

O construto epistemológico da Educomunicação na perspectiva da cultura: reflexões complementares ao trânsito senso comum-saber científico na constituição do novo campo¹

Cláudio MESSIAS²
NCE-ECA-USP

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Resumo

O trabalho questiona a suficiência epistemológica da Educomunicação enquanto conceito científico em vias de legitimação e, considerando os parâmetros presentes nos arquivos sistematizados (i) do NCE/ECA/USP e (ii) dos congressos nacionais anuais da Intercom e da Anped, busca uma revisão do contexto em que a inter-relação comunicação/educação transita dos saberes presentes do senso comum ao conhecimento científico, considerando-se territórios diversos que partem, primeiramente, da América Latina. Agrega-se a cultura enquanto elemento basilar de reflexão, resultado de inquietação surgida nas observações de pesquisa que incidem sobre os cursos superiores de Educomunicação implantados na Universidade Federal de Campina Grande e na Universidade de São Paulo.

Palavras-chave

Educomunicação; estudos culturais; hegemonia e contra-hegemonia

Introdução

O presente trabalho considera, preliminarmente, o fenômeno do entrecruzamento entre os campos científicos da comunicação e da educação como **suficiente** para dialogar, em meio a tensões e disputas, na direção de haver um território onde saberes novos são constituídos além do que comunicólogos e pedagogos preceituam historicamente. Refiro-me ao que cientificamente é conceituado, por vertentes, como sendo Educomunicação, na USP, Mídia Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, entre outras diversas nomenclaturas adotadas conveniente ou estrategicamente por pessoas, grupos ou instituições de pesquisa distribuídos em quase todos os Estados brasileiros.

Opta-se pela Educomunicação, enquanto étimo, por sua trajetória de discussões e pesquisas advindas de 1997, no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, cristalizadas na forma de uma consistente corrente teórica que hoje dá sustentação, diretriz

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XIV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Docente no curso de Comunicação Social>Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande-PB e doutorando em Ciências da Comunicação na ECA-USP.

e matriz curricular a dois cursos de nível superior homônimos ao verbete, às vésperas, ambos, de formar turmas de egressos em São Paulo e em Campina Grande, na Paraíba.

De prática em ambientes diversos de ensino-aprendizagem que a fez transitar do saber popular, do senso comum, ao saber científico fundamentado por tais ações, a Educomunicação passou por questionamentos, negações, comparações e confirmações em eventos como os congressos nacionais anuais da Intercom e foi objeto de monografias, dissertações e teses defendidas principalmente no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP³. Protocolos esses, de acordo com Honnet (1987), essenciais para, em alusão a Horckheimer e dentro do plano da história das ideias, qualquer esforço no sentido de desenvolver uma teoria da sociedade perpassar pela divergência entre pesquisa empírica e pensamento filosófico (HONNET, 1987, p.507). Logo, nesse ínterim, enquanto o objeto em questão tornava-se um conjunto de regras e saberes imbricados nas políticas públicas que regem a criação e a implantação de cursos superiores no país, via-se, no Exterior, serem refeitos os procedimentos de discussão, questionamento e comparação conceitual com fenômenos como a *Media Education*⁴, na Itália, a Literacia Midiática⁵, em Portugal, e o resgate dos debates em torno de *Media Literacy*⁶, na América do Norte, onde, aliás, conforme Sagayaraj (2006), está o berço inicial, nos anos 1960, das preocupações relacionadas ao poder persuasivo das mídias e seu conseqüente estabelecimento de uma cultura de consumo.

A Educomunicação, portanto, está na pauta dos debates científicos da contemporaneidade. Esse *status* decorre do fato de o conceito abarcar, também, inquietações relacionadas ao impacto do uso das tecnologias da informação e da comunicação, seja pelo prisma da educação, como abordado por Setton (2010), seja sob a ótica das ciências da comunicação, presente em Braga (2010), ou, complementarmente, inserindo os estudos sobre cultura como elementares e indispensáveis para análise do bojo, salientada por Martino (2005). Um olhar, destaque, não apenas incidindo sobre uma cultura mediática que remeta a condições de consumo, pela comunicação, e de formação e

³ MESSIAS, C.. **Dois décadas de educomunicação: da crítica ao espetáculo**. 2011, 273 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

⁴ Nas teorias de Pier Césare Rivoltella, professor vinculado à Universidade Católica de Milão.

⁵ Corrente trabalhada, entre outros pesquisadores lusitanos, por Sara Pereira, da Universidade do Minho.

⁶ Conceito emparelhado com os estudos relacionados à *Media Education*, parte das políticas públicas norte-americanas de estudos de recepção e, inclusive, diretriz curricular que previa a reflexão crítica em sala de aula naquele país.

constituição de conhecimento, pela educação, mas, sim e também, enquanto um elemento determinante, ou seja, um terceiro campo simbólico que igualmente estabelece práticas sociais e dialoga por interfaces com comunicação e educação. Necessário se faz, pois, e é essa a proposta básica da reflexão presente neste trabalho, ampliar os estudos e os debates sobre a maneira como a Educomunicação avança enquanto prática e na condição de construção teórica fundamentada, agora rompendo as fronteiras dos estudos realizados no Brasil e mirando, por ordem prioritária de olhar lançado, o que é investigado e praticado na América Latina, na América do Norte e em parte da Europa.

O eixo central desse debate continua sendo o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/ECA/USP), principal referencial dos estudos que norteiam a inter-relação comunicação/educação/cultura no país na atualidade e para onde são lançados os olhares externos na expectativa de uma advinda legitimação do novo conceito. Essa releitura conceitual, segundo Monteiro (2009), ao rever Hume⁷, remete a uma posição que só aceita como científicas, além das proposições formais, as que descrevem eventos da mesma espécie que outros já formalmente observados. Logo, todas as hipóteses gerais não passariam de generalizações feitas com base na observação (MONTEIRO, 2009, p.25), o que, agregado à provocação quanto à suficiência epistemológica da Educomunicação, remete a uma concepção de ciência como descoberta do comportamento observável das coisas. Complementando, pois, a reflexão com base na tese *humeana*, teorias científicas como a que dá sólido terreno aos pilares epistemológicos do dito campo emergente nada mais são do que a digestão de observações, com limites estabelecidos por generalizações baseadas nesse mirar sobre fenômenos. Outrossim, referir ao que não foi observado iria além desses limites e jamais poderia ter lugar numa investigação científica conforme os princípios epistemológicos aqui expostos.

2 A suficiência da construção epistemológica do conceito de Educomunicação

Quando o pesquisador Ismar de Oliveira Soares publicava, primeiro em congresso nacional anual da Intercom⁸, depois em revista científica⁹, o resultado de investigação que

⁷ David Hume é escolhido por ter uma visão filosófica sobre a teoria do conhecimento e da ciência e por tratar-se de um crítico ao finalismo cuja tese transita na continuidade entre conhecimento comum e teórico.

⁸ Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

⁹ SOARES, I. O.. 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. 5-75.

desenvolvera, em conjunto com a Unifacs¹⁰, da Bahia, e mediante financiamento da Fapesp¹¹, traçando o perfil dos agentes sociais que inter-relacionavam, em suas práticas cotidianas, atividades de comunicação e de educação, era estabelecida, a partir daquela ocasião, uma arena simbólica para onde seriam lançados os mais diversos tipos de questionamentos, partindo de pressupostos científicos. Esse território, com base nos estudos fincados no Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, passou a ser denominado “campo emergente da Educomunicação”, carecendo de investigações aprimoradas que fundamentassem, à luz da ciência, a práxis de um agente definido como ‘educador’¹². A produção científica existente identificou esse agente e registrou sua prática, sem, contudo, avançar para a configuração da práxis, de uma ação concreta. A esse respeito Giddens (1984) observa que, numa forma de resistir à moldura de investigações segundo um conjunto predeterminado de princípios epistemológicos, se faz necessário apoiar nos problemas centrais relativos ao objeto do conhecimento científico social. Ou seja, concentrar-se nas tais questões epistemológicas

desvia a atenção das preocupações mais “ontológicas” da teoria social, e é basicamente nelas que a teoria da estruturação se concentra. Em vez de preocupar-se com as disputas epistemológicas e com a questão de saber se alguma coisa como a epistemologia em seu sentido tradicional pode ser reformulada, os que trabalham a teoria social deveriam estar preocupados em primeiro lugar e acima de tudo com as concepções remodeladoras do ser humano e do fazer humano, a reprodução social e a transformação social. (GIDDENS, 1984, p.20)

Cohen (1987), desdobrando Giddens, estabelece que os teóricos sociais que se cansaram da aparentemente interminável rodada de debates sobre as formas de conhecimento apropriadas podem saudar a decisão daquele autor de iniciar a teoria da estruturação ao longo de linhas ontológicas. Por isso, embora objeto e princípios metodológicos se mantenham inevitavelmente numa relação recíproca, nenhum dos domínios pode ser reduzido ao outro sem resíduo, e cada qual deve receber certo grau de autonomia para que imaginação e discernimento possam prosperar (p.393). Sob esse

¹⁰ Universidade situada em Salvador, de cunho privado.

¹¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

¹² Alusão à definição, por Mario Kaplun, do agente que inter-relaciona ações comunicativas no espaço da educação, seja ela formal ou não-formal, presente no livro, de sua autoria, “O comunicador popular” e objeto de estudos publicados, por exemplo, na revista “Comunicação & Educação, da ECA-USP.

prisma, não há, a meu ver, na Educomunicação hoje conceituada, uma representação científica que a defina, ou não, como um conjunto de ações humanas com manifestações expressivamente políticas o suficiente para serem contrapostas à reflexão teórica que as fundamente.

A fase primordial da Educomunicação conceituada corresponde ao período compreendido entre anos finais de 1990 e anos iniciais do novo milênio, recorte histórico, segundo Hobsbawn (2007), com suas características peculiares de abertura do mercado global, de reconstituição geopolítica do velho continente europeu e de estabelecimento de novas economias emergentes no planeta em detrimento da fragmentação do poder econômico dos Estados Unidos. Ratifico essa explanação porque a partir dali, mais de dez anos atrás, um fator alteraria as sociedades nos mais diversos aspectos: a cultura mediática, com ênfase em transformações decorrentes na convergência dos *medias*, fenômeno esse que incidiu sobre os veículos modernos de comunicação e, também, nas relações de ensino-aprendizagem presentes no espaço da educação formal e informal, reflexão essa encontrada nos trabalhos de Setton (2011).

As tecnologias da informação e da comunicação, logo, submeteram o conhecimento a um novo constructo de capital cultural que ora colocava - e coloca - as mídias portáteis enquanto ferramentas transformadoras de máquinas, ora enquanto objetos de suporte a processos comunicacionais, ora como elementos de interação e evolução humana. É nesse universo simbólico que a Educomunicação transita capitaneada pela cultura, e como substância principal de inquietações que somente o debate, nos territórios diversos da ciência, conforme Bourdieu (1997), poderá levar rumo a uma eventual inovação científica, visto que isso, de acordo com o autor, não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor, também chamado de capital científico puro (BOURDIEU, 1997, p.35).

Decorridas, pois, duas décadas desde o estabelecimento da condição de campo emergente para a Educomunicação há mais resultados do que conclusões acerca dos processos envolvidos. Sabe-se do impacto das mutáveis tecnologias, cada vez mais acessíveis, porém carece-se de fundamentação para tais fenômenos. Logo, há uma Educomunicação que nasce sob os pressupostos de pesquisa empírica originada de inquietações que fizeram surgir o NCE/ECA/USP e evoluiu conceitualmente a partir das discussões feitas no terreno dos eventos científicos e nas salas de defesas de programas de graduação e pós-graduação situados nas diversas regiões do país. Discussões, contudo, mirando uma realidade em que a relação educação>comunicação>cultura advinha de

contextos sócio-históricos outros, aquém, nos preceitos de Williams (1980), do que é sustentado, recentemente, na conjuntura, por exemplo, das políticas públicas que norteiam todos os processos envolvidos.

No ínterim dessa revisão na construção do capital científico da Educomunicação percebo uma lacuna existente na evolução sócio-histórica do fenômeno, percebida cronologicamente já nos estudos preliminares que deram sustentação ao amplo projeto de identificar, por Soares (1999), o perfil do educador na América Latina, e que deve ser somatizada ao conjunto de regras que conduz a uma eventual teoria geral da Educomunicação. A apropriação da observação de Morin (2010) sobre essa relação entre as formas de olhar, no presente, o passado, esboçando o futuro, adverte para o possível erro de recair-se ao pensamento tecnoburocrático, segundo o qual colhem-se frutos maduros do progresso da humanidade (MORIN, 2010, p.11).

A releitura sobre esse construto teórico deve considerar outra observação relevante de Morin. O autor adverte que a prospectiva dos anos 1960 afirmava que o passado era arqui-conhecido, que o presente era evidentemente conhecido, que o alicerce de nossas sociedades era estável, e que, sobre esses fundamentos assegurados, o futuro forjaria *no e pelo* desenvolvimento das tendências dominantes da economia, da técnica e da ciência (Ibidem). Há-se, pois, que agregar um olhar sobre a cultura mediática incidente a partir da década de 1960, quando cristalizam os estudos de comunicação, na América Latina, sobre os processos de consumo estabelecidos pela dialogicidade tecnologicamente mediada e as relações de ensino-aprendizagem que agregam ou expurgam o fator tecnologia dentro e fora da escola. Proceder dessa forma significa, em hipótese, de acordo com Morin, submeter o objeto, mediante novos estudos, a uma revisão bibliográfica ampla, separando o contexto sócio-histórico em que teóricos, como são os casos de Beltrán (1980), Freire (1979), Gutierrez (1994), Bolaño (1989) e Barbero (1989) refletiram criticamente sobre a inter-relação comunicação/educação na América Latina, teóricos esses que deram origem ao que Marques de Melo¹³ denomina ser a Escola Latino-americana de Comunicação e trilharam solidamente o caminho depois percorrido, em investigação, por Soares (2000).

O viés epistemológico a que fazemos menção retoma a discussão iniciada por Braga & Salazans (2001), que provocaram reflexão acerca da incompletude a que um eventual

¹³ MELO, J. M. de (org.). **Comunicação na América Latina: desenvolvimento e crise**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

novo campo científico que faça convergência com a comunicação possa estar submetido. Segundo os autores, no caso específico da inter-relação comunicação/educação essa última, a educação, é completa historicamente nas ciências humanas, o que não ocorre com a comunicação, dada a sua dependência de composição formativa a partir de facções de outros campos. Ora, os apontamentos feitos nesses estudos, anos depois de a Educomunicação ser lançada enquanto campo emergente, têm pouco mais de uma década e continuam cristalinos no tocante à incompletude do campo da comunicação, que ainda passa por transformações se forem consideradas as convergências midiáticas e suas implicações principalmente nas formas de linguagem. A esse aspecto Sfez (1992) salienta para a existência de uma ciência tradicional da comunicação, em que vulgariza-se como que se tudo fosse ação comunicativa no comportamento humano. Por conseguinte, uma das maiores inquietações do autor encontra-se em seu lamento de que não se trate mais, na contemporaneidade, de dissertar sobre as vantagens e os inconvenientes da comunicação pelas mídias, pela psicoterapia ou pelo computador, pois

há muitos meios de comunicação, escolas de psiquiatria ou sacerdotes do computador. Mas é por um abuso de linguagem que se pretende que eles comunicam. A questão não é mais “como comunicar melhor?”, mas, “como se chegou a esse ponto?”. Pois o resultado é surpreendente sob mais de um aspecto. Compreende-se mal porque a política tradicional da comunicação fracassou. Ela que era feita de equilíbrios e de compensações. (SFEZ, 1992, p. 36).

É a essa lacuna que nos referimos, carecendo de estudos complementares que fundamentem ou não a integralidade do novo campo simbólico que, entendemos, está em construção. Enquanto, pois, não respondermos a inquietações que sucumbem o campo da comunicação e não são totalmente absorvidas nos estudos da teoria da Educação, nenhuma condição teremos de virar a página paradigmática da ciência para mostrar o horizonte da Educomunicação que concebemos.

O elemento agregador que pode ser lançado nessa composição e é basilar nessa provocação, representando uma ‘solda’ que dê ligação estável aos dois campos, leva em conta especificamente os estudos sobre a cultura. Os próprios pontos contraditórios presentes na construção epistemológica do conceito de Educomunicação e aqui apontados perpassam por discussões relacionadas à cultura, abrindo verdadeiro abismo quando discutem-se relações de consumo, hegemonia e contra-hegemonia da comunicação especificamente envolvendo sujeitos sociais/meios de comunicação fincados na América

Latina e no conjunto Europa/América do Norte. Realidades distintas sob a égide conceitual de um mesmo bojo teórico ora denominado Educomunicação ou, simplesmente, inter-relação comunicação/educação.

A contradição da Educomunicação, outrossim, aponta para o seu surgimento, no berço do saber popular, mediante práticas que, observadas na pesquisa empírica, a elevam a ações sociais fundamentadas por reflexões teóricas presentes no pensamento científico. O território de tensões apontado por Soares (1999) é a América Latina, onde sua pesquisa encontra e desenha a figura do educador anteriormente denominado, em sua práxis, por Kaplún (1978). O mesmo espaço latino-americano que Beltrán (1982) tão bem configura como tendo sido construído, social, histórica e culturalmente falando, na resistência às diversas formas de imperialismos advindas da colonização¹⁴. Uma resistência indissolúvel do perfil de cidadania do sujeito social latino-americano e que Beltrán atribui, essencialmente, à forma peculiar com que cada nação dessa parte do hemisfério Sul do continente americano desenrolou os processos de independência em relação às dependência das antigas metrópoles. Há, de acordo com o autor, uma não-passividade por parte de quem recebe conteúdos comunicativos mediados na América Latina (BELTRÁS, 1982, p.19), *status* social que contrapõe aos interesses hegemônicos da maior economia do planeta no pós-guerra, qual seja, os Estados Unidos da América. A fonte, portanto, em que bebem os estudos iniciais da Educomunicação remete a um perfil de negação à hegemonia da comunicação, em um tipo de jogo em que Sodré (2008) mostra, de um lado, a imposição de valores que conformam os interesses de cidadania e concorrem para a direção moral e intelectual dos indivíduos, e, do outro, situações de resistência, de conflitos, de movimentações. De acordo com o autor, nessa dinâmica as representações podem caracterizar-se por uma marcante ambiguidade conceitual, na esfera tanto da hegemonia quanto da contra-hegemonia, situação essa em que cada área sociosemiótica empenha-se na fixação de um significado particular (SODRÉ, 2008, p.27). Ora, por esse pressuposto estamos falando de um campo de produção, circulação e recepção de sentido, resumido estritamente na palavra “cultura”.

Se a práxis de um educador, constatada na observação das ações de sujeitos que inter-relacionavam comunicação e educação nos anos finais da década de 1990), está na

¹⁴ O autor cita os imperialismos econômico, político e cultural como sendo os abarcadores da comunicação como caminho de dominação empregado, no período dos descobrimentos, por metrópoles como Espanha, Portugal e Inglaterra, no uso da linguagem para sobrepor-se à cultura nativa, e salienta que nos pós-Segunda Guerra, dentro do cenário de reestruturação geopolítica do planeta, uma nova versão estratégica entra em voga, com imposição de consumo através da formalidade comunicativa dos meios massivos de comunicação.

vertente de resistência presente na cultura latino-americana, é porque estamos considerando os pressupostos encontrados em Freire (1979) e refletidos por Savianni (1996), no tocante à ambígua escola capaz de abarcar a utopia da educação popular e alicerçar-se em políticas públicas que cristalizem o poder hegemônico do Estado. Logo, se os princípios da participação, da autonomia e do protagonismo são basilares no construto de eminente campo da Educomunicação, a essência dessa é contra-hegemônica. De observadora crítica do espetáculo apontado por Debord (2000) a nova área passa a assumir uma ideologia que, segundo Dantas (2008), vira o jogo e a torna parte do próprio ensaio. O autor relembra Gramsci quando esse aponta para o difícil e complexo processo de formação da subjetividade histórica independente das classes subalternas. Por conseguinte, a ativação desse poder social da ideologia crítica e emancipatória, que é eixo sustentador do construto epistemológico da Educomunicação, exerce, nessa reflexão, um papel central ressaltado por Dantas, para quem,

em meio à destruição das bases naturais da vida, entramos numa época histórica em que a formação de processos contra-hegemônicos só poderá ser bem-sucedida, na imensidão de suas tarefas, se ela for capaz de questionar a totalidade histórica das estruturas produtivas e reprodutivas que determinam a marcha cada vez mais acelerada do processo autodestrutivo em curso. (DANTAS, 2008, p.107)

Em suma, com nascente nas correntes contra-hegemônicas fartamente exploradas em pesquisas apresentadas nos congressos anuais da Intercom, a Educomunicação igualmente surge, como campo emergente, nesse território de debates configurado pelo principal evento das Ciências da Comunicação do Brasil. A discursividade de não-passividade dos sujeitos sociais latino-americanos agrega-se a um pensamento em que prevalece a utopia de, mediante ações de intervenção no espaço da educação formal, alterar-se tal fenômeno hegemônico. Mercado e Estado são, nesse bojo, a representação de uma ideologia hegemônica da comunicação, ao passo em que a Educomunicação representaria ações efetivas de contra-hegemonia pela comunicação. A grande inquietação surge quando esse novo campo, que digladia na defesa de seu espaço nas ciências sociais, adere à mais hegemônica das partes, ou seja, à representação de poder do Estado, na figura da criação de cursos superiores que formam para a Educomunicação¹⁵.

¹⁵ Casos do bacharelado em Comunicação Social-Educomunicação, na Universidade Federal de Campina Grande, com turmas formadas no primeiro semestre de 2014, e da licenciatura em Educomunicação, na ECA-USP, que forma primeira turma no segundo semestre de 2014.

3 A importância dos debates nos congressos da Intercom

Há, em 2014, dois cursos de formação superior, no Brasil, em Educomunicação, ambos partindo das perspectivas norteadoras que deram origem ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. O bacharelado em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, formou a primeira turma de egressos no primeiro semestre de 2014, enquanto a licenciatura em Educomunicação, na USP, forma turma no final de 2014. Os dois cursos nasceram de ações de proposta de ensino, pesquisa e extensão iniciadas no NCE e replicadas em forma de ementas de disciplinas em cursos de graduação de Comunicação Social e Pedagogia em instituições superiores de ensino situadas em regiões como o Sul, o Sudeste, o Centro-Oeste e o Nordeste¹⁶.

Nos congressos nacionais anuais da Intercom em 2011 e 2012 o debate científico girou em torno da suficiência de legitimação do conceito de Educomunicação a partir dessa implantação de cursos de Educomunicação em São Paulo e Campina Grande. No principal evento das Ciências da Comunicação realizado em Recife, Pernambuco, em setembro de 2011, prevaleceu a corrente de pesquisadores que acreditava poder falar em legitimação somente depois de decorrida a formação dos primeiros egressos e da observação dos mesmos enquanto novos agentes lançados no mercado de trabalho¹⁷. Era criada, portanto, a expectativa quanto à suficiência da academia na formação de um agente, ora denominado ‘educador’, que nascera, no saber popular, a partir de práticas não determinadas por parâmetros formais¹⁸.

Partimos, nesse ínterim, do pressuposto de que a inter-relação comunicação/educação é, legitimamente, Educomunicação, pelo fato de o conceito construído no Brasil, pela USP, encontrar-se em estágio mais avançado de estruturação teórica quando comparado ao que é estudado em outros países. Logo, *Media Education*, *Literacia Mediática* e *Media Literacy* são entendidas como a Educomunicação praticada,

¹⁶ Experiências apresentadas nos congressos anuais da Intercom e da ANPED.

¹⁷ Debate ocorrido no Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, coordenado por Ademilde Sartori, docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Catarina.

¹⁸ Minha observação nesse episódio do trajeto histórico da Educomunicação fez surgir a inquietação sobre a práxis de tal egresso formado nos novos cursos. Logo, no universo das novas nomenclaturas temos, a meu ver, o educador apontado nas pesquisas de Soares em 1999, e o educólogo, neologismo aplicado ao sujeito social formado a partir de estudos sobre a prática da inter-relação comunicação/educação.

respectivamente, na Itália, em Portugal, nos Estados Unidos e em qualquer outra localidade onde ocorra a prática da inter-relação comunicação/educação em espaços da educação formal. A resistência ao emprego de determinada nomenclatura pode, hipoteticamente, estar, segundo Canclini (2006), relacionada à cultura predominante em cada região, país ou continente em questão, em relações, por exemplo, de hegemonia ou contra-hegemonia.

4 – Considerações preliminares

No momento em que a sociedade civil testemunha a formação de turmas de egressos de Educomunicação, em nível de licenciatura e bacharelado, a sociedade científica solidifica os debates em torno de uma eventual legitimação desse novo campo. De emergente, o campo da Educomunicação busca elementos epistemológicos que o fundamentem enquanto passível de regras e protocolos que, suficientemente discutidos e lançados na arena das tensões, podem levar à autonomia.

Ponderações foram feitas, nesse trabalho, acerca de um possível distanciamento da legitimação, dificultando na configuração da autonomia do novo campo da Educomunicação. Lacunas precisam ser preenchidas e foram apontadas, por exemplo, na contradição entre o discurso epistemológico do novo campo e a práxis dos pesquisadores que o construíram ao longo das últimas décadas de aplicação da pesquisa empírica na América Latina. Logo, a Educomunicação que nasce no pensamento ideológico dos movimentos sociais entra em rota de colisão com a perspectiva contra-hegemônica da base de sua constituição epistemológica, em especial quando, ao tornar-se parte das políticas públicas, faz adesão pactual com o poder centralizador e hegemônico do Estado.

É fato, pois, que as práticas que inter-relacionam comunicação e educação, seja na forma de áreas de intervenção, seja em processos de linguagem, são suficientes para sinalizar rumo à existência desse novo campo da ciência. Debates foram feitos, pesquisas, aplicadas, e resultados, obtidos. No entanto, os sujeitos sociais que praticaram as ações, sejam elas no senso-comum ou na constituição do saber científicos sobre o fenômeno em questão, miraram, conforme defendido nesse trabalho, restritamente o que e em que, em interfaces, os campos de comunicação e educação interagem. Necessário se faz, é a proposta, retomar a estaca zero do contexto em que as primeiras observações, nos anos 1960, indicaram que comunicação popular e educação popular poderiam, com seus aspectos peculiares ou comuns, levar a uma emancipação social. Nesse aspecto entram os estudos culturais e sua suficiência para apontar rumo à constituição de uma ideologia contra-

hegemônica em que, mesmo sob os auspícios do Estado, os sujeitos sociais sejam formados com uma autonomia crítica.

Referências bibliográficas

APARICI, R. (org.). **Educomunicación**: más allá del 2.0. Madri: Gedisa, 2010.

BELTRÁN, L. R. & CARDONA, E. F. de. **Comunicação dominada**: os Estados Unidos e os meios de comunicação na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

BOURDIEU, P.. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BRAGA, J. L. & SALAZANS, R.. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

CANCLINI, N. G.. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

_____. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora USP, 2006.

COHEN, I. J.. Teoria da estruturação e práxis social. *In* GIDDENS A. & TURNER J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1996, p. 392-446.

DANTAS, R.. Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia. *In* COUTINHO. E. G.. **Comunicação e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ 2008, p. 90-118.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

FADUL, A. M.. Cultura e comunicação: a teoria necessária. *In* KUNSCH, M. M. K. & FERNANDES, F. A. M. **Comunicação, democracia e cultura**. São Paulo: Loyola, 1989.

FANTIN, M.. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil/Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006. 236

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

HOBBSAWM, E.. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HONNET, A.. Teoria crítica. In GIDDENS A. & TURNER J. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1996, p. 503-552.

KAPLUN, M.. **Uma pedagogia de la comunicación**. Madri: Ediciones De La Torre, 1998.

KUNSCH, M. M. K.. **O campo da comunicação e suas referências**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, (relatório de pesquisa) p. 294.

MARTINO, L. M. S.. **Comunicação: troca cultural?** São Paulo: Paulus, 2005.

MELO, J. M. de (org.). **Comunicação na América Latina: desenvolvimento e crise**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MONTEIRO, J. P.. **Hume e a epistemologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MORIN, E. **Para onde vai o mundo?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MESSIAS, C.. A educomunicação enquanto licenciatura: uma proposta além da formação de educadores. In COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO, 3, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: CELACOM, 2010.

_____. A legitimação da educomunicação e o surgimento do seu senso comum. In CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32, 2010, Caxias do Sul, RS, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2010.

_____. **Duas décadas de educomunicação: da crítica ao espetáculo**. 2011, 273 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Escola, comunicação hegemônica e poder. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E CULTURA NA AMÉRICA LATINA, 3, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: CELACC, 2010.

_____. Produção de jornal na escola: uma ferramenta pedagógica. In ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 4, 2006, Marília, SP, **Anais**. Marília: Unesp, 2006.

_____. Reflexão distorcida da mídia na sala de aula. In SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 2, 2008, Londrina, PR, **Anais**. Londrina, PR: UEL, 2008.

_____. Trânsito tenso entre comunicação e educação. In STESSUK, S. & LEAL, L. F.. **Da última flor do lácio**. Petrópolis, RJ: Portal Literário, 2009, p. 95-119. 239.

_____. Um olhar sobre a educomunicação enquanto prática em expansão. In COLÓQUIO BRASIL-MÉXICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2, 2009, São Paulo. Anais, São Paulo: INTERCOM/ESPM, 2009.

OROZCO GÓMEZ, G.. Entre pantallas: nuevos roles comunicativos de las audiencias. In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2009, Curitiba, **Anais**. São Paulo: Intercom, 2009, 18p.

RIVOLTELLA, P. C. & MARAZZI, C.. **Le professione dela mediam educa-tion**. Roma: Carocci, 2001.

RIVOLTELLA, P. C.. **Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare**. Roma: Carocci, 2001.

SAGAYARAJ, D. J. **Key elements e international congresses, medias education, key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms**. Chennai, India: Arumbu Publications, 2006, p.5-33.

SAVIANI, D. **Educação: do senso-comum à consciência filosófica**. São Paulo: Editores Associados, 1996.

SETTON, M. G. J.. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. In **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26, n. 90, jan./abr. 2005, p.77-105.

SOARES, I. O.. **A relação comunicação/educação e o perfil de seus profissionais**. Núcleo de Comunicação e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999, 16 p. (súmula de pesquisa).

____. 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. 5-75.

____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulus, 2011.

SODRÉ, M. O jogo contra-hegemônico do diverso. In COUTINHO, E. G.. **Comunicação e contra-hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008, p. 27-37.

WILLIAMS, R.. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.