



## GÊNESE TEÓRICA E PRÁTICA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Patrícia Horta Alves – NCE/USP<sup>1</sup>

**Resumo:** O percurso que leva ao surgimento do campo da Educomunicação compreende a assimilação de algumas matrizes teóricas vinculadas a experiências e práticas que orientaram a área da inter-relação comunicação/educação. Neste segmento queremos evocar duas das matrizes que são, ao nosso ver, mais emblemáticas: a Leitura Crítica da Comunicação e o modelo de experiência que deu consequência prática a essa abordagem, a Comunicação Popular, capitaneada por segmentos da Igreja Católica.

Palavras-chaves: Leitura Crítica da Comunicação; Comunicação Popular; Educomunicação, Comunicação de Resistência.

### 1 – Algumas Matrizes

Em meados do século XX – período do imediato pós-guerra – deparamo-nos com os questionamentos da herança moderna de uma crença universalizante no poder libertador que a técnica poderia exercer na melhoria progressiva da vida humana.

*O sonho alimentado no século anterior quanto à presença de técnica para a libertação e a emancipação do homem, começava a ser questionado. Afinal, não só as duas grandes guerras não levaram a isso, como todo o processo pós-guerra, especialmente, a guerra fria conduzia ao questionamento do próprio modelo de sociedade em que imperava o poder da técnica, como exemplo da própria industrialização que alimentava o desenvolvimento do capitalismo. (SOUSA, 1999, p. 18).*

Para Ismar de Oliveira Soares (1990), as linhas de convergência entre as concepções e análises dos campos da Comunicação e da Educação se processam neste cenário em que emergem estudos que apontam o papel dos meios audiovisuais em sociedades subdesenvolvidas como as latino-americanas, trazendo indicações tanto no sentido de alterar a produção de programas midiáticos, intervindo na emissão, como no sentido de educar a população para se posicionar frente aos meios de comunicação de massa dentro de um processo de *leitura crítica* destes meios.

Tais estudos, chamados de *leitura crítica da comunicação*, deram-se, numa primeira direção, a partir de uma abordagem pautada na análise estrutural das narrativas, que, originada nos estudos dos textos literários, é retomada nas abordagens dos textos comunicacionais como, por exemplo, o discurso da imprensa e das mensagens publicitárias. Outra direção, seguida pela mesma corrente, foi a da análise das imagens, mensagens visuais cuja particularidade requer elementos e aportes teóricos para um tratamento que iria além das problemáticas primeiras da análise do texto lingüístico.

No artigo *Comunicação e Cultura de Resistência – uma retrospectiva*, Denise Cogo (1994) traça uma retrospectiva da relação da comunicação com a cultura de resistência, refazendo

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Comunicação - ECA/USP, pesquisadora do NCE/USP.



o percurso dos estudos de Comunicação e a trajetória do movimento popular na América Latina, fortemente centrada no ideário de educação libertadora de Paulo Freire. A autora recupera o contexto da contraposição entre essa nova concepção de cultura e a *noção mecânica de comunicação*<sup>2</sup>, retomando o debate que impulsionou, na América Latina, a partir da década de 70, as primeiras experiências de *comunicação de resistência*.

No âmbito da atividade educacional, podemos caracterizar esta postura como estando vinculada a uma visão tradicional da educação, centrada numa prática pedagógica na qual se espera do professor (emissor) o máximo de eficiência na transmissão de conteúdos e valores, tomados como informações, aos alunos, sendo estes tomados como receptores. Para tanto, formulam-se estratégias de ensino lineares e unidirecionais, nas quais são eliminadas, de maneira coercitiva, se necessário, qualquer interferência (fonte de ruído) externa ao programa previamente estabelecido pelo professor para uma “boa aula”, esperando-se do aluno (receptor) um comportamento passivo, de mero receptáculo de saberes e informações. A crítica a este esquema de transmissão de conhecimento, vertical e autoritário foi qualificada por Paulo Freire como modelo de *educação bancária*..

A educação bancária se pode assim qualificar como um tipo de comunicação informacionista. O sujeito é imaginado como um receptáculo vazio de informação, como objeto da atividade educativa o depósito último no processo da recepção do saber. Em outras palavras, o educando é um banco de dados sempre disponível para extrair ou colocar cifras, dados, informação e conhecimento solicitados no momento que assim deseja o professor<sup>3</sup>. (SIERRA, 2000, p.53).

Neste sentido, o educador Paulo Freire surge como o grande inspirador para estudiosos latino-americanos que passam a incorporar a corrente que pressupõe a *comunicação dialógica e libertadora* como alternativa ao modelo linear vigente. Dentro desta perspectiva, o diálogo e a participação se impõem como as grandes chaves tanto para a construção de um novo modelo de comunicação, como para o entendimento entre os universos, até então distintos, da comunicação, da educação e da cultura.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos da criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dinamizando a realidade. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE apud COGO, 1994, p.5).

Sob estes parâmetros, comunicação, educação e cultura se entrelaçam. Esta aproximação fornece o ponto de partida para estudos centrados nos conceitos de *comunicação*

---

<sup>2</sup> Por *noção mecânica de comunicação* a autora refere-se ao modelo clássico de comunicação humana que consiste num processo linear composto de três elementos essenciais: emissor, mensagem e receptor.

<sup>3</sup> Tradução livre



*participativa e comunicação popular* validados por estudiosos como Juan Diaz Bordenave, Mário Kaplun e Jesus Martín-Barbero, como também para experiências impulsionadas pela Igreja Católica.

Ao analisar a Comunicação de Resistência na Igreja Católica, Ismar de Oliveira Soares (1994) contextualiza o momento abordado, em que a Igreja apresentava ao mundo sinais renovadores de sua doutrina.

Motivada por mudanças iniciadas pelo Concílio Vaticano II (Roma, 1965) e aprofundadas pelos encontros promovidos pela Conferência do Episcopado Latino-Americano – CELAM (Medellin, Colômbia – 1968 e Puebla, México – 1979), a Igreja e os cristãos se confrontam com a realidade, afirmando seus ideais de justiça, solidariedade e dialogicidade (GOMES, 1995, p. 27). Tais mudanças redimensionaram o papel do leigo na organização e sua atuação da vida eclesial, como também conduziram a uma reorientação da prática evangelizadora<sup>4</sup>, colocando o desafio representado pela mídia neste processo.

Consoantes a isso, na América Latina em geral e no Brasil em particular, surgiram inúmeras organizações leigas que proporcionavam campo de atuação para o cristão em meio ao mundo no qual estava inserido. A maior conseqüência disso, em termos de Brasil, foi o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base. As CEBs são a presença da Igreja nos movimentos populares, muitos dos quais surgidos desde 1964, onde captavam, refletiam e atuavam numa linha crítica. (GOMES, 1995, p. 28)

As concepções que ampararam essas atividades tiveram um processo de gestação associado ao desenvolvimento de investigações na América Latina entre as décadas de 60 e 80, centradas na formulação de uma *comunicação de resistência* fortemente vinculada à promoção da *participação popular* e formação das camadas populares para uma *leitura crítica dos meios*.

Nesta linha, destacamos, como afirmamos anteriormente, as obras de Juan Diaz Bordenave e Mário Kaplun, atentos à implantação de políticas de educação popular e educação para os meios de comunicação social. Os autores têm como foco central o conceito de participação como determinante tanto para a prática da comunicação popular, como para a educação transformadora.

---

<sup>4</sup> A chegada da Ação Católica no Brasil dá-se por volta de 1935. Na década de 50 e 60, ela se modifica para Ação Especializada, sendo constituída dos ramos juvenis (Juventude Agrária Católica – JAC, Juventude Estudantil Católica – JEC, Juventude Independente Católica – JIC, Juventude Operária Católica – JOC, Juventude Universitária – JUC) e dos ramos adultos, dos quais dois se firmaram (Ação Católica Independente – ACI e Ação Católica Operária – ACO). O termo *especializada* liga-se à especialização por setores da sociedade, sendo que cada um representava a Igreja no seu meio respectivo e o seu meio dentro da Igreja, trazendo-lhe os problemas e as preocupações. (WANDERLEY, 1984, p. 89)



Para Juan Diaz Bordenave a comunicação alternativa visa deliberadamente promover ou facilitar a participação e, portanto, passa a denominar-se *comunicação participativa* ou *participatória*.

Na Comunicação Participatória todos os interlocutores exercem livremente seu direito à auto-expressão, como uma função social permanente e inalienável; geral e intercambiam seus próprios temas e mensagens; solidariamente criam conhecimento e saber, e compartilham sentimentos; organizam-se e adquirem poder coletivo; resolvem seus problemas comuns e contribuem para a transformação da estrutura social de modo que ela se torne livre, justa e participativa. (BORDENAVE, 1983, p. 91)

Esse mesmo autor salienta o pré-requisito de uma situação de liberdade para que possa se instaurar uma situação de comunicação. Deste modo, quando temos processos sedimentados na opressão, necessariamente temos uma condição de “não-comunicação” ou “incomunicação”.

Para superar a *incomunicação* predominante na sociedade, Diaz Bordenave propõe o planejamento do uso dos meios de comunicação numa visão análoga à “pedagogia do oprimido”.

Não pedagogia para ele (oprimido), mas dele. Os caminhos da liberação são o do oprimido que se libera: ele não é a coisa que se resgata é o sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente e mistificada, tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI apud BORDENAVE; CARVALHO, 1979, p. 211)

A comunicação participatória é uma maneira de fazer comunicação, necessariamente dialógica e multilateral dentro de qualquer processo grupal ou coletivo originado de ambientes educacionais, políticos ou técnicos. Para tanto requer a prática da auto-expressão em liberdade, o espírito solidário, o planejamento da ação e a criação conjunta do saber, do conhecimento.

Mário Kaplun (1985) ratifica a importância da educação na prática da comunicação, afirmando que ao fazermos comunicação popular almejamos sempre um resultado educativo. Daí conceber que os meios de comunicação devem se colocar como geradores de uma “educação transformadora”, porém pontua que para cada tipo de educação podemos associar uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação. Diante desta proposição retoma os escritos de Juan Diaz Bordenave quando este assinala a existência de três modelos fundamentais de concepções pedagógicas de acordo com o quadro abaixo: Educação que enfatiza os conteúdos; Educação que enfatiza os efeitos; Educação que enfatiza o processo. Essa tipologia de modelos educativos orienta a análise de Kaplun sobre as experiências de comunicação popular, embasada na



formulação e implementação de programas e políticas de formação de comunicadores populares. Os modelos citados são encarados como categorias de análise, tipos ideais, ou seja, nunca podem ser encontrados em seu estado puro na realidade, conforme esclarece o autor. Em ações comunicativas concretas, eles interagem entre si.

Kaplun reconhece que privilegia a abordagem centrada no *processo* como a possibilidade de plena participação do sujeito na construção de uma educação problematizadora. É o modelo pedagógico que Paulo Freire chama de “educação libertadora” ou “transformadora”.

O que importa aqui, mais que ensinar coisas e transmitir conteúdos, é que o sujeito aprenda a aprender; que seja capaz de raciocinar por si mesmo, de superar as constatações meramente empíricas e imediatas de seu entorno (consciência ingênua) e desenvolver sua própria capacidade de deduzir, de relacionar, de elaborar sínteses. (KAPLÚN, 1987, p. 52)

Segundo Cogo (1994), o movimento popular não faz, portanto, a comunicação pela comunicação, mas a pratica no marco de um processo transformador no qual o componente comunicacional se une ao pedagógico e organizativo. Neste sentido, a autora retoma Mário Kaplún para quem a comunicação cumpre um papel fundamental no movimento de base como instrumento de organização e educação populares. Esta concepção se reflete no trabalho das CEBs, ao propiciar um espaço que privilegia a fala, valoriza as relações interpessoais e dinamiza a formação de seus participantes, constitui-se no berço e no motor de muitos movimentos populares enquanto espaços alternativos de transformação da sociedade. Citando Berger, a autora enfatiza a importância da Igreja como uma das principais articuladoras do movimento social dos anos 60 no Brasil, especialmente no que concerne a expressão através da CEBs.

É neste período que as três formas de comunicação se entrelaçam e representam setores sociais claramente diferenciados. A comunicação massiva se relaciona com os interesses do capital internacional; a comunicação alternativa com a organização dos intelectuais em torno de um projeto histórico nacional e a comunicação popular com a organização dos movimentos sociais de base (BERGER apud COGO, 1994, p. 10).

Deste modo, percebemos a estreita relação de via dupla entre os movimentos sociais e a Igreja: as CEBs garantindo a presença da Igreja nos movimentos populares, ao mesmo tempo em que servem como um espaço de articulação destes movimentos de resistência.

No que concerne à relação entre Igreja, Sociedade e Comunicação, a Igreja constata que “*muitos destes meios estão vinculados a grupos econômicos e políticos nacionais e estrangeiros, interessados em manter o status quo social*” (ESTUDOS DA CNBB, 1997, p.



15). A constatação é determinante para a ênfase dada pela Igreja à elaboração de projetos<sup>5</sup> na área da comunicação e na formação das pessoas visando garantir às comunidades maior capacidade expressiva frente à perspectiva de denúncia dos fatores determinantes de manipulação ideológica que sustentavam o que se entendia como uma “ordem de dependência e dominação” da sociedade civil na América Latina.

## **2 – Aperfeiçoamento das matrizes: aparecem as *mediações*.**

No fim da década de 1970, os estudos de comunicação na América Latina começaram a evidenciar um deslocamento metodológico que trará uma nova e promissora vertente para esse campo de investigação científica. Trata-se não apenas de uma operação *teórica* de ruptura, mas de uma reconfiguração de perspectiva que transcende em grande medida as disputas intelectuais e apresenta-se como resposta, no plano teórico e metodológico, às mutações verificadas na constituição do social e do político, mutações que se acentuariam nas décadas seguintes.

A nova postura metodológica é influenciada pela tradição dos Estudos Culturais britânicos, que, segundo Martinez (1994), foi pioneira em abrir possibilidades para uma teoria da interpretação, formulando questões de cunho social sobre as práticas da classe trabalhadora inglesa frente às forças ideológicas e hegemônicas. As investigações supunham que os meios massivos exerciam uma grande influência sobre a audiência, porém introduziam o fator de reelaboração dos textos midiáticos pelos receptores que criavam uma “cultura paralela” e expressavam suas aspirações por meio de seus produtos e programas.

Até meados da década de 70, os teóricos consideravam que o texto era a única forma de se chegar à interpretação de audiência. Entretanto, a partir de novas perspectivas teóricas, a etnografia de audiência se converte num recurso importante para a investigação qualitativa da recepção. Ela requer do pesquisador a reconstrução do significado da mídia a partir do olhar do sujeito (WHITE, 1998, p. 58). Os estudos de audiências nos forneceram uma imensa variedade de interpretações entre os receptores e destes frente às diversas mídias.

As novas possibilidades de abordagem da comunicação abertas pelos teóricos ingleses

---

<sup>5</sup> Um dos projetos que merecem destaque foi elaborado pela UCBC - União Cristã Brasileira de Comunicação, prevendo cursos de educação para os meios. O programa, intitulado LCC – Leitura Crítica da Comunicação teve uma abrangência nacional e possibilitou uma aproximação com o movimento popular, dando vazão aos anseios da época por uma comunicação participativa. Como um espaço destinado ao debate social, possibilitando aí a reflexão e o questionamento das teorias e propondo reformulações das práticas da Comunicação então vigentes no Brasil e na América Latina, surge, em 1969, a UCBC.



propiciaram aos colegas latino-americanos o encorajamento necessário para redirecionar o seu olhar metodológico, voltando-o para o problema da recepção. Com isto, rompiam com uma arraigada visão funcionalista que centrava a sua atenção nos “meios”, reduzindo a abordagem da história da comunicação à uma história dos meios contada a partir da relação destes com as forças produtivas e com os interesses de classe.

Laivos desse funcionalismo se fizeram notar até mesmo em manifestações do marxismo e da semiótica. À direita e à esquerda, entre ilustrados e populistas, grassava a mesma visão de que o que importava aos estudos da comunicação era compreender os “efeitos” causados sobre uma massa indefesa de espectadores. Para a esquerda, os “reflexos culturais” dos espectadores passivos, assim como a maioria dos processos sociais, participaria da reprodução automática da ordem social. Para o populismo de inspiração romântica ou nacionalista, a comunicação de massa é a fonte de uma influência deletéria que degrada a cultura popular, sendo esta encarada como corpo coerente, unitário e original, expressão acabada do autêntico.

Com diferentes nuances, o que permanece aí é a visão mítica de uma dominação globalmente unificada, seja pelo “imperialismo”, seja pelas modalidades totalitárias de controle social mobilizadas a partir de um Estado monolítico. No âmbito da comunicação, captada de acordo com uma concepção instrumentalista dos meios com forte inspiração do modelo informacional mcluhaniano, a massificação generalizada seria o desdobramento de uma estratégia unitária de dominação.

O que a nova postura metodológica dos estudos em comunicação vem questionar é, para começar, essa visão de uma dominação plenamente eficaz, sem brechas, sem fissuras, sem contradições. Surge a percepção de que à dominação social encontra não apenas aceitação, resignação e cumplicidade por parte dos dominados, mas também exercícios pontuais de resistência, de contraposição, de negação disseminadas numa esfera social politizada em que surgem formas espontâneas ou organizadas, individuais ou coletivas de reação à ordem dominante. Da mesma forma, os meios de comunicação de massa não constituem um vetor único de imposição cultural. A pretendida linearidade da comunicação postulada pelos teóricos que vêem a comunicação somente a partir dos meios, reduzida à informação projetada por um único vetor, dá mostra de um cabal esgotamento de suas ferramentas teóricas. Evidencia-se para os pesquisadores a existência de uma outra “gramática”, de uma outra “lógica na produção de sentido” que tem lugar na “experiência vital e social” dos grupos e manifesta-se como “atividade de desconstrução que se realiza na



decodificação” (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 113).

O *massivo* deixa agora de ser visto como uníssono tonitruante, o espaço cultural perde a sua aparência uniforme e mostra-se cindido por uma pluralidade de atores e identidades, matizado por zonas de tensão que fazem da *cultura* um exercício permanente de *mediação* da comunicação com o popular. Os receptores passam a ser vistos como sujeitos não apenas da cumplicidade as também de um processo dinâmico e compartilhado de decodificação e réplica ao discurso dominante. Patenteia-se, assim, a necessidade de levar em conta a mediação que faz do *massivo* e do popular forças interpenetrantes, de contextualizar a produção dos meios de comunicação a partir da atividade social de produção de significados que se dá no cotidiano das comunidades de receptores. Fica evidente...

...a impossibilidade de seguir identificando o *massivo* com o que acontece nos meios, já que no *massivo* toma corpo um novo paradigma cultural que ultrapassa os meios e que nos obriga a referir o sentido destes, fora deles mesmos, aos mediadores, aos modelos culturais e por conseqüência aos contextos – religioso, escolar, familiar, etc. – a partir dos quais, ou em contraste com os quais, os grupos e os indivíduos vivem essa cultura. (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 130)

Confrontada com a problemática da recepção e das mediações, a pesquisa da comunicação passa a rever os seus padrões epistemológicos na tentativa de encontrar formas de interpretar cientificamente as dinâmicas de re-semantização que se dão no espaço cultural. Da reconfiguração do aparato teórico-metodológico necessário à explicação dos processos de comunicação, surgem como estratégicos três campos de investigação: “a ordem ou a estrutura internacional da comunicação, o desenvolvimento das tecnologias que fundem as telecomunicações com a informática e a chamada comunicação participativa, alternativa ou popular” (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 114).

Ao estabelecer como um dos seus centros de interesse a comunicação participativa, a investigação científica é compelida a resgatar o popular da condição de subordinação a que o tinha submetido os mandarins da cultura aristocrática e a teoria mecanicista da comunicação começa-se a ver o popular como constituído de uma dinâmica própria, jamais sufocada pelos intentos massificadores da mídia ou pela superposição hierárquica da cultura “esclarecida”.

Analiticamente, pode-se agora identificar o “popular como memória”, relacionado a uma matriz cultural segregada, hostilizada mas que resiste nos interstícios da vida cotidiana da comunidade, nos bairros, nos mercados, nas praças, na vizinhança, nos encontros familiares dos fins de semana, no intercâmbio simbólico que esses espaços propiciam, fazendo circular livremente as senhas de identidade, funcionando como ancoradouros da



memória das classes populares. Paralela a esta dimensão do popular, figura o “popular-massivo”. Longe de ser apenas força esmagadora e uniformizante, o massivo apresenta na relação com o popular a ambigüidade de um e de outro. O massivo é negação mas também mediação do popular. Nega, na medida em que a tua por sobre as diferenças, as identidades culturais, procurando homogeneizá-las com substância uniforme de uma mesma “massa”. O massivo é a “imagem que a burguesia faz das massas” mas é também a imagem da própria classe dominante que ela pretende ver interiorizada pelas massas e modo a propiciar a legitimação da hegemonia burguesa. No entanto, o massivo é também mediação do popular. A exemplo do que fizeram os escravos trazidos da África para o Brasil colonial – utilizando a iconografia cristã da Igreja como representações de entidades das religiões africanas, que sobreviveram apesar das interdições da Igreja e dos Senhores, o popular continua o trabalho de ressignificação dos símbolos da cultura dominante, “moldando” no material simbólico que lhe é oferecido pelos meios de comunicação de massa a sua própria imagem identitária, a expressão de suas expectativas e desejos, ressemantizando aquilo que lhes é oferecido como suposta causa eficiente de um mero “efeito” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 121).

Por tudo isso, a compreensão da comunicação passa a requerer por parte do pesquisador e do agente social que pretenda protagonizar uma ação consciente na esfera da comunicação popular já não pode centrar a sua atenção nos suportes técnicos e nas mensagens, mas, sobretudo nos processos de mediação impulsionados pela pulsão identitária de indivíduos e comunidades.

O resgate dos modos de réplica do dominado desloca o processo de decodificação do campo da comunicação, com seus canais, seus meios e suas mensagens, para o campo da cultura, ou melhor, dos conflitos articulados pela cultura, dos conflitos entre a cultura e a hegemonia. Aceitar isso é também algo completamente diferente de “relativizar o poder das mídias”. O problema de fundo coloca-se agora em outro nível: já não no nível das mídias, mas sim no dos “mediadores” e dos modelos culturais. (MARTÍN-BARBERO, 2004a, p. 127)

Entender as dinâmicas culturais através das quais a construção das identidades se processa na contemporaneidade se torna tão mais imprescindível quanto mais radical é a remodelação dos espaços públicos na paisagem urbana das grandes cidades, e das cidades da América Latina em particular. Cidades que se projetam como desafio ao nosso entendimento de como se processa nelas um ordenamento social malgrado a precariedade das políticas públicas de habitação e serviços, a multiculturalidade, a remodelação profunda dos antigos padrões de pertencimento étnico-comunitários, movimentos maciços de



migração, encolhimento do mercado de trabalho, insegurança, degradação da qualidade de vida.

Atento ao que se passa nas megalópoles da América Latina, Nestor Garcia Canclini observa:

As grandes cidades do continente, que os governos e os migrantes camponeses imaginavam até há poucos anos como avanços de nossa modernização, são hoje os cenários caóticos de mercados informais nos quais multidões procuram sobreviver sob formas arcaicas de exploração, ou nas redes da solidariedade ou da violência. (CANCLINI, 1999, p. 18)

São mutações histórico-sociais dessa natureza que levam autores com Canclini (1999) e Martín-Barbero (1997) a reinventar instrumentos metodológicos capazes de alcançar algum potencial explicativo diante de fenômenos como a “hibridização” ou a “mestiçagem” das culturas populares. Beatriz Sarlo faz uma síntese dessa discussão, e aponta ela mesma para a radicalidade do desafio teórico posto pela realidade contemporânea.

*No telhado das casas, nas ladeiras enlameadas ocupadas pelas favelas, ao longo das autopistas de acesso às cidades, nos conjuntos habitacionais arruinados, as antenas de televisão traçam as linhas imaginárias de uma nova cartografia cultural. (...) É preciso descartar qualquer idéia que relacione o que está acontecendo com o que aconteceu no passado: se é certo que dificilmente se pode evocar a época em que as culturas populares viviam em universos absolutamente fechados, o que hoje se passa tem uma aceleração e uma profundidade desconhecidas (SARLO, 1997, p. 101-102).*

Nesse contexto, não é difícil compreender porque as mediações – como zonas de articulação que se realizam em torno das instituições e processos de produção de sentido que se dão nas práticas cotidianas, que ocorrem entre as diversas esferas enquanto negociação de sentidos entre o universal e o particular, entre o público e o privado – se tornaram um aspecto chave para que tenhamos acesso ao conhecimento da realidade contemporânea. Não se trata, com em certos estudos da semiótica aplicada, de olhar para um fenômeno da comunicação isolado e esmerar-se em explicá-lo exaustivamente num exercício de virtuosismo erudito. Trata-se agora de compreender o que se passa no nosso entorno social e o que afeta decisivamente as nossas vidas. Que o conceito de mediação tenha se tornado tão relevante apenas reflete o papel estratégico que a comunicação desempenha atualmente na vida social.

Mas trata-se também da apropriação das ferramentas metodológicas que possam fazer alguma diferença quando se trata de interferir politicamente na sociedade, propondo formas alternativas de comunicação. E nesse aspecto a mediação também adquire uma importância decisiva como chave para compreender os processos que envolvem a comunicação na sua forma atual e para resgatar o popular, conferindo-lhe uma oportunidade de manifestar-se com autonomia. Compreender as mediações afasta definitivamente a idéia



de que são os meios e, dentre estes, apenas os grandes meios podem desempenhar um papel relevante. O argumento definitivo é, mais uma vez, de Martín-Barbero:

Embora dito de muitas maneiras e com alcances muito diversos, desde os utópicos até os fechados a possibilidades de intervenção imediata, um propósito fundamental parece definir o alternativo em matéria de comunicação na América Latina: transformar o processo, a forma dominante e normal da comunicação social, para que sejam as classes e os grupos dominados os que tomem a palavra. E, nesse sentido, a comunicação alternativa não é aqui nada de novo, já que, desde as experiências pioneiras de Paulo Freire, projetadas depois a muitos grupos em todos os países do continente, tem estado ligada mais à liberação da fala, da atividade e da criatividade popular que à potência ou ao tipo de mídia utilizada. Isso é importante. Isso é importante precisamente para que se possa ir de encontro à moda que nos chega, reduzindo o alternativo às possibilidades “dialógicas” que abrem algumas mídias novas. Não estou afirmando que as alternativas de comunicação popular devam ser unicamente marginais às grandes mídias, que não podem existir aquelas alternativas que envolvam as grandes mídias, ou as mídias massivas; estou alertando contra a velha e perigosa ilusão – mcluhaniana – de que “o alternativo possa vir do meio em si mesmo”. (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 119-120)

### **3 – Comunicação e educação para o século XXI: Educomunicação.**

A tentativa de recolocar a educação em sintonia com ambiente social e cultural profundamente modificado pela presença das mídias, pela globalização e pela reestruturação dos modos de ser e viver dos indivíduos e grupos sociais exige que assumamos a tarefa de tentar compreender o processo de articulação entre a comunicação, a cultura e a educação sob a influência das novas tecnologias da comunicação que passaram a exercer um papel fundamental na sociedade globalizada. Temos que enfrentar também o desafio de reformular a nossa compreensão sobre o lugar, o papel e a importância da cultura na sociedade, já que as antigas noções a esse respeito se tornaram obsoletas em face da verificação de que a mediação tecnológica não é mais apenas um acessório instrumental, mas adquiriu uma nova espessura e densidade, convertendo-se em aspecto estrutural de um processo social complexificado.

Educadores e pesquisadores precisam de novos instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitem a compreensão dos novos modos de percepção e de linguagem, de uma nova sensibilidade emergente que em pouco tempo alteraram profundamente o estatuto cognitivo e as pré-condições institucionais do saber. Os aspectos mais relevantes que hoje dizem respeito à atividade educacional não podem ser compreendidos fora da relação que mantêm com a complexificação que hoje verificamos nos processos de constituição da identidade individual e coletiva, processos, que como vimos, são inseparáveis da comunicação, da relação entre o popular e o massivo e da mediação como dimensão vinculante da significação que os sujeitos atribuem ao mundo e a si mesmos.



As três principais formas institucionais nas quais se baseou o processo de construção da identidade individual e coletiva na modernidade – o trabalho, a política e a escola – mostram-se agora em estado de profunda crise, uma crise que tem abalado, para muitos, o significado da existência, solapado as referências identitárias, desintegrando a segurança que deriva do sentido de pertencimento, fazendo com que indivíduos e comunidades sintam ameaçados os centros estáveis de auto-afirmação. Uma paisagem cultural que há algum tempo se tinha por mais ou menos inteiriça, ainda que dividida entre uma cultura popular reverenciada pelos românticos e uma cultura erudita celebrada pelos aristocratas, apresenta-se hoje fragmentada, multiplicando os referentes a partir dos quais os indivíduos e grupos se reconhecem enquanto tais.

Não admira que, nesse contexto, os indivíduos reajam violentamente na forma de exclusão do outro, como parte de um mecanismo de defesa da própria identidade ameaçada. Ressurgem, assim, os fundamentalismos religiosos, a xenofobia, a rigidez dos velhos códigos morais numa busca desesperada por espaços reconhecíveis de memória e solidariedade.

Uma reação coerente a esse panorama de fragilização dos fundamentos identitários depende da construção de uma alternativa que incorpore a diversidade cultural como valor a ser preservado; depende da instauração de uma convivência multicultural capaz de propiciar possibilidades de interação entre variadas experiências e memórias em espaços comuns de sociabilidade. É imprescindível que, nesses espaços, se propiciem as condições necessárias para a vigência de uma forma de comunicação na qual o reconhecimento e a auto-afirmação identitária de dê fora dos padrões hierárquicos tradicionais; que se tornem espaços regulados por uma nova ética comunicacional a partir da qual a identidade não resulta do gregarismo, da mera aglutinação grupal, mas da possibilidade de expressão livre dos desejos, crenças, sensibilidades e de tudo que possa constituir elos de sentido, vinculações entre os indivíduos e os grupos. Trata-se de construir canais de comunicação e participação com franco acesso e franca liberdade de expressão a partir dos quais se dará o intercâmbio comunicacional entre diferentes identidades.

Estamos diante da imperiosa necessidade de criar mecanismos de promoção da cidadania política e cultural, mas não mais à maneira moderna, que tenta colocar a cidadania acima das identidades de gênero, étnicas, raciais. Busca-se agora uma cidadania não mais baseada no universalismo mas no multiculturalismo, uma cidadania acolhedora em relação



às variadas manifestações da diversidade cultural, que reconheça plenamente todos os matizes de identidades e de diferenças.

A educação mostra-se profundamente afetada pelas evidências presentes nesse diagnóstico e pelas demandas dele resultantes. A revolução tecnológica, que alterou profundamente os processos simbólicos que constituem o ambiente cultural retirou da escola a posição de centralidade que ela possuía em relação à cultura. A escola deixou de ser o lugar por excelência do aprendizado. Verificamos hoje que o ambiente educacional constitui um espectro difuso, desprovido de centro, um ambiente que assume a forma de um “ecossistema comunicativo” dinâmico, indiferente aos ritmos institucionais e que faz circular uma grande multiplicidade de saberes e proporciona diferentes formas de aprender.

No entanto, ainda é predominante uma postura de resistência por parte da escola no sentido de manter-se como único lugar legítimo de produção do saber, deixando de reconhecer que, por força dos fatos, já perdeu essa condição. Essa resistência começa a sofrer abalos quando professores e teóricos da educação são chamados a responder indagações como as feitas por Martín-Barbero:

...que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos adolescentes, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à atualidade, e no fluxo incessante e embriagador de informações e imagens? Que significa aprender a saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas dos videogames? Está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimentos? (2001, p. 58-59)

O mesmo Martín-Barbero conclama a escola a abandonar a sua postura de resistência e a incorporar as novas formas de sociabilidade, de cultura e de saber que já fazem parte do cotidiano de crianças e jovens; convida-a a abrir-se para abrigar as novas formas de identidade das novas gerações.

...que a escola – da primária à universidade – pense menos nos *efeitos* ideológicos e morais dos meios, e mais no ecossistema comunicativo que configura a sociedade ao mesmo tempo como modelo e trama de interações, conformada pelo conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que alteram a percepção das relações entre o tempo do ócio e o do trabalho, entre o espaço privado e o público, penetrando de forma já não pontual – pela imediata exposição ao, ou em contato com, o meio – mas transversal a vida cotidiana, o horizonte de seus saberes, gírias e rotinas. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 56-57)

Estamos hoje diante de uma profunda transformação que estabelece uma relação inaudita entre a cultura, a tecnologia e a comunicação; que reintegra ao campo da cultura o mundo dos sons e das imagens que foi desprezado pelo discurso lógico e pela racionalidade



ocidental. O hipertexto, fazendo interagir sons, imagens e textos; o audiovisual, o rádio, a imprensa (que se preserva ao lado das contínuas inovações tecnológicas no campo das mídias), tudo isso contribui para tornar mais espessa a esfera da circulação de símbolos, feita agora de “hibridizações” com as quais as novas gerações se familiarizam cada vez mais precocemente.

Contudo, a escola cometeria um grande erro se tentasse se adaptar a essa realidade partindo de uma visão mecanicista, tecnicista, limitando-se a aparelhar-se com as novas tecnologias, mas mantendo intactas os velhos procedimentos de ensino baseados na idéia de transmissão do saber. Isso constituiria uma falsa resposta aos desafios colocados pelo ambiente cultural. Equipar-se com novos suportes técnicos não significa que a escola tenha compreendido a papel estratégico que tem a comunicação para a educação.

Ao reduzir a comunicação educativa à sua dimensão instrumental, isto é, ao uso das mídias, o que se deixa de fora é justamente aquilo que é estratégico pensar: a inserção da educação nos processos complexos de comunicação da sociedade atual, no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado produzido pelas mídias. Um entorno difuso de informações, linguagens e saberes, e descentrado com relação aos dois centros – escola e livro – que ainda organizam o sistema educativo vigente. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 59)

O que importa é que a escola seja capaz de incorporar a mediação, nos termos já definidos aqui, ao seu ambiente interno. E isso implica em abrir-se à incorporação do entorno comunicacional feito de trocas simbólicas, de processos de ressignificação através dos quais os indivíduos afirmam a sua subjetividade e a sua identidade. Implica em ter uma clara visão da inter-relação entre comunicação e educação que foi preconizada entre nós por Paulo Freire.

A “pedagogia da autonomia”, de Freire, propõe uma ruptura com os padrões pedagógicos tradicionais baseados na relação hierárquica fundada no monopólio do saber pelo professor e numa estratégia de transmissão desse saber para o aluno. Contrário a essa distinção entre um *sujeito* que sabe e um outro que supostamente nada sabe e que apresenta-se, portanto, como um mero *objeto* da ação do primeiro, Paulo Freire propõe uma pedagogia baseada na “intersubjetividade”, na “intercomunicação”, na interação entre sujeitos que são “co-participantes” da produção compartilhada do conhecimento, “sujeitos interlocutores” atuando em condições de plena reciprocidade. É esse modelo de ação educativa, fundamentalmente baseada na comunicação, que Paulo Freire chama de “educação como prática da liberdade”:

...para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”, não é o “esforço de adaptação do



educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (FREIRE, 1977, p. 78)

Martín-Barbero (2001, p. 17), que atribui a Paulo Freire o papel de fundador de uma teoria da comunicação genuinamente latino-americana, resgata a contribuição teórica do autor brasileiro e propõe que, inspirados em Freire, comecemos a pensar numa “alfabetização em comunicação”, pensando agora numa ruptura da hierarquia dos códigos que permita que as imagens e símbolos que povoam o nosso ambiente comunicacional sejam legitimamente incorporados ao intercâmbio simbólico promovido pela escola no intuito de permitir a autoafirmação dos sujeitos no processo de comunicação. Pois toda prática autêntica de comunicação, seja qual for o código utilizado, é válida quando se tem em mente a emergência do sujeito autônomo. O importante é que haja aí a reciprocidade indispensável para que se funde a “dialogicidade” defendida por Paulo Freire e reafirmada por Martín-Barbero: “o eu não se torna real a não ser na reciprocidade da interlocução.” (2001, p. 34)

Tudo isso é condição para uma ruptura com a “cultura do silêncio”, baseada em códigos de humilhação, submissão e alienação e que resulta na negação da qualidade de sujeito do aluno e do outro, de forma geral. A cultura do silêncio confisca a subjetividade, impedindo o sujeito de “dizer-se a si mesmo”. A escola é tributária freqüente dessa forma de autoritarismo, produzindo a violência simbólica que, desvelada pela crítica de Martín-Barbero, evidencia que “o gosto pela palavra oca, pelo falatório, é apenas a contraface do mutismo profundo que se expressa na ausência de participação e decisão” (2001, p. 25-27).

Uma outra contribuição teórica importante na tarefa de pensar a relação entre a educação e a comunicação é a que nos é oferecida por Guillermo Orozco Gomes (1997).

Orozco situa alguns desafios cujo enfrentamento é necessário para que a escola e a educação se ponham em sintonia com o novo ambiente cultural proporcionado pela influência das mídias. Como dimensões desses desafios ele identifica a dimensão dos *conteúdos* que compreende os aspectos quantitativos e qualitativos da torrente de mensagens que os meios fazem circular, mensagens que estão relacionadas a variados aspectos da vida social, econômica e política.

O segundo aspecto fundamental destacado pelo autor diz respeito à forma e diz respeito à capacidade que os meios de comunicação têm de produzir e transmitir mensagens cujo significado se constitui do entrecruzamento entre diferentes linguagens, que articulam signos e códigos com novos aparatos tecnológicos. Esse processo já tornou possível, segundo



Orozco, distinguir uma linguagem “videotecnológica” bastante diferente das linguagens convencionais (oral, escrita, visual e audiovisual). Diz Orozco:

Estamos atualmente assistindo ao desenvolvimento de elementos e combinações semióticas novas e distintivas que começam a ser os sistemas lingüísticos do futuro e que se diferenciam dos anteriores a partir da lógica de suas articulações. Assim, vários pesquisadores fizeram notar que a lógica gramatical que permite articular tanto a linguagem escrita quanto a oral, e que de alguma maneira também se encontra na linguagem visual (ainda que essa já se diferencie precisamente por compartilhar também a lógica da imagem), desaparece para dar lugar a uma lógica videotecnológica, na qual a racionalidade deixa espaço a uma caprichosa justaposição de signos de diversos tipos e procedências (visuais, auditivos etc.) com a finalidade de espetáculo. (1997, P. 58)

Há ainda a dimensão da *eficácia* da aprendizagem que provém dos Meios de Comunicação de Massa, eficácia que seria evidenciada no fato de que os jovens aprendem mais e mais rapidamente a partir do contato com os MCM. Essa eficácia estaria, segundo o autor, colocando a escola em desvantagem. Há, finalmente, a dimensão da *relevância* atribuída pelas crianças e jovens aos conteúdos que lhes são acessíveis através dos meios de comunicação. Eles atribuem uma importância muito mais significativa ao que lhes chega através da TV, do rádio, da Internet do que àquilo que a escola lhes apresenta de forma pouco ou nada atraente.

A partir desse elenco de desafios impostos à escola pelos meios de comunicação, Orozco propõe uma opção para a escola e para a educação – praticar o que ele chama de “jogo da mediação”:

...os desafios educativos que nos colocam os Meios de comunicação de Massa nos empurram a um dilema: ou enfrentamos os MCM com astúcia, estratégia e métodos ou corremos o risco de perder a relevância como educadores. Isto é, corremos o risco de ficar fora da “jogada educativa” (idem, 1997, p. 61).

E acrescenta:

Isso coloca um super desafio educativo a todos os que estamos no jogo e queremos continuar dentro da cancha: ou fazemos dos meios aliados ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos e competindo conosco, deslealmente, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças e, finalmente, deixando-nos marginalizados de seu desenvolvimento educativo real, ou seja, esse que se dá fora do espaço da escola. (ibidem, 1997, p. 62)

Praticar o jogo da mediação significa, neste caso, significa abrir espaços de interlocução, reciprocidade, dialogicidade, abertura em relação às novas linguagens e códigos e uma atuação do educador no sentido de estabelecer uma postura problematizadora através da qual a escola se apropria dos temas do cotidiano e os converte em conhecimento coletivamente produzido. O jogo da mediação implica também numa concepção de educação que não se restringe ao espaço institucionalizado da escola:

É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais



possibilidades que esses meios nos trazem. Para dizê-lo de maneira simples e em relação ao meio que mais dores de cabeça nos causa, a TV: de professores repressores (mas com pouca eficácia) dos alunos por ver tanta TV, há que se passar a ser professores mediadores das distintas experiências como telespectador. (ibidem, 1997, p. 63)

A Educomunicação as matrizes teóricas que se baseiam em conceitos como dialogia, mediação, comunicação alternativa, comunicação participativa. Autores como Paulo Freire, Martín Barbero, Mário Kaplun, Guillermo Orozco Gómez entre outros constituem referências da reflexão sobre o que-fazer educacional. Essas referências, aliadas a intervenção prática e a contínua reflexão sobre elas permitiram que chegássemos a uma concepção de Educomunicação como a que expressa o professor Ismar de Oliveira Soares:

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros digitais, centros coordenadores de educação à distância, e outros), assim como melhora o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

O sentido desta definição requer que a tomemos como síntese, culminação mais ou menos feliz de uma série de pressupostos que resultam numa fórmula aglutinadora. Contextualizar o conceito de Educomunicação em relação a alguns aspectos teóricos que lhe servem de pressupostos foi o objetivo deste segmento do nosso trabalho. O caráter parcial que esse objetivo assume aqui ficará evidente por si mesmo e é inevitável em face do vasto e crescente acervo bibliográfico dedicado ao tema da inter-relação comunicação/educação. A definição acima referida resulta de um processo teórico e prático que, ao longo dos últimos anos, tem sido empreendido pelo Núcleo de Comunicação e Educação no sentido de testar a validade de uma hipótese que se apresentou a partir das pesquisas já mencionadas: “A hipótese (...) de que efetivamente já se formou, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de inter-relação comunicação/educação” (SOARES, 2000, p. 21).

## BIBLIOGRAFIA

- BACCEGA, Maria Aparecida. (2001), *Linguagens da Comunicação*. In: SOARES, Ismar de Oliveira (org.). **Caminhos da Educomunicação**. São Paulo: Editora Salesiana. p.53-62.
- BARI, Valéria Aparecida. (2002), **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"**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- BELLONI, M.L. (2001), **Educação a distância**. Campinas, Autores Associados.
- BERGER, Christa. (1997), Crítica, perplexa, de intervenção e de denúncia: a pesquisa foi assim na América Latina. In: **InTexto**, PPGCOM/ UFRGS. [www.intexto.ufrgs.br](http://www.intexto.ufrgs.br)
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. (2001), *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. In: FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: UNB.
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. **Além dos Meios e Mensagens**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1983
- DIAZ BORDENAVE, Juan E. & CARVALHO, Horácio de. **Comunicação e Planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979



- BORNHEIM, Gerd et alii. (1987), **Tradição/Contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/ Funarte.
- CANCLINI, Néstor Garcia. (1995), **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- CANCLINI, Nestor Garcia. (1999), **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Edusp.
- CITELLI, Adilson. (1998), **Os sentidos em movimento: linguagem, comunicação e educação**. Tese (Livre-docência) - ECA/USP, São Paulo.
- COGO, Denise Maria. (1994), *Comunicação e Cultura de Resistência – uma retrospectiva*. In: SOARES, Ismar. **A Comunicação de Resistência no Movimento Popular ligado à Igreja Católica**. Relatório CNPq
- COGO, Denise Maria. (2000), **Multiculturalismo, comunicação e educação: possibilidades da comunicação intercultural em espaços educativos**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- COMUNICACION PARA LA COMUNIDADE**. (1989), Manila-Filipinas: Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana/ WACC.
- DOWBOR, L. (2001), **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, Vozes.
- ESTUDOS DA CNBB, 1997, p. 15.
- FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1977). **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo Nova Crítica.
- FREIRE, Paulo. (1992). **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo.(2000). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Unesp.
- FREIRE, Paulo. (1969) Extensão ou Comunicação? Paz e Terra. São Paulo.
- FREIRE, Paulo. (1995), **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. (1997), **Autonomia da Escola – princípios e propostas**. SP: Cortez.
- GOMES, Pedro Gilberto. (1997), *Educação e Comunicação: uma relação conflitiva*. **Verso e Reverso**. RS, UNISINOS. XI(24): 9-16.
- KAPLÚN, Mário. La Educación para Los Medios en la Formación del Comunicador Popular. Fundación de Cultura Universitaria- FCU/UNESCO, Montevideo, 1987.
- KAPLÚN, Mário. Continuidades y Rupturas en las búsquedas de un comunicador-educador. Mimeo, s/d
- KAPLÚN, Mário. Una Pedagogía de la Comunicación. Ediciones de La Torre, Madrid, 1998.
- KAPLÚN, Mário. Processos Educativos e Canais de Comunicação. In: Revista Comunicação & Educação, Editora Moderna, São Paulo(14):68 a 75. Jan/abr 1999.
- LCC Cadernos** (1989), UCBC – xerografado.
- LEÃO, Isabel. (2001), *Aprender nas Ondas do Rádio*. **Jornal da USP** – 27 de agosto a 2 de setembro, p.5.
- LÉVY, P. (2000), **As tecnologias da inteligência**. São Paulo, Editora 34.
- LIMA, Grácia Maria Lopes de. (2002), **Educomunicação, psicopedagogia e prática radiofônica : estudo de caso do programa "Cala-boca já morreu"**. Dissertação (Mestrado) - ECA/USP, São Paulo.
- LIMA, Irenilda de Souza. (2002), **Mídia educativa : o uso do vídeo no ensino técnico agrícola em Pernambuco**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & SILVA, Armando (comp.). (1997), **Projectar la Comunicación**. Bogotá: TM Editores.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1995), *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. **Revista Nómadas**, Bogotá, Diuc.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2001), **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2000), *Ensanchando Territorios en Comunicación/ Educación*. In: **Comunicación – Educación Coordinadas, abordajes y travesías**. Santafé de Bogotá, Universidad Central/ DIUC, pp101-113.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2004), **Ofício de Cartógrafo – Travessias Latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Ed. Loyola.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2002), **La Educación desde la Comunicación**. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- MARTINEZ TERRERO, J. (1988). *Comunicação Grupal Libertadora*. SP, Ed. Paulinas.
- MARTINEZ TERRERO, José. (1994), Enfoques Latinoamericanos sobre la Educación para los Medios. **Revista Ciencias Inform. Univ. Complutense de Madrid**. Espana –xerografado.
- MARTÍNEZ-DE-TODA, José. (1998), **Metodología evaluativa de la educación para los medios**. Roma: Universidad Gregoriana.
- MATTELART, Armand e MATTELART, Michèle. (1997), **História das teorias da comunicação**. Porto: Campo das Letras.



mb(2001)

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000), **Mídia & Educação: perspectiva para a qualidade da informação**. Brasília, MEC.
- MORIN, E. (2001), **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. (1997), *Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos*. **Revista Comunicação & Educação**, n. 10, São Paulo, CCA-ECA-USP/Moderna.
- PASQUALI, Antonio. (1963), **Comunicação e Cultura de Massas**. Universidad Central de Venezuela.
- RAMOS, Alexandrov Vladimir Peña. (1998), **Apropiación y uso de los medios de comunicación en el aula: el profesor como educador**. **Revista de Ciência e Tecnologia**. Campinas, UNISAL, 1(2).
- SARLO, Beatriz, (1996), *Culturas populares, velhas e novas*, In: **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, pp. 99-122.
- SIERRA CABALLERO, Francisco. (2000) Introducción a la Teoría de la Comunicación **Educativa**. Alcalá de Guadaíra, Sevilla. Mad Ediciones.
- SILVA FILHO, Genésio Zeferino. (2004), **Educomunicação e sua metodologia : um estudo a partir de ONGs no Brasil**. Tese (Doutorado) - ECA/USP, São Paulo.
- SOARES, Ismar de Oliveira (1994). **A Comunicação de Resistência no Movimento Popular ligado à Igreja Católica**. Relatório CNPq.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1990), **A contribuição das ciências sociais para a avaliação dos programas de educação para a comunicação**. Tese (Livre-docência) - ECA/USP, São Paulo.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1998), *Gestión de la Comunicación en el Espacio Educativo (o los desafíos de la Era de la Información para el Sistema Educativo)*. In: GUTIERREZ, Alfonso, **La Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información**. Valladolid, Universidad de Segovia, pp. 31-44.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (1999), *Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. In: **Contato: revista brasileira de comunicação, arte e educação**, 1(2): 19-74.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (2000), *Educomunicação: um campo de mediações*. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, 7(19), pp. 12-24.
- SOARES, Ismar de Oliveira. (2001), *Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos*. In: SOARES, Ismar de Oliveira (Org.). **Caminhos da Educomunicação**. Editora Salesianas, São Paulo, pp.35-46.
- SOUSA, Mauro Wilton de. (2001), O lugar social da comunicação. In: SOARES, Ismar de Oliveira (Org.). **Caminhos da Educomunicação**. Editora Salesianas, São Paulo, pp.21-34.
- SOUSA, Mauro Wilton. (1999), *Comunicação e Educação: entre meios e mediações*. **Cadernos de Pesquisa**, 106, Fundação Carlos Chagas/ Editora Autores Associados: 9-26.
- VALDERRAMA, Carlos Eduardo (Org.). (2000), **Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías**, Bogotá, Universidad Central/DIUC.
- WHITE, Robert A. (1998). *Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais*. **Revista Comunicação & Educação**, 12, São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, pp. 57-76.