homem e a natureza, o homem e as tecnologias, o homem e as políticas públicas, mudando em sua essência os modos de proceder, desde a concepção que se tinha do que seria "educar" e "comunicar". Falar de Paulo Freire, nesse momento, é lembrar alguém que compreendeu o rumo que a sociedade civil estava dando para suas ações e sintetizá-las em pensamentos filosóficos e programáticos. Costumo dizer, em minhas palestras, que o movimento social colocou sobre a mesa da sociedade temas que, estudados na academia, não conseguiam ultrapassar os muros da academia, nem mesmo cobrir de tintas e fotos as páginas dos jornais e revistas. Foi graças à intervenção essencialmente educomunicativa que os grupos sociais se articularam, se autoeducaram e obtiveram o

êxito de ver gerações de crianças, jovens e adultos proclamarem em altos brados, muito afora – mas especialmente no antigamente denominado Terceiro Mundo - seus direitos, suas reivindicações e suas utopias. O que a academia fez foi oferecer, de forma fragmentada, subsídios teóricos ao próprio movimento social para que este se descobrisse na situação de gerador de um novo paradigma de se praticar a comunicação/educação necessária para seus projetos de vida. No caso, quando falamos de uma Teoria das Mediações Culturais e de uma Teoria da Complexidade, recordamos conjuntos de informações articuladas que deram respaldo e atualizaram – para o entendimento das novas gerações - toda uma herança cultural que já vinha sendo construídas na luta social. Hoje, graças à academia, com suas pesquisas e teses, é possível falar em um novo campo de conhecimento: a educomunicação. O movimento social, agradecido, adotou o termo e seu referencial conceitual, como uma espécie de guarda-chuva, por traduzir o que efetivamente pensavam, sentiam e vivenciavam.

RP: Por que é importante a legitimação por parte da academia do movimento social ou das práticas sociais que geraram o conceito da Educomunicação? Você vê a questão da legitimidade do campo ainda pertinente atualmente?

(IOS): A legitimação que a academia oferece é o reconhecimento - por parte da comunidade, cuja função é sistematizar conhecimentos e rotas de pensamentos - de que determinado tema, assunto ou prática social, possui significado para a sociedade, detendo coerência interna explicitada em referenciais teóricos e metodológicos. A legitimidade se conquista e reverbera na expansão do tema assunto ou da prática social para além de seus limites iniciais. No caso da educomunicação, a adoção do conceito pelas políticas públicas em diferentes níveis (do municipal ao federal), em programas de dimensões nacionais, comprova que o conceito tem condições de dialogar com os tradicionais campos da Educação e da Comunicação sem que conflitos insuperáveis se estabeleçam. No entanto, a conquista necessita ser restabelecida a cada movimento de questionamento. No caso, a academia cumpre o papel de verificar o caminho percorrido pelas práticas e sua coerência epistemológica.

RP: Há uma clara influência Cristianismo/Catolicismo em sua formação e também nos conceitos-chave da Educomunicação. Essa mesma influência pode ser verificada em outros países?

(IOS): Meu vínculo acadêmico com o tema da comunicação da e na Igreja ocorreu em minha dissertação de mestrado (análise dos boletins diocesanos) e no meu doutorado (análise do discurso da Igreja sobre a comunicação social). Descobri, então, que as Igrejas cristãs, com a Católica Romana na liderança, sempre integraram o movimento mundial em torno de uma educação para a recepção crítica da mídia. Pio XI, no início da década de 1930, através da carta apostólica *Quanto Cura*, convidava as escolas católicas a promoverem cineclubes. Nos Estados Unidos, os evangélicos desenvolveram o TAT – Treinamento de Análise da Televisão, que chegou ao Brasil no início dos anos de 1970. Como era de se esperar, naquele momento histórico, a perspectiva de análise era profundamente moralista, colocando em confronto ideológico a educação e a comunicação massiva. No entanto, foi no âmbito das Igrejas cristãs que uma entidade ecumênica, a UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social (que presidi por seis anos, de 1980 a 1986), pela primeira vez na história das práticas de formação para a mídia, adotou uma perspectiva dialética de análise dos meios de comunicação, trocando o denuncismo por uma atitude culturalista. O Projeto LCC – Leitura Crítica da Comunicação da UCBC, que avançou pelos anos de 1990, buscava discutir não exatamente o impacto das mensagens midiáticas sobre suas audiências, mas, sim, o que as audiências faziam com estas mensagens, a partir dos lugares sociais em que se encontravam os receptores. Foi a partir do LCC que me foi possível dialogar com os movimentos sociais que, na América Latina, apoiavam a proposta da UNESCO por uma nova ordem mundial da comunicação, participando de encontros e de reflexões sobre os sistemas midiáticos vigentes e sobre a relação dos consumidores com o mundo da comunicação, enquanto apoiava a capacitação dos setores populares para o domínio das linguagens da comunicação. Testemunhei e vi nascer, no Brasil, a partir de um congresso da UCBC, em Florianópolis, no campus da UFSC, por mim presidido, em 1982, o movimento nacional por políticas democráticas de comunicação, liderada, na época, por Daniel Hertz, em nome da Federação Nacional dos Jornalistas. Desde sua criação, em 1980, até o momento, integro a equipe de Reflexão do Setor de Comunicação da CNBB, manifestando-me em diversas ocasiões contra a corrente que sustenta o marketing religioso como uma política adequada para a instituição. Ajudei a pensar e estruturar o SEPC – Serviço à Pastoral da Comunicação, das Edições Paulinas, a partir de 1980. Presidi a UCLAP – União Católica Latino-americana de Imprensa, de 1990 até 1999, desenvolvendo duas linhas de ações: encontros continentais sobre políticas de comunicação e o desenvolvimento de um programa continental de formação

de lideranças a partir de cursos a distância sobre produção jornalísticas e produção radiofônica, ministrados a partir de Quito, Equador. Já entre 2001 e 2010, presidi da UCIP – *Union Catholique Internationale de la Presse*, com sede em Genebra, Suíça. Ao longo do período, além de organizar dois grandes congressos mundiais de jornalistas católicos (em Bangkoc, Tailândia e Sherbrooke, Canadá), promovi seminários e cursos para profissionais da mídia em 25 diferentes países dos cinco continentes, com destaque para os encontros coordenados em Acra (Gana); Moscou (Rússia); Lion (França), Roma (Itália). No congresso de Bangkoc, lancei, em 2004, o Prêmio Internacional de Educomunicação. Durante toda a primeira década do século XXI, fui membro do Pontifício Conselho para as Comunicações Sociais do Vaticano, participando de reuniões anuais para analisar temas de interesse da instituição, entre os quais a ética na Internet. Posso afirmar que minha relação coma Igreja, na área da comunicação, foi sempre franca e crítica, podendo ser traduzida em alguns momentos mais significativos, como a publicação do livro *Do Santo Ofício à Libertação* (Paulinas, 1988), fruto de minha tese de doutorado; a coordenação do livro *Como Organizar a Pastoral da Comunicação* (Paulinas, 1988); a preparação do texto da Campanha da Fraternidade de 1998 sobre Comunicação, para o qual elaborei roteiros, agregando textos especialmente no que dizia respeito à participação popular nas políticas de comunicação da instituição. Marquei posição contrária à maneira como a Igreja pensou e lançou a Rede Vida de Televisão, depois de contribuir longamente para a elaboração de uma grade de programação que teria como base uma produção mantida a partir das pastorais sociais (pastoral indígena, juvenil, da saúde, da terra, da educação, entre outras). Apesar de meu projeto ter sido usado pelo proprietário da emissora em seus diálogos com Brasília, garantindo legitimidade para a iniciativa, minha sugestão de uma comunicação em relação à sociedade foi voto vencido: a Igreja temia perder controle de um veículo tão importante, preferindo mantê-lo sob estreito comando de um pequeno grupo de pessoas, eclesiásticos e leigos. Finalmente, eis-me novamente a serviço da comunicação na Igreja, em 2012, ao ser convidado para integrar a equipe que preparou o esboço do Diretório da Comunicação da CNBB. Coube-me elaborar dois capítulos do documento: Políticas de Comunicação e Comunicação e Educação. Minhas relações com a Igreja trouxeram para a Educomunicação o que aprendi com a Teologia da Libertação e com a convivência com as comunidades de base em seu esforço de produzir comunicação alternativa e de promover uma leitura crítica da mídia como forma de estar no mundo.

RP: A sua visão de comunicação nessa interface ultrapassa a relação com a tecnologia e a presença dos meios de comunicação na sociedade. Como você vê o papel/função da comunicação nessa relação com a educação?

(IOS): Olho o papel da comunicação em relação à educação a partir da perspectiva educomunicativa. No caso, devemos distinguir os âmbitos do conceito comunicação que nos interessa considerar. Primeiramente, tomo a comunicação como um processo descrito por Luiz Braga, em recente artigo para a revista Matrizes, do programa de pós-graduação em ciências da comunicação da ECA/USP, como "tentativo", isto é, como busca de intercâmbio de sentidos, busca de difusão de informações, busca de convencimentos sobre pontos de vista e de opiniões, sem jamais ter-se a certeza de que o intento será alcançado. No caso, é esse sentido de busca que interessa à educomunicação: algo não dado, irredutível às tecnologias, inacabado, que exige participação dos sujeitos envolvidos. É o que se traduz por comunicação dialógica e participativa. Um segundo âmbito diz respeito aos denominados "estudos de recepção", que fornecem subsídios para o entendimento dos sentidos atribuídos pelos consumidores/usuários dos meios de comunicação ao ato de eles próprios se integrarem ao projeto da sociedade midiática. No caso, saber o que os usuários entendem por sua participação no sistema permite um diálogo sobre novas formas de interação a partir dos rituais estabelecidos pelo mercado de produção simbólica para a referida participação. Um terceiro âmbito diz respeito às habilidades que se fazem necessárias para estar vivo e ativo no sistema. No caso, o aprendizado sobre o uso e a manipulação das linguagens e dos instrumentos que tornam a comunicação massiva possível. Com a acessibilidade técnica aos novos instrumentos em alta e com os preços em baixa, um maior número de indivíduos e de grupos podem candidatar-se ao protagonismo comunicativo. O que a Educomunicação defende são os sistemas formais de educação transformarem-se em polos de aprendizagem e de efetivo exercício de práticas comunicativas, dialógicas e abertas, para além da perspectiva funcionalista de uso dos recursos para reforçar toda e qualquer prática de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, pela Educomunicação, comunicação se ensina e se aprende, sendo necessário que se defina com que objetivos e com que métodos. Alguns serão rejeitados pela educomunicação e outros, incentivados, dependendo do grau de autonomia, solidariedade e democracia com que forem implementados.

RP: Muitos autores têm criticado a ausência de reflexão crítica e epistemológica na produção acadêmica sobre Educomunicação, que na maioria das vezes se restringe a retratar ou registrar projetos e práticas. "As questões teóricas são ainda dirigidas pelas necessidades práticas"? E qual o reflexo disso para a academia?

(IOS): Têm razão estes autores. Ao contrário da Educação, que dispõe de várias centenas de anos de estudos e da Comunicação, com pelo menos 150 anos de reflexões sistemática, a relação entre a Comunicação e a Educação apenas nas últimas décadas ganhou densidade. É o que constata tese defendida, na UNESP, por Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, intitulada *EDUCOMUNICAÇÃO, O Pensamento Latino-Americano sobre Educação para a Mídia e a Produção Literária Nacional sobre o Tema*. No resumo da tese da autora, dedicada apenas a um dos âmbitos da educomunicação que é a educação para os meios, encontramos uma referência explícita ao problema levantado pela pergunta. Reproduzimos do site:<http://www2.faac.unesp.br/celacom/anais/Trabalhos%20Completos/GT1%20Pensar%20e%20Comunicar%20a%20Am%C3%A9rica%20Latina/5.Ligia%20Beatriz_Educomunicacao.pdf> as informações que seguem: "As raízes epistemológicas da educação para a mídia, ou mídia-educação, ou ainda, educomunicação, como vem sendo chamada na América Latina, foram construídas considerando o arcabouço teórico de diversas áreas do saber. Como sociologia, filosofia, linguística, semiótica, história da arte, literatura, culturalismo na educação, teoria crítica, além de alguns mais específicos da comunicação social, como a sociologia da comunicação de massa, os estudos do cinema e vídeo, da mediação e da representação. Dessa forma, na produção dos latinos ressoam as vozes de autores europeus e norte-americanos, como Benjamin, Adorno, Bourdieu, Foucault, Bauman, Perrenoud, Ianni, Eco, Flusser, Baudrillard, McLuhan, Chartier, De Certeau, Barthes, Lévi- Strauss, Bakhtin, Vygotsky, Len Masterman, Stuart Hall, David Buckingham, Sonia Livingstone, Geneviève Jacquinot-Delaunay, Pier Cesare Rivoltella e Douglas Kellner". Ainda segundo Almeida, estes autores constituem um núcleo comum nas diferentes linhas de pensamento encontradas, há, porém, especificidades em cada localidade quanto às finalidades e as metodologias de trabalho. Segundo ela, na América Latina, a produção adequou-se às necessidades políticas e culturais, desenvolvendo uma matriz original por meio do trabalho de pesquisadores latino-americanos e do diálogo entre eles. No caso, ainda segundo Lígia de Almeida, a linha mestra da literatura latino-americana sobre o tema advém de autores como Mário Kaplún (Uruguai), Jesús Martín-Barbero (Colômbia), Ismar de Oliveira Soares, Paulo

Freire e José Marques de Melo (todos do Brasil). De minha parte, acredito que não se possa chamar de pouco densas as contribuições destes autores, nem mesmo de outros não lembrados pela autora, como Daniel Prieto (Argentina), Teresa Quiroz (Peru), Guillermo Orozco Gómez (México), Jorge Huergo (Argentina), José Luiz Braga e Adilson Citelli (ambos do Brasil); nem mesmo é facultado desconhecer o conjunto dos textos publicados por revistas como *Comunicar*, de Huelva, Espanha) e *Comunicação & Educação* (São Paulo, Brasil). Em relação aos novos pesquisadores, é verdade que, na maioria das vezes, seus estudos (monografias, dissertações e teses) sobre o campo se restringem a retratar ou registrar projetos e práticas, pois é justamente dela que emerge o novo fenômeno. No caso específico do emprego do conceito a partir da perspectiva do NCE/USP, estamos a pouco mais de uma década do início dos estudos e pesquisas sobre o tema. No entanto, já foram produzidas, só no Brasil, a partir do ano de 2000, mais de 90 pesquisas, segundo o banco de teses da CAPES. Na verdade, entendo que existe uma imensa quantidade de dados a serem levantados e analisados, para o incômodo de muito críticos. O que se constata, hoje, é que estamos diante de um campo fértil. Que venham, pois, mais estudos, e que se destinem a sistematizar a riqueza dessas práticas. Na verdade, para a Educomunicação, a reflexão epistemológica não está à margem ou por sobre a ação educomunicativa. É uma delas. Quando o campo foi definido, justamente por uma pesquisa acadêmica, inicialmente rejeitada pela CAPES e, na sequência, aceita com entusiasmo pela FAPESP, a reflexão epistemológica apareceu como uma das áreas em que se envolviam os agentes culturais comprometidos com esta nova forma de ver a relação comunicação/educação. Nenhum dos especialistas que fizeram parte da amostragem da pesquisa do NCE/USP, de 1997-1999, era "teórico puro". Por outro lado, a maioria dos atuais pesquisadores é constituída, igualmente, por educomunicadores práticos. É preciso, contudo, salientar que quem não estiver acompanhando a produção de dissertações e de teses dificilmente terá condições de eliminar sua impressão de que existe ausência de reflexão crítica. Ficará sem saber, por exemplo, que entre os títulos já produzidos, encontramos alguns especialmente preocupados com as bases teóricas e epistemológicas do conceito. Falta - isso é certo - uma sistematização que dê visibilidade a este trabalho.

RP: Assim como Huergo e Martín-Barbero, você parece ver na relação comunicação/educação um projeto político de transformação da sociedade. Em que medida, essa utopia pode ser concretizada?

(IOS): Uma relação comunicação/educação entendida como projeto político de transformação da sociedade foi justamente o que, ao longo dos últimos 60 anos, a sociedade latino-americana perseguiu, em defesa dos direitos civis, precipuamente do direito universal de expressão. A este procedimento, em toda sua complexidade, o NCE/USP identificou como Educomunicação, alicerçado na perspectiva kapluniana que designava como educomunicador todo agente cultural que se movia tanto em programas de leitura crítica da comunicação quando na promoção da comunicação educativa comprometida com o ideário de Paulo Freire que defendia a dialogicidade de toda educação. A transformação da sociedade, como obra coletiva, democrática e participativa é, portanto, razão de ser de toda educomunicação. Esta utopia está em processo. Como toda mudança de paradigma, necessita de tempo e de envolvimento de diferentes segmentos sociais, incluindo o acadêmico. O certo é que o conceito vem conquistando simpatizantes, estudiosos e implementadores, especialmente entre as novas gerações de agentes culturais. Políticas públicas vêm sendo propostas e desenvolvidas, com um considerável contingente de gestores optando por aproximar o novo conceito de ações em ampla escala, destinadas a melhorar o nível de aprendizagem e de vida da população.

RP: Entre as suas inúmeras contribuições, dois conceitos parecem ser mais significativos para diferenciar uma ação educomunicação, já que não basta simplesmente fazer uso da tecnologia em espaços educativos. Tratam-se da gestão participativa e dos ecossistemas comunicativos. Podemos definir dessa maneira?

(IOS): Efetivamente, os conceitos de "gestão participativa" e de "ecossistema comunicativo" são peculiares ao pensamento a partir do qual resignificamos o termos Educomunicação. Minha contribuição peculiar não foi a de ter criado tais nomenclaturas, pois são correntes na literatura latino-americana. Mas, sim, o fato de as ter articulado a um campo de trabalho específico. Explico: se voltarmos ao texto de Lígia de Almeida, veremos que a tendência internacional e, por que não, latino-americana, é a de se reduzir o conceito da educomunicação a uma de suas áreas de atuação que é educação frente aos meios (*media education*). Pois bem, reside aí, justamente, a diferença. No caso do pensamento sistematizado pelo NCE e por suas pesquisas, a Educomunicação é essencialmente um modo de fazer a gestão dos processos comunicativos, em áreas específicas de intervenção na realidade. Traduz-se

para a prática comunicativa a visão dialógica de Paulo Freire e Mário Kaplun, traduzida numa forma de gerenciamento dos processos da comunicação e dos recursos da informação que se confronta com a perspectiva política, empresarial e mercadológica de se implantar sistemas de comunicação. A gestão participativa é uma das heranças culturais que defino como contribuição específica da comunicação alternativa da América Latina das décadas de 1960 e 1970. Quanto ao termo "ecossistema comunicativo", tomei-o da proposta semântica de Martin Barbero ao chamar a atenção dos sistemas educativos sobre a importância das tecnologias como um entorno no seio do qual a escola se situa, não podendo, pois, não sendo dado aos gestores da educação desconhecer essa realidade na elaboração de projetos pedagógicos. Diferentemente de Martín Barbero, atribuo, em meus textos, um sentido mais amplo ao conceito, bebendo nas águas da ecologia. Penso que, na verdade, vivemos simultaneamente em diferentes ecossistemas de relações, segundo nos movemos nos diferentes espaços que nos cabe percorrer, tratando com diferentes pessoas, cumprindo nossas rotinas ou perseguindo metas e objetivos. Pois bem, o que nos compete fazer, como educomunicadores, é justamente trazer a gestão participativa para a governança dos ecossistemas nos quais a vida nos inseriu. É por isso que em nossa definição de educomunicação os dois conceitos se fazem presentes. Pode-se, pois, empreender "educação para a mídia" ou "mídia e educação" na perspectiva da literatura europeia ou norte-americana, sem qualquer alusão aos conceitos de ecossistema comunicativo e gestão participativa. Quando falamos, contudo, da área da "educação para a comunicação", no âmbito da educomunicação, é justamete a partir desses dois conceitos que elaboramos nosso arcabouço teórico e metodológico: educamos para transformar nossos ecossistemas comunicativos (nossa escola, por exemplo, ou o território comunitário em que vivemos) em espaços de convivência mais abertos e democráticos e é sob este ponto de vista que examinamos a presença da mídia na sociedade.

RP: Recentemente, você afirmou temer a utilização equivocada do termo Educomunicação. O que você mais teme?

(IOS): Por ser polissêmico, o neologismo "educomunicação" se presta a múltiplas interpretações. Pode significar o que cada um vier a atribuir-lhe. No caso, respeitamos o sentido tradicional, assinalado em textos da UNESCO, nos anos de 1980, como sinônimo de *Media Education* (educação para a mídia). Por entender, contudo, que

nesse sentido ainda era pouco usado no Brasil, decidimos empregá-lo para significar a riqueza que encontramos como resultado de nossas pesquisas em 12 países da América Latina, no final dos anos de 1990, quando identificamos a emergência de um pensamento diferenciado na interface comunicação/educação: grupos humanos transgredindo os pressupostos da tradicional educação iluminista ou confrontando-se com o funcionalismo da comunicação político-mercadológica, construíam, através de uma gestão participativa dos processos de convivência e de construção do saber, um novo ecossistema comunicativo, garantidor do direito universal à expressão, em benefício dos interesses de toda a comunidade. Pois bem, garantido o conceito e testemunhando sua difusão através, até mesmo, de opções por políticas alternativas de educação pública, tememos que o termo caia em uso comum, passando a ser empregado – em programas governamentais ou em empreendimentos de empresas privadas, incluindo universidades e seus cursos de formação profissional - para designar antigas práticas incompatíveis com o conceito até aqui definido. Seria um desastre e uma traição a uma conquista política de várias décadas.

RP: O que mudou no perfil do educomunicador nesses dez anos?

(IOS): Mudou o nível de conhecimento teórico sobre a prática cotidiana. Multiplicaram-se os agentes e, com eles, os tipos das ações empreendidas. Contamos, hoje, com uma instituição paradigmática: a organização que trabalha com adolescentes e jovens em todo o país denominada Viração Educomunicação. Com experiência de dez anos produzindo uma revista mensal e centenas de coberturas educomunicativas de eventos culturais, entre os quais a Rio + 20, em 2012, a organização conta com um estatuto e uma normatização, elaborada coletivamente, que permite identificar o perfil do profissional do novo campo operando em grupos (Vira Jovens), nas principais capitais brasileiras. A partir de 2011, a área passou a contar com dois cursos de graduação (na USP e na UFCG), além de várias propostas de especialização. Os cursos de formação em nível superior têm sido contestados por organizações não governamentais que entendem que a capacitação no campo deve se dar em serviço, levando em conta sua especificidade. Não acreditam seus líderes que a universidade possa formar um profissional cuja ação denota mais um projeto de vida que conjuntos de procedimentos aprendidos em sala de aula. Não é difícil entender a preocupação destes militantes, levando em conta especialmente que, por décadas, a prática hoje

denominada como educomunicativa era transmitida como herança cultural de grupo a grupo, sob a liderança de figuras proeminentes, como a de Mario Kaplun. Contestamos, contudo, que a informalidade continue sendo a única maneira de preparar futuros profissionais da área. Como defendemos a educomunicação como paradigma que deve chegar não apenas a privilegiados grupos de educação midiática, mas alcançar as políticas públicas nos âmbitos da educação e da comunicação, entendemos que o sistema educacional bem como o sistema de produção de suportes midiáticos para o ensino, necessitam contar com profissionais aptos a atender a uma demanda que tende a crescer.

RP: O total de áreas de intervenção passou de quatro para sete. Isso não dificulta a identificação dessas práticas?

(IOS): Ao contrário: permite ao observador entender que o conceito designa uma área complexa de atividades, não podendo ser assumido apenas como sinônimo de uma prática determinada, como é o caso da denominada "educação para a mídia" (*mídia e educação*, *media education*). Efetivamente, a pesquisa do NCE/USP identificou inicialmente cinco áreas a partir das quais a educomunicação se fazia presente na sociedade, no final dos anos de 1990: "Educação para a comunicação"; "Mediação tecnológica nos espaços educativos"; "Expressão comunicativa através das artes"; "Gestão da comunicação na prática educativa" e "Reflexão epistemológica sobre o novo campo". Depois de dez anos de observação, passamos a entender que duas outras áreas encontram-se vigentes: a "Pedagogia da comunicação", fortemente embasada nas pesquisas de Heloisa Dupas Penteado e a "Produção midiática a serviço da educação". São âmbitos de ação que guardam os mesmos referenciais aplicados a cada fazer diferenciado: uma gestão participativa dos processos e recursos, buscando construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, tendo como meta ampliar o coeficiente comunicativo dos sujeitos envolvidos.

RP: A presente pesquisa demonstra que o termo Educomunicação tem extrapolado os muros da USP e chamado atenção de diversos pesquisadores espalhados pelos centros de pesquisa do país. Como você vê essa expansão e a que se deve sua utilização?

(IOS): Na verdade, a ressemantização do termo se deve à USP, mas não a prática que a palavra designa, uma realidade que ocorria e continua ocorrendo nos diferentes espaços da sociedade latino-americana. O que aconteceu, em termos acadêmicos, foi simplesmente o reconhecimento, por parte dos pesquisadores e das agências de fomento - entre elas, a CAPES e o CNPq, em nível nacional, e a FAPESP, no estado de São Paulo - sobre a coerência dos resultados das pesquisas que foram sendo produzidas no país, a partir de 1999, quando o NCE/USP anunciou a formação do campo. O resultado, em termos acadêmicos foi a multiplicação dos relatos, os trabalhos de conclusão de cursos, as dissertações e teses que têm na educomunicação seu objeto de estudo. Hoje, a USP é um entre vários centros irradiadores de pesquisas e de formação sobre o novo conceito. Com isso, o termo e o que ele significa passam a ser bens comuns e não propriedade de determinados grupos de ONGs ou de centros de pesquisa.

ANEXO 4 – RELAÇÃO DOS PPGCOMS RECONHECIDOS E RECOMENDADOS PELA CAPES

IES	UF	Nome	Tipo	Programa	Área	Nível	Nota
UFAM	AM	Universidade Federal do Amazonas	Federal	Ciências da Comunicação	Ecossistemas Comunicacionais	M	3
UNISINOS	RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Particular	Ciências da Comunicação	Processos Midiáticos	M/D	5
USP	SP	Universidade de São Paulo	Estadual	Ciências da Comunicação	Teoria e Pesquisa em Comunicação Estudos dos Meios e da Produção Midiática Interfaces Sociais da Comunicação	M/D	5
UFC	CE	Universidade Federal do Ceará	Federal	Comunicação	Comunicação e Linguagens	M	3
UNB	DF	Universidade de Brasília	Federal	Comunicação	Comunicação e Sociedade	M/D	4
UCB	DF	Universidade Católica de Brasília	Particular	Comunicação	Processos Comunicacionais	M	3
UFG	GO	Universidade Federal de Goiás	Federal	Comunicação	Comunicação, Cultura e Cidadania	M	3
UFJF	MG	Universidade Federal de Juiz De Fora	Federal	Comunicação	Comunicação e Sociedade	M	3
UFMS	MS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Federal	Comunicação		M	3
UFPE	PE	Universidade Federal de Pernambuco	Federal	Comunicação	Comunicação	M/D	4
FUFPI	PI	Fundação Universidade Federal do Piauí	Federal	Comunicação		M	3
UFPR	PR	Universidade Federal do Paraná	Federal	Comunicação		M	3
UEL	PR	Universidade Estadual de Londrina	Estadual	Comunicação Visual	Comunicação Visual	M	3
UFRJ	RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Federal	Comunicação	Comunicação e Cultura	M/D	6
UFF	RJ	Universidade Federal Fluminense	Federal	Comunicação	Comunicação	M/D	5
UERJ	RJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Estadual	Comunicação	Comunicação Social	M/D	4
PUC-Rio	RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Particular	Comunicação	Comunicação Social	M/D	4
UFSM	RS	Universidade Federal de Santa Maria	Federal	Comunicação	Comunicação midiática	M/D	4
FUFSE	SE	Fundação Universidade Federal de Sergipe	Federal	Comunicação		M	3
UNESP	SP	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita	Estadual	Comunicação	Comunicação Midiática	M	4

		Filho/Bauru					
FCL	SP	Faculdade Cásper Líbero	Particular	Comunicação	Comunicação na Contemporaneidade	M	3
UNIP	SP	Universidade Paulista	Particular	Comunicação	Comunicação e Cultura Midiática	M/D	4
UAM	SP	Universidade Anhembi Morumbi	Particular	Comunicação	Comunicação Contemporânea	M	3
USCS	SP	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Municipal	Comunicação	Comunicação, Inovação E Comunidades	M	3
UNISO	SP	Universidade de Sorocaba	Particular	Comunicação e Cultura	Mídias / Comunicação e Cultura	M	3
UFBA	BA	Universidade Federal da Bahia	Federal	Comunicação e Cultura Contemporânea	Comunicação e Cultura Contemporâneas	M/D	5
UFPB	PB	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Federal	Comunicação e Culturas Midiáticas	Comunicação e Culturas Midiáticas	M	3
UFRGS	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Federal	Comunicação e Informação	Comunicação e Informação	M/D	5
UTP	PR	Universidade Tuiuti do Paraná	Particular	Comunicação e Linguagens	Processos Comunicacionais	M/D	4
ESPM	SP	Escola Superior de Propaganda e Marketing	Particular	Comunicação e Práticas e Consumo	Comunicação	M/D	4
PUC/SP	SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Particular	Comunicação e Semiótica	Signo e Significação nas Mídias	M/D	5
UFMG	MG	Universidade Federal de Minas Gerais	Federal	Comunicação Social	Comunicação e Sociabilidade Contemporânea	M/D	5
PUC/RS	RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Particular	Comunicação Social	Comunicação, Cultura e Tecnologia / Práticas e Culturas da Comunicação	M/D	5
UMESP	SP	Universidade Metodista de São Paulo	Particular	Comunicação Social	Processos Comunicacionais	M/D	4
PUC/MG	MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Particular	Comunicação Social: Interações Midiáticas	Interações Midiáticas	M	4
UFPA	PA	Universidade Federal do Pará	Federal	Comunicação, Cultura e Amazônia		M	3
UFRN	RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Federal	Estudos da Mídia	Comunic. Midiática: Práticas Sociais e Produção de Sentido	M	3
UFSCAR	SP	Universidade Federal de São Carlos	Federal	Imagem e Som	Imagem e Som	M	3
UEPG	PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Estadual	Jornalismo		M	3
UFSC	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	Federal	Jornalismo	Jornalismo	M	4
USP	SP	Universidade de São Paulo	Estadual	Meios e Processos Audiovisuais		M/D	4
UFF	RJ	Universidade Federal Fluminense	Federal	Mídia e Cotidiano		M	3
UNICAMP	SP	Universidade Estadual de Campinas	Estadual	Multimeios	Multimeios	M/D	4

Comunicação	Programas e cursos					Totais de cursos			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
	44	24	0	1	19	63	43	19	1

Data: 26/11/2012

ANEXO 5 – TOTAL DE PRODUÇÕES NOS PPGCOMS RECONHECIDOS PELA CAPES

	Sigla Instituição	Programa	Ano de início		Educomunicação		Comunicação /Educação	Mídia/ Educação	Total		
			M	D	M	D	M	D	M	D	
1	UFRJ	Comunicação	1972	1983	1	1	6	4	1	1	14
2	PUC/RS	Comunicação Social	1994	1999	0	0	1	2	0	0	3
3	PUC/SP	Comunicação e Semiótica	1970	1978	2	0	1	6	0	1	10
4	UFBA	Comunicação e Cultura Contemporânea	1990	1995	1	0	1	0	0	0	2
5	UFF	Comunicação	1997	2002	0	0	0	0	0	0	0
6	UFMG	Ciências da Informação	1976	1997	0	0	0	0	0	0	0
7	UFMG	Comunicação Social	1995	2004	0	0	2	0	0	0	2
8	UFRGS	Comunicação e Informação	1995	2000	0	0	0	0	0	0	0
9	UNB	Ciências da Informação	1978	1992	0	0	0	1	0	0	1
10	UNESP/MAR	Ciência da Informação	1998	2005	0	0	0	0	0	0	0
11	UNISINOS	Ciências da Comunicação	1994	1999	0	0	2	1	1	0	4
12	USP	Ciência da Informação	2006	2006	0	0	1	0	0	0	1
13	USP	Ciências da Comunicação	1972	1980	19	13	18	8	2	0	60
14	ESPM	Comunicação e Práticas de Consumo	2006		0		0		0		0
15	PUC-RIO	Comunicação	2003		0		0		0		0
16	PUC/MG	Comunicação Social: Interações Midiáticas	2007		0		0		0		0
17	UERJ	Comunicação	2002		0		0		0		0
18	UFBA	Ciência da Informação	2000		0		0		0		0
19	UFF	Ciência da Informação	2009		0		0		0		0
20	UFF	Ciências da Informação									
21	UFPB/J.P.	Ciência da Informação	2007		0		0		0		0
22	UFPE	Comunicação	2001	2007	0	0	1	0	0	0	1
23	UFRJ	Ciência da Informação - IBICT	2009	2009	0	0	0	0	0	0	0
24	UFSC	Ciência da Informação	2000		0		0		0		0
25	UFSC	Jornalismo	2007		0		0		0		0
26	UFSM	Comunicação	2006		0		0		0		0
27	UMESP	Comunicação Social	1978	1995	4	0	9	3	0	0	16
28	UNB	Comunicação	1974	2003	1	0	0	0	1	0	2
29	UNESP/BAU	Comunicação	2001		1		2		1		4
30	UNICAMP	Multimeios	1986	1998	0	0	0	0	0	0	0
31	UNIP	Comunicação	1997		2		6		0		8
32	UNIRIO	Museologia e	2006		0		0		0		0

		Patrimônio					
33	UTP	Comunicação e Linguagens	1999	0	0	0	0
34	FCL	Comunicação	2006	0	2	0	2
35	UAM	Comunicação	2006	0	0	0	0
36	UCB	Comunicação	2008	0	0	0	0
37	UEL	Comunicação	2008	0	0	0	0
39	UFAM	Ciências da Comunicação	2008	0	0	0	0
40	UFC	Comunicação	2008	0	0	0	0
41	UFG	Comunicação	2007	1	1	0	2
42	UFJF	Comunicação	2007	1	0	0	1
43	UFPB/J.P.	Comunicação e Culturas Midiáticas	2008	0	0	0	0
44	UFPE	Ciência da Informação	2009	0	0	0	0
45	UFRN	Estudos da Mídia	2009	0	0	0	0
46	UFSCAR	Imagem e Som	2008	0	0	0	0
47	UNISO	Comunicação e Cultura	2006	0	2	0	2
48	USCS	Comunicação	2009	0	0	0	0

ANEXO 6 – TOTAL DE PRODUÇÕES NOS PPGES RECONHECIDOS PELA CAPES

	Sigla Instituição	Nome	Ano de início		Educomunicação		Comunicação /Educação		Mídia/ Educação		Total
			M	D	M	D	M	D	M	D	
1	PUC-RIO	Educação	1965	1976	0	0	0	1	3	0	4
2	UERJ	Educação	1979	2002	0	0	3	0	2	0	5
3	UFMG	Educação	1972	1991	0	0	0	0	1	1	2
4	PUC/RS	Educação	1972	1989	0	0	5	0	0	0	5
5	UFF	Educação	1971	1995	0	0	0	0	7	0	7
6	UFSCAR	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	1978	1999	0	0					0
7	UNISINOS	Educação	1994	1999	0	0	0	0	0	0	0
8	USP	Educação	1971	1978	3	1	4	1	1	0	10
9	PUC/SP	Educação (Psicologia da Educação)	1969	1982	0	0	0	0	0	0	0
10	UFES	Educação	1978	2004	0	0					0
11	UFG	Educação	1986	2001	0	0	5	0	0	0	5
12	UFPEL	Educação	1995	2006	0	0					0
13	UFPR	Educação	1976	2001	8	0	4	0	3	0	15
14	UFRGS	Educação	1972	1976	0	0	0	3	5	3	11
15	UFRJ	Educação/Educação em Ciências e Saúde/Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde	1972	1980	0	0	4	0	0	0	4
16	UFRN	Educação	1978	1994	0	0	6	4	2	2	14
17	UFSCAR	Educação	1976	1991	0	0	1	0	0	0	1
18	UFU	Educação	1989	2006	0	0	2	0	0	0	2
19	UNESP/ MAR	Educação	1988	1993	0	0	0	2	0	1	3
20	UNICAMP	Educação	1975	1980	0	1	1	1	0	1	4
21	UNIMEP	Educação	1972	1992	0	0	0	0	0	0	0
22	FUFPI	Educação	1991		0		1		0		1
23	FUFSE	Educação	1994	2008	0	0	0	0	0	0	0
24	FURG	Educação Ambiental	1994	2006	0	0	2	0	1	0	3
25	PUC-GOIÁS	Educação	1999	2007	0	0	1	0	0	0	1
26	PUC/MG	Educação	1998		1		1		0		2
27	PUC/PR	Educação	1992	2007	0	0	2	0	1	0	3
28	PUC/SP	Educação (Currículo)	1975	1990	0	0	2	2	2	1	7
29	PUC/SP	Educação: História, Política, Sociedade	1971	1977	0	0	1	0	0	0	1
30	UCB	Educação	1994	2009	0	0	0	0	0	0	0
31	UCDB	Educação	1994		0		1		0		1
32	UCP/RJ	Educação	1986		0		0		0		0

33	UDESC	Educação	2007		0		1		1		2
34	UECE	Educação	2003		0		0		0		0
35	UEM	Educação	1990	2007	0	0	2	0	4	0	6
36	UEPG	Educação	2001		0		2		1		3
37	UFAL	Educação	2001		1		2		8		11
38	UFAM	Educação	1987		1		1		0		2
39	UFBA	Educação	1972	1992	1	0	2	1	1	0	5
40	UFC	Educação	1977	1994	0	0	2	1	2	0	5
41	UFJF	Educação	1999	2008	0	0	1	0	0	0	1
42	UFMS	Educação	1988	2005	0	0	1	0	0	0	1
43	UFMT	Educação	1988	2009	2	0	3	0	0	0	5
44	UFPA	Educação	2003	2008	0	0	0	0	0	0	0
45	UFPB/J.P.	Educação	1977	2003	3	0	5	0	1	0	9
46	UFPE	Educação	1978	2002	0	0	2	1	0	0	3
47	UFSC	Educação	1984	1994	1	1	7	0	19	1	29
48	UFSM	Educação	1970	2008	0	0	2	0	0	0	2
49	UMESP	Educação	1999		1		1		0		2
50	UNB	Educação	1974	2005	0	0	3	0	1	0	4
51	UNEB	Educação e Contemporaneidade	2001	2009	0	0	2	0	1	0	3
52	UNESA	Educação	2000	2009	0	0	1	0	9	0	10
53	UNESP/ ARAR	Educação Escolar	1997	1997	1	0	1	0	1	0	3
54	UNESP/ PP	Educação	2001		0		8		0		8
55	UNESP/ RC	Educação	2001		0		1		0		1
56	UNIJUÍ	Educação nas Ciências	1995		1		3		0		4
57	UNINOVE	Educação	1996	2009	0	0	0	0	0	0	0
58	UNISANTOS	Educação	1999		0		0		1		1
59	UNISO	Educação	1996	2009	0	0	0	0	0	0	0
60	UNIVALI	Educação	2000		0		3		2		5
61	UPF	Educação	1997		0		2		0		2
62	USF	Educação	2000		0		1		0		1
63	UTP	Educação	1999		0		1		0		1
64	CUML	Educação	1998		0		0		0		0
65	FURB	Educação	2001		0		2		0		2
66	PUCCAMP	Educação	1990		0		1		0		1
67	UCS	Educação	2008		0		0		0		0
68	UEL	Educação	1994		1		1	0	1	0	3
69	UEMG	Educação	2009		0		0		0		0
70	UEPA	Educação	2004		0		0		0		0
71	UERJ	Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais	2009		0		3		2		5
72	UERJ	Educação, Cultura e Comunicação	2007		2		0		0		2
73	UFGD	Educação	2008		0		0		0		0

74	UFMA	Educação	1988	0	1	0	1
75	UFMS	Educação	2009	0	1	0	1
76	UFRRJ	Educação Agrícola	2003	0	0	0	0
77	UFRRJ	Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	2009	0	1	0	1
78	UFSJ	Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	2008	1	0	0	1
79	UFV	Educação	2009	0	0	0	0
80	ULBRA	Educação	1999	0	2	2	4
81	UNESC	Educação	2004	0	0	0	0
82	UNICID	Educação	1997	0	0	0	0
83	UNILASALLE	Educação	2007	0	0	1	1
84	UNIOESTE	Educação	2007	0	0	0	0
85	UNIPLAC/SC	Educação	2009	0	0	0	0
86	UNIRIO	Educação	2004	0	1	1	2
87	UNISAL	Educação	2005	0	0	0	0
88	UNISC	Educação	2008	0	0	0	0
89	UNISUL	Educação	2007	0	0	0	0
90	UNIUBE	Educação	1999	0	0	0	0
91	UNOESC	Educação	2007	0	0	0	0
92	UNOESTE	Educação	1995	2	1	0	3

ANEXO 7 – LINHAS DE PESQUISA DAS 97 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO

IES	PROGRAMA	Área de Concentração	Linha de Pesquisa	Nível
PUC Minas	Educação	Educação Escolar e Profissão Docente	1. Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura 2. Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino 3. Profissão Docente: Constituição e Memória	M/D
PUC SP	Direito	Efetividade do Direito	1.Efetividade do Direito Público e Limitações da Intervenção Estatal 2.Ética, Linguagem e Justiça 3.Efetividade do Direito Privado e Liberdades Civis 4.Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade 5.Tutela penal e efetividade processual das liberdades	M/D
PUC SP	Comunicação e Semiótica	Signo e Significação nas mídias	1, Cultura e ambientes midiáticos 2. Processos de criação nas mídias 3. Análise das mídias	M/D
UDESC	Educação	Educação	1. Educação, Comunicação e Tecnologia 2. História e Historiografia da Educação	M
UEL	Educação	Educação Escolar	1. Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação 2. Docência: Saberes e Práticas 3. Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares	M
UERJ	Educação, cultura e comunicação	Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas	1. Educação, comunicação e cultura 2. Educação, escola e seus sujeitos sociais	M
UFAL	Educação	Educação	1.História E Política da Educação 2.Educação e Linguagem 3.Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação 4.Processos Educativos	M
UFAL	Educação	Educação	História e Políticas Públicas da Educação Brasileira	D
UFAM	Educação	Educação	1. Processos Educativos e Identidades Amazônicas 2.Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional 3. Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos 4. História da Educação na Região Amazônica	M
UFAM	Sociedade e Cultura na Amazônia	Multidisciplinar II	1.Sistemas Simbólicas e Manifestação Socioculturais 2.Redes, Processos e Formas de Conhecimentos 3. Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder	M/D
UFBA	Educação	Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica	1.Currículo e (In) Formação 2.Educação e Diversidade 3.Educação, Cultura Corporal e Lazer 4.Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica 5.Políticas e Gestão Da Educação	M
UFG	Comunicação	Comunicação, Cultura e Cidadania	1.Mídia e Cidadania 2.Mídia e Cultura	M
UFJF	Comunicação	Comunicação e Sociedade	1.Comunicação e Identidades	M

			2.Estéticas, Redes e Tecnocultura	
UFMT	Ciências Florestais e Ambientais	Ciências Florestais e Ambientais	1.Silvicultura e manejo florestal 2.Análise e gestão ambiental	M
UFMT	Educação	Educação	1.Culturas Escolares e Linguagens 2.Educação em Ciências e Educação Matemática 3.Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas 4.Cultura, Memória e Teorias em Educação 5.Movimentos Sociais, Política e Educação Popular	M/D
UFPA	Educação	Educação	1. Políticas Públicas Educacionais 2. Educação: Currículo, Epistemologia e História 3. Educação, cultura e sociedade	M/D
UFPE	Educação Matemática e Tecnológica	Ensino de ciências e matemática	1. Didática da Matemática 2.Educação Tecnológica 3.Processos de ensino aprendizagem em Educação Matemática e Científica	M/D
UFPR	Educação	Educação, Cultura e Tecnologia	1.Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano 2.Cultura, Escola e Ensino 3.Educação Matemática 4.Educação, Ambiente e Sociedade 5.História e Historiografia da Educação 6.Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação	M/D
UFRJ	Comunicação	Comunicação e Cultura	1.Midia e Mediações Socioculturais 2.Tecnologias da Comunicação e Estéticas	M/D
UFRN	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Desenvolvimento e Meio Ambiente	1. Ordenamento Territorial e Gestão de Conflitos nos Ambientes Costeiros 2.Planejamento e Gestão de Zonas Semiáridas e Ecossistemas Limítrofes	M/D
UFSC	Educação Científica e Tecnológica	Educação Científica e Tecnológica	1.Formação de Professores 2.Ensino e Aprendizagem das Ciências 3.Implicações Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação 4.Epistemologia e História da Ciência e da Matemática 5.Mídias e Ensino de Ciências 6.Linguagens e Ensino	M/D
UFSC	Engenharia Ambiental	Engenharia Ambiental	1.Gestão Ambiental em Organizações 2.Gestão de Recursos Hídricos 3.Hidrodinâmica de Sistemas Marinhos Costeiros 4.Hidrologia e Hidráulica Aplicada 5.Poluição Atmosférica 6.Remediação de Solos e Águas Subterrâneas 7.Resíduos Sólidos Urbanos, Industriais e Agrícolas 8.Toxicologia Ambiental 9.Tratamento de Águas e Efluentes Domésticos, Industriais e Agropecuários.	M/D
UFSJ	Processos socioeducativos e práticas escolares	Processos socioeducativos e práticas escolares	Discurso e Produção de Saberes nas Práticas Educativas	M
UMESP	Educação	Educação	1. Formação de educadores 2.Políticas e Gestão Educacionais	M
UMESP	Comunicação Social	Processos Comunicacionais	1.Processos Comunicacionais Midiáticos 2.Processos da Comunicação Científica e Tecnológica 3.Processos de Comunicação Institucional e Mercadológica	M/D
UNB	Comunicação	Comunicação e Sociedade	1.Imagem e Som 2.Jornalismo e Sociedade 3.Políticas de Comunicação e de Cultura 4.Teorias e Tecnologias da Comunicação	M/D

UNB	Desenvolvimento Sustentável	Política e gestão ambiental	1.Ciência, Tecnologia e Inovação 2.Condições de Vida e Meio Ambiente 3.Economia do Meio Ambiente e Negócios 4.Educação Ambiental 5.Energia, Resíduos e Mudanças Climáticas 6.Gestão do Território, Uso da Terra e Áreas Protegidas	M/D
UNESP – Araraquara	Educação Escolar	Educação Escolar	1.Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura 2.Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas 3.Política e Gestão Educacional 4.Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade 5.Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial	
UNESP – Bauru	Comunicação	Comunicação Midiática	1.Gestão e políticas da informação e da comunicação midiática 2.Processos midiáticos e práticas socioculturais 3.Produção de sentido na comunicação midiática	M
Unicamp	Educação	Educação	1.Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação 2.Educação e Trabalho 3.Educação Matemática, Científica e Tecnológica 4.Filosofia, História, Educação e Sociedade 5.Formação do Professor, Currículo e Ensino Superior 6.Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional 7.Sociedade, Cultura e Educação	M/D
UNIJUI	Educação nas Ciências	Educação nas Ciências	1.Currículo e formação de professores 2.Educação popular em movimentos e organizações sociais 3.Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação	M
UNIMAR	Comunicação	Mídia e Cultura	1.Ficção na Mídia 2.Produção e Recepção de Mídia	M
UNIP	Comunicação	Comunicação e Cultura Midiática	1.Configuração de Linguagens e Produtos Audiovisuais na Cultura Midiática. 2.Contribuições da Mídia para a Interação entre Grupos Sociais.	M/D
UNISINOS	Ciências Sociais	Políticas e práticas sociais	1.Atores sociais, políticas públicas e cidadania 2.Identidades e sociabilidades 3.Trabalho, cooperação e solidariedade	M/D
Universidade Estadual de Santa Cruz	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Planejamento e Gestão Ambiental no Trópico Úmido	1.Qualidade ambiental e saúde 2.Uso sustentável dos recursos naturais 3.Comunidade sustentáveis 4.Gestão de bacias hidrográficas e zonas costeiras 5.Projeto MINTER	M
UNOESTE	Educação	Instituição Educacional e Formação do Educador	1.Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente 2.Instituição Educacional: Organização e Gestão	M
USP	Educação	Educação	1.Cultura, Organização e Educação 2.Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares 3.Educação Especial	M/D
USP	Psicologia Social	Psicologia Social	1.Epistemologia e Psicologia Social 2.Processos Psicossociais Básicos: as relações indivíduo – grupo 3.Psicologia do Trabalho e das Organizações 4.Psicologia Social de Fenômenos Histórico-Culturais Específicos 5.Psicologia Social, Saúde Coletiva e Política	M/D

USP	Saúde Pública	Saúde Ambiental Epidemiologia Nutrição Serviços de saúde pública Saúde Materno-infantil	1.Biologia Aplicada à Saúde e Ambiente – BSA 2. Engenharia Ambiental e Tecnologias de Saneamento – EAT 3.Entomologia e Ecologia 4.Epidemiologia e Controle de Agravos à Saúde 5.Estatísticas de Saúde e Bioestatística 6.Formulação e Avaliação de Intervenções Nutricionais 7.Frequência, Distribuição, Determinantes e Consequências de Distúrbios Nutricionais na População Brasileira 8.Política, Planejamento e Administração em Saúde 9.Política, Planejamento e Gestão Ambiental - PGA 10.Promoção da Saúde 11.Saúde da Criança, do adolescente e do jovem 12.Saúde da Mulher 13.Saúde do Trabalhador – STR 14.Saúde Reprodutiva, Gênero, Sexualidade e Sociedade 15.Sociedade Contemporânea e Saúde Pública 16.Técnicas e Métodos Diagnósticos na Avaliação Nutricional e Alimentar de Populações 17.Vigilância Sanitária 18.Composição, Processamento, Valor Nutritivo e Higiene dos Alimentos 19.Comunicação e Informação Científica em Saúde Pública 20.Criação e Caracterização da Estrutura dos Alimentos	M/D
USP	Ciências da Comunicação	Teoria e Pesquisa em Comunicação Estudos dos meios e da produção mediática Interfaces Sociais da Comunicação	1.Epistemologia, Teoria e Metodologia da Comunicação 2.Estética e História da Comunicação 3.Comunicação Impressa e Audiovisual 4.Comunicação, cultura e cidadania 5.Educomunicação	M/D
USP	Meios e Processos Audiovisuais			M/D
USP Ribeirão Preto	Psicologia	Psicologia	Processos Psicológicos Básicos	M/D
UTFPR	Tecnologia	Tecnologia e Sociedade	1.Tecnologia & Desenvolvimento 2.Tecnologia & Interação 3.Tecnologia & Trabalho	M/D
PUC Minas	Educação	Educação Escolar e Profissão Docente	1. Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura 2. Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino 3. Profissão Docente: Constituição e Memória	M/D
PUC SP	Direito	Efetividade do Direito	1.Efetividade do Direito Público e Limitações da Intervenção Estatal 2.Ética, Linguagem e Justiça 3.Efetividade do Direito Privado e Liberdades Civis 4.Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade 5.Tutela penal e efetividade processual das liberdades	M/D
PUC SP	Comunicação e Semiótica	Signo e Significação nas mídias	1, Cultura e ambientes midiáticos 2. Processos de criação nas mídias 3. Análise das mídias	M/D

UDESC	Educação	Educação	1. Educação, Comunicação e Tecnologia 2. História e Historiografia da Educação	M
UEL	Educação	Educação Escolar	1. Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação 2. Docência: Saberes e Práticas 3. Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares	M
UERJ	Educação, cultura e comunicação	Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas	1. Educação, comunicação e cultura 2. Educação, escola e seus sujeitos sociais	M
UFAL	Educação	Educação	1.História E Política da Educação 2.Educação e Linguagem 3.Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação 4.Processos Educativos	M
UFAL	Educação	Educação	História e Políticas Públicas da Educação Brasileira	D
UFAM	Educação	Educação	1. Processos Educativos e Identidades Amazônicas 2.Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional 3. Formação e Práxis do Educador Frente aos Desafios Amazônicos 4. História da Educação na Região Amazônica	M
UFAM	Sociedade e Cultura na Amazônia	Multidisciplinar II	1.Sistemas Simbólicas e Manifestação Socioculturais 2.Redes, Processos e Formas de Conhecimentos 3. Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder	M/D
UFBA	Educação	Educação, Sociedade e Praxis Pedagógica	1.Currículo e (In) Formação 2.Educação e Diversidade 3.Educação, Cultura Corporal e Lazer 4.Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica 5.Políticas e Gestão Da Educação	M
UFG	Comunicação	Comunicação, Cultura e Cidadania	1.Mídia e Cidadania 2.Mídia e Cultura	M
UFJF	Comunicação	Comunicação e Sociedade	1.Comunicação e Identidades 2.Estéticas, Redes e Tecnocultura	M
UFMT	Ciências Florestais e Ambientais	Ciências Florestais e Ambientais	1.Silvicultura e manejo florestal 2.Análise e gestão ambiental	M
UFMT	Educação	Educação	1.Culturas Escolares e Linguagens 2.Educação em Ciências e Educação Matemática 3.Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas 4.Cultura, Memória e Teorias em Educação 5.Movimentos Sociais, Política e Educação Popular	M/D
UFPA	Educação	Educação	1. Políticas Públicas Educacionais 2. Educação: Currículo, Epistemologia e História 3. Educação, cultura e sociedade	M/D
UFPE	Educação Matemática e Tecnológica	Ensino de ciências e matemática	1. Didática da Matemática 2.Educação Tecnológica 3.Processos de ensino aprendizagem em Educação Matemática e Científica	M/D
UFPR	Educação	Educação, Cultura e Tecnologia	1.Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano 2.Cultura, Escola e Ensino 3.Educação Matemática 4.Educação, Ambiente e Sociedade 5.História e Historiografia da Educação 6.Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação	M/D
UFRJ	Comunicação	Comunicação e Cultura	1.Mídia e Mediações Socioculturais 2.Tecnologias da Comunicação e Estéticas	M/D
UFRN	Desenvolvimento e Meio Ambiente	Desenvolvimento e Meio Ambiente	1. Ordenamento Territorial e Gestão de Conflitos nos Ambientes Costeiros	M/D

			2.Planejamento e Gestão de Zonas Semiáridas e Ecossistemas Limítrofes	
UFSC	Educação Científica e Tecnológica	Educação Científica e Tecnológica	1.Formação de Professores 2.Ensino e Aprendizagem das Ciências 3.Implicações Sociais da Ciência e da Tecnologia na Educação 4.Epistemologia e História da Ciência e da Matemática 5.Mídias e Ensino de Ciências 6.Linguagens e Ensino	M/D
UFSC	Engenharia Ambiental	Engenharia Ambiental	1.Gestão Ambiental em Organizações 2.Gestão de Recursos Hídricos 3.Hidrodinâmica de Sistemas Marinhos Costeiros 4.Hidrologia e Hidráulica Aplicada 5.Poluição Atmosférica 6.Remediação de Solos e Águas Subterrâneas 7.Resíduos Sólidos Urbanos, Industriais e Agrícolas 8.Toxicologia Ambiental 9.Tratamento de Águas e Efluentes Domésticos, Industriais e Agropecuários.	M/D
UFSJ	Processos socioeducativos e práticas escolares	Processos socioeducativos e práticas escolares	Discurso e Produção de Saberes nas Práticas Educativas	M
UMESP	Educação	Educação	1. Formação de educadores 2.Políticas e Gestão Educacionais	M
UMESP	Comunicação Social	Processos Comunicacionais	1.Processos Comunicacionais Midiáticos 2.Processos da Comunicação Científica e Tecnológica 3.Processos de Comunicação Institucional e Mercadológica	M/D
UNB	Comunicação	Comunicação e Sociedade	1.Imagem e Som 2.Jornalismo e Sociedade 3.Políticas de Comunicação e de Cultura 4.Teorias e Tecnologias da Comunicação	M/D
UNB	Desenvolvimento Sustentável	Política e gestão ambiental	1.Ciência, Tecnologia e Inovação 2.Condições de Vida e Meio Ambiente 3.Economia do Meio Ambiente e Negócios 4.Educação Ambiental 5.Energia, Resíduos e Mudanças Climáticas 6.Gestão do Território, Uso da Terra e Áreas Protegidas	M/D
UNESP – Araraquara	Educação Escolar	Educação Escolar	1.Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura 2.Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas 3.Política e Gestão Educacional 4.Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade 5.Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial	
UNESP – Bauru	Comunicação	Comunicação Midiática	1.Gestão e políticas da informação e da comunicação midiática 2.Processos midiáticos e práticas socioculturais 3.Produção de sentido na comunicação midiática	M
Unicamp	Educação	Educação	1.Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação 2.Educação e Trabalho 3.Educação Matemática, Científica e Tecnológica 4.Filosofia, História, Educação e Sociedade 5.Formação do Professor, Currículo e Ensino Superior 6.Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional 7.Sociedade, Cultura e Educação	M/D

UNIJUI	Educação nas Ciências	Educação nas Ciências	1.Currículo e formação de professores 2.Educação popular em movimentos e organizações sociais 3.Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação	M
UNIMAR	Comunicação	Mídia e Cultura	1.Ficção na Mídia 2.Produção e Recepção de Mídia	M
UNIP	Comunicação	Comunicação e Cultura Midiática	1.Configuração de Linguagens e Produtos Audiovisuais na Cultura Midiática. 2.Contribuições da Mídia para a Interação entre Grupos Sociais.	M/D
UNISINOS	Ciências Sociais	Políticas e práticas sociais	1.Atores sociais, políticas públicas e cidadania 2.Identidades e sociabilidades 3.Trabalho, cooperação e solidariedade	M/D
Universidade Estadual de Santa Cruz	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Planejamento e Gestão Ambiental no Trópico Úmido	1.Qualidade ambiental e saúde 2.Uso sustentável dos recursos naturais 3.Comunidade sustentáveis 4.Gestão de bacias hidrográficas e zonas costeiras 5.Projeto MINTER	M
UNOESTE	Educação	Instituição Educacional e Formação do Educador	1.Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente 2.Instituição Educacional: Organização e Gestão	M
USP	Educação	Educação	1.Cultura, Organização e Educação 2.Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares 3.Educação Especial	M/D
USP	Psicologia Social	Psicologia Social	1.Epistemologia e Psicologia Social 2.Processos Psicossociais Básicos: as relações indivíduo – grupo 3.Psicologia do Trabalho e das Organizações 4.Psicologia Social de Fenômenos Histórico-Culturais Específicos 5.Psicologia Social, Saúde Coletiva e Política	M/D
USP	Saúde Pública	Saúde Ambiental Epidemiologia Nutrição Serviços de saúde pública Saúde Materno-infantil	1.Biologia Aplicada à Saúde e Ambiente – BSA 2. Engenharia Ambiental e Tecnologias de Saneamento – EAT 3.Entomologia e Ecologia 4.Epidemiologia e Controle de Agravos à Saúde 5.Estatísticas de Saúde e Bioestatística 6.Formulação e Avaliação de Intervenções Nutricionais 7.Frequência, Distribuição, Determinantes e Consequências de Distúrbios Nutricionais na População Brasileira 8.Política, Planejamento e Administração em Saúde 9.Política, Planejamento e Gestão Ambiental - PGA 10.Promoção da Saúde 11.Saúde da Criança, do adolescente e do jovem 12.Saúde da Mulher 13.Saúde do Trabalhador – STR 14.Saúde Reprodutiva, Gênero, Sexualidade e Sociedade 15.Sociedade Contemporânea e Saúde Pública 16.Técnicas e Métodos Diagnósticos na Avaliação Nutricional e Alimentar de Populações 17.Vigilância Sanitária 18.Composição, Processamento, Valor Nutritivo e Higiene dos Alimentos 19.Comunicação e Informação Científica em Saúde Pública 20.Criação e Caracterização da Estrutura dos Alimentos	M/D

USP	Ciências da Comunicação	Teoria e Pesquisa em Comunicação Estudos dos meios e da produção mediática Interfaces Sociais da Comunicação	1.Epistemologia, Teoria e Metodologia da Comunicação 2.Estética e História da Comunicação 3.Comunicação Impressa e Audiovisual 4.Comunicação, cultura e cidadania 5.Educomunicação	M/D
USP	Meios e Processos Audiovisuais			M/D
USP Ribeirão Preto	Psicologia	Psicologia	Processos Psicológicos Básicos	M/D
UTFPR	Tecnologia	Tecnologia e Sociedade	1.Tecnologia & Desenvolvimento 2.Tecnologia & Interação 3.Tecnologia & Trabalho	M/D

ANEXO 8 - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO NO BANCO DE TESES DA CAPES – 1998/2011

Ano	Mestrado	Doutorado
1998		Liana Gottlieb. Como Ajustar a Sintonia da Comunicação em Mão Dupla na Sala de Aula - As Percepções Anamorfóticas na Comunicação Professor-Aluno no Ensino Superior Através da Práxis de um Educomunicador: Um Estudo de Caso Interdisciplinar - Comunicacão, Educação e Psicologia/Psicodrama. 01/12/1998 1v. 450p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar De Oliveira Soares
1999		
2000	Rossana Viana Gaia. O Jornal Impresso na Escola: possíveis caminhos para a cidadania. 01/12/2000 1v. 129p. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa - Educação Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado	Denise Cogo. Multiculturalismo, comunicação e educação, possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos. 01/05/2000 1v. 441p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares
2001	Ana Paula de Moraes Teixeira. Educação, Comunicação e Cidadania: interfaces para elaboração do jornal escolar. 01/12/2001 1v. 142p. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara - Educação Escolar Orientador: Iris Barbieri	Angela Schaun. Educomunicação: As Práticas dos Grupos Afrodescendentes de Salvador da Bahia e Suas Articulações Comunicativas. 01/04/2001 1v. 220p. Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Comunicação Orientador: Emmanuel Carneiro Leão
	Eva Nisa Berwaldt. Transmissão de Valores e Crenças através da Mídia: Uma Abordagem Ética e Educacional. 01/11/2001 1v. 131p. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Comunicação Orientador: Raquel Paiva De Araujo Soares	
	Maria Paula Palhares Fernandes. Arte e Educação: um estudo de caso na E.M.E.F. Desembargador Theodomiro Dias de 1997 a 1999. 01/09/2001 1v. 128p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Maria Cristina Castilho Costa	
2002	Diva Silva Almeida. Os meios de comunicação na educação rural a distância em Governador Valadares. 01/08/2002 3v. 123p. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo - Comunicação Social Orientador: Jacques Marie Joseph Vigneron	
	Gracia Maria Lopes de Lima. Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica: estudo de caso do programa Cala-Boca já Morreu. 01/05/2002 1v. 124p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares	

	Patrícia Horta Alves. Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação. 01/05/2002 1v. 122p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares	
	Rose Mara Pinheiro. Imprensa, Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Cobertura Jornalística em São Sebastião - SP. 01/02/2002 1v. 299p. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo - Comunicação Social Orientador: Maria das Graças Conde Caldas	
	Valéria Aparecida Bari. Por uma epistemologia do campo da Educomunicação : a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do I Congresso Internacional sobre Comunicação e educação. 01/06/2002 1v. 277p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares	
2003	Antonio Carlos Alberto Bueno. A Educomunicação e o discurso audiovisual no ensino à distância pela tele-educação: um estudo da realização televisual do telecurso 2000. 01/09/2003 2v. 226p. Mestrado. Universidade Paulista - Comunicação Orientador: Adilson José Ruiz	Claudia Guerra Monteiro. Barco-escola: da emersão de uma ideia ao naufrágio de um projeto. 01/02/2003 1v. 305p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Adilson Odair Citelli
	CRISTINA KIOMI MORI. Iguais: um estudo de caso em jornalismo, internet e educação. 01/05/2003 1v. 228p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Elizabeth Nicolau Saad Corrêa	Maria Verônica Rezende de Azevedo. Telejornalismo e educação para cidadania: uma experiência de Educomunicação. 01/04/2003 1v. 256p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares
	Fernando Jose Garcia Moreira. As tecnologias da Informação e Comunicação no contexto da Educomídia. 01/10/2003 2v. 187p. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo - Comunicação Social Orientador: Sebastião Carlos de Morais Squirra	Ronaldo Nunes Linhares. Gestão em Comunicação e Educação: A Experiência do Projeto Vídeo-Escola. 01/04/2003 1v. 206p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Marília Da Silva Franco
2004	Ronie Cardoso Filho. Tudo a ver, com bons olhos: pertinência da Educomunicação nas séries iniciais da escola pública. Estudo de caso e indicativos de gestão para a rede escolar do município de Castro. 01/08/2004 1v. 149p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Regina Maria Michelotto	Genésio Zeferino da Silva Filho. Educomunicação e sua metodologia. Um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil. 01/06/2004 1v. 238p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares

	Roseli Araújo Batista. Mídia & Educação: relações entre informação, conhecimento e cidadania. 01/03/2004 1v. 133p. Mestrado. Universidade de Brasília - Comunicação Orientador: Dione Oliveira Moura	
	Sandra Raquew dos Santos Azevedo. Mulher em Ação: o programa radiofônico como prática educomunicativa. 01/07/2004 3v. 87p. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa - Educação Orientador: Maria Eulina Pessoa de Carvalho	
	Tania Amaral Oliveira. Uso da TV e do Vídeo no Espaço Escolar : Uma Experiência de Educomunicação. 01/01/2004 1v. 225p. Mestrado. Universidade De São Paulo - Ciências Da Comunicação Orientador: Angelo Pedro Piovesan Neto	
2005	Ivna Sá dos Santos. Nem inimiga, nem aliada! Um estudo de caso sobre as percepções que alunas/professoras do curso de Pedagogia da PUC Minas têm da mídia. 01/04/2005 1v. 296p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Educação Orientador: Sandra de Fátima Pereira Tosta	Ademilde de Silveira Sartori. Gestão da comunicação na educação a distância. 01/05/2005 1v. 267p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Adilson Odair Citelli
	Ligia Beatriz Carvalho De Almeida. “Ilha Rá-Tim-Bum”: Abordagem Semiótica Por Uma TV Educativa. 01/03/2005 1v. 216p. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru - Comunicação Orientador: Nícia Ribas D´Ávila	Teresa Mary Pires de Castro Melo. Meio Ambiente e Rede: Uma Experiência de Gestão da Comunicação Integrando Educação À Distância e Meio Ambiente. 01/04/2005 1v. 181p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Maria Cristina Castilho Costa
	Marcilio Rocha Ramos. Educomunicação & Mídia Radical: Uma Pedagogia Revolucionária com as Tecnologias de Informação e Comunicação. 01/12/2005 1v. 221p. Mestrado. Universidade Federal da Bahia - Educação Orientador: Teresinha Fróes Burnham	
	Rose Mara Gozzi. Oficina de Informação: Conhecimento e Cultura na Educação Infantil. 01/10/2005 1v. 230p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Edmir Perrotti	
2006	Airton Lorenzoni Almeida. Da Escola Claustro à Escola Planeta: Macluhan e a Educomunicação na Aldeia Global. 01/10/2006 2v. 98p. Mestrado. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Educação nas Ciências Orientador: Claudio Boeira Garcia	Marina Escobar de Kinjô. A Comunicação, Exercício de Cidadania na Educação. 01/05/2006 2v. 455p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Adilson Odair Citelli

	Elvis Wanderley Dos Santos. Rádio Educativo: Um Estudo de Caso nas Escolas Municipais Da Cidade de São Paulo - Educom.Rádio. 01/09/2006 1v. 280p. Mestrado. Universidade Paulista - Comunicação Orientador: Antonio Adami	Roseane Simões Palavizini. Gestão Transdisciplinar do Ambiente - Uma Perspectiva aos Processos de Planejamento e Gestão Social no Brasil. 01/09/2006 1v. 431p. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - Engenharia Ambiental Orientador: Daniel Jose da Silva
	Jozelia Jane Corrente Tanaca. Educação para a Mídia Televisiva: Prática de Professores no Contexto da Recepção de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de Londrina. 01/05/2006 1v. 170p. Mestrado. Universidade Estadual de Londrina - Educação Orientador: Eduardo Judas Barros	
	Maria Liete Alves Silva. Educação Ambiental e a Mídia Impressa: Uma Leitura Pantaneira. 01/08/2006 1v. 160p. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso - Educação Orientador: Michèle Tomoko Sato	
	Rosiane Correia de Freitas. Internet Na Escola: O Uso de Ferramentas Tecnológicas como Instrumento de Formação do Aluno como Espectador Crítico. 01/07/2006 1v. 86p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	
	Salomé Magali Garcia Terrazas. A Dimensão Pedagógica e Comunicacional da Festa Junina nas Escolas de Pilar: Uma Prática Educomunicativa. 01/12/2006 1v. 190p. Mestrado. Universidade Federal de Alagoas - Educação Orientador: Moisés de Melo Santana	
2007	Aline Nunes Silva. Educação para os Meios: Um Estudo de Caso sobre a Percepção e uso da Linguagem Audiovisual por Alunos de uma Escola Estadual de Almirante Tamandaré. 01/12/2007 2v. 309p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	Patricia Horta Alves. Educom.Rádio: Uma Política Pública em Educomunicação. 01/04/2007 1v. 247p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares
	Amanda Souza de Miranda. Divulgação da Ciência e Educomunicação: Contribuições do Jornal Escolar para a Alfabetização Científica. 01/08/2007 2v. 300p. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Educação Cientifica e Tecnológica Orientador: Gislene Silva	
	Camila Santos Andrade. Educomunicação: Novo Paradigma de Educação na Sociedade em Rede e a Constituição. 01/03/2007 1v. 179p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Direito Orientador: Maria Garcia	

Carlos Andre Cantisani Maranhão. Quitungo, Mídia e Cidadania: A Política de "Mídia e Educação" da Prefeitura do Rio de Janeiro em uma Perspectiva Discursiva e Comunitária. 01/04/2007
1v. 128p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Educação
Orientador: Amaury Cesar Moraes

Carlos Eduardo Duarte Peinado. A Internet na Construção do Conhecimento: A Importância das Mediações. 01/11/2007
1v. 112p. Mestrado. Universidade do Oeste Paulista - Educação
Orientador: Adriano Rodrigues Ruiz

Claudia da Consolação Moreira. Educom.Rádio: Indícios e Sinais. 01/05/2007
1v. 100p. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso - Educação
Orientador: Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

Claudia Mara Piloto da Silva Parolisi. Dos Quadrinhos aos “Quadrões” - Educomunicação e Semiótica: Uma Proposta de Leitura Verbo-Visual A Serviço do Multiletramento.. 01/06/2007
1v. 213p. Mestrado. Universidade de Marília - Comunicação
Orientador: Nícia Ribas D´Ávila

Claudia Vicenza Funari. A Prática da Mediação em Processos Educomunicacionais: O Caso do Projeto Educom.Rádio. 01/04/2007
2v. 420p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação
Orientador: Ismar de Oliveira Soares

Joni Josselito Johann. A Educomunicação Cooperativa e o Novo Senso Comum Emancipatório: Um Estudo Exploratório a partir do Programa “A União Faz A Vida”. 01/08/2007
1v. 130p. Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Ciências Sociais
Orientador: Marília Veríssimo Veronese

Marcelus William Janes. A Contribuição da Comunicação para a Saúde: Estudo de Comunicação de Risco Via Rádio na Cidade de São Paulo. 01/09/2007
1v. 282p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Saúde Pública
Orientador: Maria Cristina da Costa Marques

Marcos Luiz Cripa. A Cobertura da Educação no Jornal Folha de S. Paulo: Uma Análise Comparativa dos Anos 1973 e 2002. 01/04/2007
1v. 189p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação
Orientador: Adilson Odair Citelli

	Renato Tavares Júnior. Educomunicação e Expressão Comunicativa: A Produção Radiofônica de Crianças e Jovens no Projeto Educom.Rádio. 01/03/2007 1v. 279p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares	
2008	Eneida Marly Marques Cacheado. A Educomunicação como Estratégia de Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes no Amazonas. 01/08/2008 1v. 200p. Mestrado. Universidade Federal do Amazonas - Sociedade e Cultura na Amazônia Orientador: Narciso Júlio Freire Lobo	Marciel Aparecido Consani. Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações. 01/05/2008 1v. 263p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares
	Helenita Sommerhalder Miike. Oficina de TV, Uma prática Educomunicativa: Estudo de Caso de uma Criança Abrigada. 01/08/2008 1v. 169p. Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto - Psicologia Orientador: Regina Helena Lima Caldana	
	Larissa Crepaldi Trindade. O Educomunicador no Ensino da Leitura da Publicidade Televisiva. 01/04/2008 1v. 138p. Mestrado. Universidade do Oeste Paulista - Educação Orientador: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez	
	Maria Izabel de Araújo Leão. O Papel da Internet nos Projetos Educomunicativos do NCE/USP. 01/05/2008 1v. 187p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares	
	Tania Cecília da Silva Brandão. A Educação na Voz das Comunidades. 01/12/2008 1v. 120p. Mestrado. Universidade Federal do Amazonas - Educação Orientador: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel	
2009	Ana Elisa de Oliveira. Rádio Escola: uma sintonia no Ar.... 01/08/2009 1v. 119p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	Eliany Salvatierra Machado. Pelos Caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a Dialogicidade no Educom.TV. 01/04/2009 1v. 162p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares
	Andressa de Ornelas Grilo. A Educomunicação e a Construção da Cidadania: Análise de Projeto de ONG Curitibana na Escola. 01/06/2009 1v. 152p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	Gracia Maria Lopes de Lima Soraes. Educação pelos Meios de Comunicação: Produção Coletiva de Comunicação na Perspectiva da Educomunicação. 01/03/2009 1v. 135p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Educação Orientador: Marcos

Claudia Pontes Freire. Critérios de Reputação em Coletivos Digitais: Estudo de Caso na Disciplina Criando Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática. 01/05/2009 1v. 145p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Brasilina Passarelli	Karla Isabel De Souza. Vídeo Digital na Educação: Aplicação da Narrativa Audiovisual. 01/02/2009 1v. 250p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Educação Orientador: Sérgio Ferreira do Amaral
Francine Sayuri Segawa. Programa Educom.Rádio: um estudo sobre representações. 01/05/2009 1v. 281p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Educação Orientador: Jaime Francisco Parreira Cordeiro	
Icaro Cooke Vieira. Linguagem - convite para uma Viagem. Educomunicação no Processo de Gestão de Recursos Naturais – Estudo de Caso PCH Paranatinga Ii. 01/07/2009 1v. 58p. Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso - Ciências Florestais e Ambientais Orientador: Rejane Nascentes	
Joari Aparecido Soares de Carvalho. Psicologia Social e Educomunicação: Questões sobre o Processo Grupal. 01/05/2009 1v. 393p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Psicologia Social Orientador: Maria Ines Assumpção Fernandes	
Jorge Rui de Freitas Espírito Santo. Boletins On-Line em Comunidades Virtuais de Ciências Exatas: Estudo Exploratório com Engenheiros e Pesquisadores da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. 01/03/2009 1v. 277p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Brasilina Passarelli	
Juliana Maria de Siqueira. Quem Educará os Educadores? A Educomunicação e a Formação de Docentes Em Serviço. 01/05/2009 1v. 359p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Adilson Odair Citelli	
Queila Cristina Goes Borges. Educomunicação e Democracia na Escola Pública: O Educom.Rádio e o Planejamento. 01/05/2009 1v. 259p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares	
Rafael Gué Martini. Educação e Comunicação em Ambiente Associativo: Web Site como um Dispositivo de Educomunicação. 01/02/2009 1v. 197p. Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina - Educação Orientador: Ademilde Silveira Sartori	

	Rodrigo Pelegrini Ratier. A centralidade da comunicação na socialização de jovens: um estudo sobre mediação escolar. 01/03/2009 1v. 116p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Educação Orientador: Maria da Graça Jacintho Setton
	Tatiana de Medeiros Canziani. TV Paulo Freire: Desafios para a Construção de uma Televisão Educativa. 01/08/2009 1v. 139p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa
2010	Alexandre Hiroki Miliorini Oyamada. Reflexos e Reflexões do Olhar. Caminhos para o Resgate do Humanismo e o Projeto Redes de Sentido. 01/10/2010 1v. 134p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Lucilene Cury
	Dirce Sales de Mesquita Canastro. Educação, Imagem e Comunicação Multimídia - Comunicação e Conhecimento Tácito. 01/10/2010 1v. 77p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Comunicação e Semiótica Orientador: Jorge de Albuquerque Vieira
	Hainer Bezerra de Farias. Educomunicação Radiofônica: Uma Proposta de Formação de Jovens Comunicadores. 01/03/2010 1v. 128p. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - Educação Matemática e Tecnológica Orientador: Sérgio Paulino Abranches
	Isabel Cristina Feitosa Villela. Educomunicação e os desafios à democratização na gestão de águas: estudo de caso do grupo de educomunicadores do CBH Rio Grande-BA. 01/06/2010 1v. 88p. Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz - Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente Orientador: Milton Ferreira da Silva Júniior
	Ligia Capobianco. Comunicação e Literacia Digital na Internet: Estudo Etnográfico d Análise Exploratória de Dados do Programa de Inclusão Digital AcessaSP - PONLINE. 01/04/2010 1v. 174p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Brasilina Passarelli
	Marlus Humberto Geronasso. Programa Eureka: limites e possibilidades de um projeto de Educomunicação. 01/08/2010 2v. 171p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Geraldo Balduino Horn

	Paolo Alejandro Miranda Baes. Projeto "Machuca: Somos Todos Um". Intercultural de Educomunicação em Ecologia Cultural da Paz. 01/03/2010 1v. 175p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Psicologia Social Orientador: Wellington Zangari	
	Paula Alexandra Reis Bueno. A Educomunicação na Educação Musical e seu Impacto na Cultura Escolar. 01/09/2010 2v. 158p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná - Educação Orientador: Rosa Maria Cardoso Dalla Costa	
	Riva Blanche Kran. Educomunicação – Tensões e Aproximações nos Discursos e Práticas de Professores e Alunos. 01/06/2010 1v. 134p. Mestrado. Universidade Federal de Goiás - Comunicação Orientador: Maria Luiza Martins de Mendonça	
2011	Alexandra Fante Nishiyama. Comunicação Comunitária e Mídia-Educação: Áreas Convergentes e Distintas. 2v. 166p. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo - Comunicação Social. Orientador: Cicilia Maria Krohling Peruzzo	CLAUDIA DE ALMEIDA MOGADOURO. Educomunicação e Escola: O Cinema Como Mediação Possível (Desafios, Práticas E Proposta). 1v. 428p. Doutorado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar de Oliveira Soares
	Andrea de Lima Trigueiro de Paula. Educação para os Direitos Humanos na Televisão: Um Estudo sobre as Práticas Educomunicativas do Programa TV Solidária. 1v. 131p. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - Educação Matemática e Tecnológica Orientador: Sérgio Paulino Abranches	Fernando Teixeira. Mídia como Instrumento de Educação e de Formação da Consciência Ambiental - Abordagens na Educação Tecnológica. 1v. 319p. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - Educação Cientifica e Tecnológica Orientador: Vivian Leyser da Rosa
	Camila Faustinoni Cabello. Cultura Audiovisual e Formação de Educadores: Possibilidades e Limites em Práticas Educomunicativas. 1v. 107p. Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo - Educação Orientadores: Elydio dos Santos Neto; Marília Claret Geraes Duran	
	Carolina Ramalhete Vieira. Diálogo em Redes Solidárias: Tecendo Conexões Socioambientais na UnB. 1v. 133p. Mestrado. Universidade de Brasília - Desenvolvimento Sustentável. Orientador: Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi	
	Cátia Batista Reis. Percepção Sobre o Uso e Produção de Conteúdo Educacional Digital por Docentes da Rede Pública. 1v. 131p. Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Tecnologia Orientador: Hilton José Silva de Azevedo	
	Claudio Messias. Duas Décadas de Educomunicação - Da Crítica ao Espetáculo. 1v. 243p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação Orientador: Ismar De Oliveira Soares	

Deisi Akemi Iha Yoshida. Rádio Web Universitária: Artefato Tecnológico no Processo Educacional. 1v. 126p. Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Tecnologia
Orientador: Sonia Ana Charchut Leszczynski

Fernanda Coelho da Silva. Fala, Galera! Produção de Fanzines com Jovens da Periferia de Juiz De Fora em Processo de Educomunicação Para A Cidadania. 2v. 187p. Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora - Comunicação
Orientador: Claudia Regina Lahni

Josemir Medeiros da Silva. A Mídia na Sala de Aula – A Postura do Professor Comunicação (TIC) nas Práticas Escolares. 1v. 165p. Mestrado. Universidade Federal de São João Del Rei - Processos Socioeducativos e Práticas Escolares.
Orientadores: Gilberto Aparecido Damiano; Wanderley Cardoso de Oliveira

Jucicleide Gomes da Silva Souza. Educomunicação: Uma Estratégia para Promover o Ambiente em Uma Área de Proteção Ambiental Costeira. 1v. 90p. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Desenvolvimento e Meio Ambiente
Orientador: Elineí Araújo de Almeida

Luci Ferraz de Mello. Educomunicação na Educação a Distância: O Diálogo a Partir das Mediações do Tutor. 1v. 306p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Ciências da Comunicação
Orientador: Ismar De Oliveira Soares

Mácia Rolemberg Pereira de Farias. Programa nas Ondas do Ambiente: Comunicação Participativa Na Rádio-Escola E Comunitária. 1v. 74p. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Educação, Cultura e Comunicação
Orientador: Mauro José Sá Rego Costa

Marlos Feitosa Marques. Rádio Comunitária e Educação Ambiental: Análise da Relação entre Prática Educomunicativa e Concepção de Meio Ambiente de Jovens Comunicadores. 1v. 184p. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - Educação Matemática e Tecnológica
Orientador: Sérgio Paulino Abranches

Rodrigo Mesquita da Silva. Devir Professor: O Canal LABORAV na IPTV Kaxinawá e sua trajetória de Singularização. 1v. 102p. Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Educação, Cultura e Comunicação.
Orientador: Alita Villas Boas de Sá Rego

Thais Helena de Camargo Barros. "Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação: Professores - Mediadores - Mentores". 1v. 227p. Mestrado. Universidade de São Paulo - Meios e Processos Audiovisuais.
Orientador: Gilson Schwartz