

**Ismar de Oliveira Soares**

Professor da Escola de Comunicações e Artes da USP. Professor visitante da Marquette University, Milwaukee, WI, USA (1999-2000). Coordenador do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. Presidente da UCIP – Union Catholique Internationale de la Presse (2001-2004) E-mail: ismarolive@yahoo.com

# GESTÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS DA EDUCOMUNICAÇÃO<sup>1</sup>

Novo campo de intervenção educativa vem se constituindo com contribuições tanto na América Latina quanto nos EUA

**A**lguns eventos, ocorridos nos últimos dois anos no espaço latino-americano, revelam que algo de novo vem ocorrendo no campo da inter-relação comunicação/tecnologias da informação/educação. Na Venezuela, o Congresso Nacional aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, com artigos que garantem o direito da jovem geração à expressão e a uma pedagogia da educação para a recepção crítica dos meios de comunicação. Em Cumbaya, Equador, representantes das 1200 escolas mantidas pela Congregação Salesiana (Salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora), em todo o continente, incluem entre suas metas para os próximos cinco

anos a implementação, em seus projetos educativos, de práticas de gestão comunicativa. Em São Paulo, Brasil, a Secretaria de Educação do Município dá início a um projeto denominado Educomunicação pelas ondas do rádio (*Educom.rádio*) que prevê a capacitação, em quatro anos, de aproximadamente nove mil docentes e membros das comunidades escolares de suas 455 escolas de nível fundamental, para o uso do rádio e de outros meios de informação nas atividades escolares. Nos três casos, a educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação comum de Educomunicação.

1. O presente artigo dá continuidade ao artigo *Educomunicação: um campo de mediações*, publicado em *Comunicação & Educação* n. 20; além de apresentar e sistematizar dados e conclusões de pesquisas realizadas pelo autor, na América Latina e nos Estados Unidos, entre 1997 e 2000, em projetos financiados pela FAPESP.

O conceito de educomunicação vem ganhando, na verdade, fórum de cidadania nos últimos anos. O fato pôde ser verificado, por exemplo, em outubro de 1999, em Bogotá, Colômbia, durante Seminário Internacional sobre Comunicação e Educação, que resultou no livro *Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías*, coordenado por Carlos Eduardo Valderrama, considerado um marco na definição dos parâmetros teóricos que aproximam comunicação e educação na América Latina, bem como o Fórum sobre Mídia e Educação, promovido, no Brasil, pelo Ministério da Educação, em novembro de 1999. Nas conclusões deste último evento, os participantes afirmaram, de forma enfática e surpreendente: “O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes. [Nesse sentido] reconhecemos a inter-relação entre comunicação e educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação”<sup>2</sup>.

## EMERGÊNCIA DE UM NOVO CAMPO

A tese segundo a qual um novo campo de intervenção social vem-se firmando na interface entre comunicação e educação<sup>3</sup>,

inteiramente voltado para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos, vem sendo defendida pelo NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP a partir de pesquisas desenvolvidas no decorrer dos últimos cinco anos<sup>4</sup>. A mais importante destas pesquisas realizou-se entre 1997 e 1999, junto a uma amostragem de 172 especialistas de 12 países da América Latina<sup>5</sup>. Uma outra, realizada nos Estados Unidos, entre 1999 e 2000, a partir da Marquette University (Milwaukee, Wisconsin), veio confirmar a hipótese alimentada pelos estudos latino-americanos.

No caso específico dos Estados Unidos, observamos que o presumível campo da Educomunicação passa por duas áreas de intervenção sócio-político-cultural que abrangem fundamentalmente dois tópicos ou subáreas: as *mediações tecnológicas nos espaços educativos*, – que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações (*information literacy*) – e a denominada *educação frente aos meios de comunicação*, preocupada com o impacto do

2. Ministério da Educação. *Mídia & Educação*. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações. Brasília: MEC, 2000. p. 24.

3. Jorge Huergo posiciona-se contra a afirmação da existência de um novo campo, preferindo o conceito de “topografia”: *los mapas siempre dan idea de un trazado mas permanente y con asperación totalitaria; en cambio, una topografía anhela ubicar referencias para recorrer un territorio más relativo*. (os mapas sempre dão idéia de um traçado permanente e com aspiração totalitária; por outro lado, uma topografia ensaia situar referências para recobrir um território mais relativo.) Ainda que sob a perspectiva mais ligeira de uma topografia, Huergo admite que são três as principais áreas da “confluência estratégica” entre comunicação e educação: as relações entre instituições educativas e os horizontes culturais, os vínculos entre educação e os meios de comunicação, os laços possíveis entre educação e as novas tecnologias. Cf. HUERGO, Jorge. *Comunicación/Educación: itinerarios transversales*. In VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Comunicación-Educación*, coordinadas, abordajes y travesías. (Comunicação-Educação, coordenadas, abordagens e travessias.) Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2000. p. 4.

4. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações*. *Comunicação & Educação*. São Paulo: CCA/ECA-USP/Segmento. Ano VII, set./dez. de 2000. p. 12-24.

5. SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. *Contato*. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília: Senado, ano 1, n. 2. p. 19-74.

sistema de meios sobre crianças e adolescentes (*media literacy*).

Em outras palavras, quando se fala, nos Estados Unidos, sobre a relação entre comunicação, tecnologias da informação e educação duas ordens de problemas afloram de imediato: uma, de natureza operacional, com profundas implicações culturais e econômicas sobre os modos como as políticas públicas, as práticas empresariais e os vários modelos pedagógicos vêm incorporando as tecnologias nos espaços educativos; e outra, de natureza eminentemente antropológico-cultural, decorrente da convivência da infância e da juventude com um sistema de meios de informação e comunicação que nem sempre se pautam pelos mesmos diapasões culturais e éticos defendidos pelo sistema educacional formal.

Já na América Latina, além destas duas áreas, um terceiro conceito ganha destaque: a *gestão da comunicação em espaços educativos*, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martín-Barbero define como *ecossistemas comunicativos*.

## MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO (*information literacy*)

O capítulo mais em evidência no campo da Educomunicação, neste momento, tan-

to nos Estados Unidos quanto na América Latina, é o que denominamos como *mediação tecnológica na educação*. Este campo de estudo contempla o estudo das mudanças decorrentes da incidência das inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas e grupos sociais, assim como o uso das ferramentas da informação nos processos educativos, sejam os presenciais sejam os a distância. Mesmo empresários como Bill Gates reconhecem que a mediação tecnológica não é tema apenas para homens de negócios, mas converte-se em objeto de políticas públicas no campo da alfabetização das novas gerações<sup>6</sup>.

A preocupação com as tecnologias na educação tem sido estimulada, na verdade, tanto pelo avanço das experiências educacionais no campo da virtualidade tecnológica quanto pela mobilização governamental em torno da denominada “economia da informação”<sup>7</sup>.

---

No caso do Brasil, a grande justificativa é descrita como a desigualdade social do acesso à informação: o mundo digital pode aprofundar a desigualdade que já existe entre os brasileiros, pois traz a ameaça do *apartheid* digital.

---

6. Respondendo a uma entrevista da **N@egócios Exame**, Bill Gates afirmou: “Boa parte do mundo tornou a leitura algo a que todos têm direito. Isso é feito com instituições, como escolas e bibliotecas. Com a computação, a melhor abordagem para a alfabetização é possibilitar a todos o acesso. A visão mais recente nos Estados Unidos é que cada criança tenha um *laptop*. Na escola ele se liga a uma rede local sem fio e à Internet, dando à criança o sentido de propriedade. Reconhecendo-se que os custos ainda são altos, o correto é levar as crianças para instituições. O ideal é ter computadores que possam ser usados por qualquer um que queira aprender na escola, em bibliotecas ou em centros comunitários”. Cf. GUROVITZ, Hélio. *Advinhe quem riu por último*. **N@egócios Exame**. Julho/2001. p. 14.

7. A economia da informação no Brasil corresponde, hoje, a cerca de dez por cento do Produto Interno Bruto – PIB, incluindo-se nesta estimativa as indústrias de computação, comunicação e mídia. A importância de cada uma das três cresce aceleradamente e sua confluência é cada vez mais visível nos planos e projetos nacionais de desenvolvimento dos países que estão investindo na economia digital. E foi justamente para colocar o país em alerta quanto à necessidade de discutir a inter-relação entre as indústrias de computação, o setor educacional e a mídia que o Governo Federal criou o *Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*, com um orçamento previsto de 3 bilhões de dólares. Cf. Ver: MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia, *Bases do Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*, novembro de 1999.

No Brasil e em todo o mundo, parte considerável do desnível entre pessoas e instituições já é – e será progressivamente ainda mais – resultado da assimetria no acesso e entendimento da informação disponível na sociedade e na conseqüente capacidade de agir e reagir de forma a usufruir seus benefícios<sup>8</sup>.

As preocupações sociais contidas no projeto governamental brasileiro foram certamente inspiradas, em muitos de seus pontos, na mobilização que a própria sociedade já havia iniciado, há algumas décadas, nas discussões em torno de uma perspectiva menos tecnicista para a abordagem das tecnologias educacionais. Na América Latina, um dos protagonistas que tem contribuído para se pensar sobre as sociedades mediatizadas tecnologicamente tem sido Jesús Martín-Barbero, ao introduzir no debate o conceito de ecossistema comunicativo.

Afirma Martín-Barbero que para enfrentar o desafio tecnológico devemos estar conscientes de dois tipos de dinâmicas que movem as mudanças na sociedade: a incidência dos meios tradicionais e o impacto das novas tecnologias na vida em sociedade. Contudo, ele garante que “num primeiro movimento, o que aparece como estratégico, mais que a intervenção dos meios, é a aparição de um ecossistema comunicativo que se está convertendo em algo tão vital como o ecossistema verde, ambiental”. Para o autor, a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação das novas gerações com as tecnologias – “desde o cartão magné-

tico que substitui ou dá acesso ao dinheiro até as grandes *rodovias* da Internet – gerando sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os jovens”<sup>9</sup>.

Marisol Moreno<sup>10</sup> chama a atenção para o fato de que tal perspectiva garante a superação da tradicional visão instrumental das tecnologias, para instaurar um discurso sobre o cenário e o ambiente em que atuam. Nesse sentido, o âmbito dos debates é o das mediações e não apenas o da “instrumentalidade tecnológica”<sup>11</sup>. É neste sentido que trabalhamos com o conceito de mediação tecnológica em espaços educativos.

E onde incidiria o olhar comunicacional sobre a mediação tecnológica em espaços educativos? Segundo Moreno, no campo da aprendizagem. O campo da aprendizagem tem sido, na verdade, objeto de reiterados debates entre educadores, em tempos recentes, sob diversas perspectivas.

---

Quando a aprendizagem é analisada tão somente a partir da perspectiva educativa, cai-se normalmente no erro de se pensar que as novas tecnologias representariam uma panacéia, responsável, por si só, por mudanças significativas no campo da educação.

---

8. MCT, *Bases do Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*, p. 3.

9. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Retos culturales de la educación a la comunicación*. In: **Comunicación, Educación y Cultura**. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. (Desafios culturais da educação para a comunicação. Comunicação, educação e cultura. Relações, aproximações e novos desafios.) Bogotá: Cátedra UNESCO de Comunicación Social. Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

10. Marisol Moreno é a Coordenadora do programa de pós-graduação em comunicação e educação da Cátedra da UNESCO junto à Universidad Javeriana de Bogotá, Colômbia.

11. MORENO, Marisol. *Información, comunicación y tecnología*. (Informação, comunicação e tecnologia.) **Signo y Pensamiento**. Bogotá, n. 34, 1999. p 89-104.

Pierre Lévy prefere, contudo, situar a aprendizagem no contexto de uma “ecologia cognitiva”, repleta de valores e significados simbólicos, que nutre psíquica e culturalmente a sociedade contemporânea. Lévy anuncia o programa de uma ecologia cognitiva como o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição, analisando as coletividades pensantes formadas por homens e coisas, considerando, fundamentalmente, que a cognição é o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos<sup>12</sup>.

O resgate da aprendizagem como espaço produtor de sentidos em processos pedagógicos tem sido, por exemplo, uma das contribuições do argentino Daniel Prieto para a análise das relações tecnologia/educação. Segundo este autor, o desenho conceitual para introduzir as tecnologias ao serviço da educação é primordialmente comunicacional<sup>13</sup>. Por outro lado, o denominado deslocamento dos centros de aprendizagem, tanto das fontes do saber quanto dos atores do processo educativo, compromete seriamente o tipo de modelo comunicacional que dá suporte a estas práticas formativas<sup>14</sup>. Não existe, pois, apenas um modelo de ecossistema comunicativo, mas diversos, segundo os graus de interatividade presentes nos processos de trocas simbólicas.

Um dos deslocamentos a serem contemplados, numa visão mais dialética da presença tecnológica no mundo, diz respeito

à transferência de um modelo de comunicação linear a um modelo em redes, de comunicação distribuída. E este fato desestabiliza definitivamente os modos tradicionais de se fazer a educação. Frente a este panorama, o convite é para que comunicadores, educadores, engenheiros, gestores de informação pensem, desenhem e avaliem juntos a introdução das novas tecnologias na educação, perguntando-se permanentemente pelo modelo de comunicação que subjaz ao sistema educativo específico. A isso denominamos de gestão da comunicação e da informação em espaços educativos. Tal projeto inclui a educação a distância, a educação para os meios e a própria educação não formal. Em todos estes sistemas ocorre o mesmo: a aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação<sup>15</sup> ou à educomunicação.

## EDUCAÇÃO PARA A COMUNICAÇÃO (*Media education*)

A segunda área em evidência no campo da Educomunicação denomina-se *educação para a comunicação*. Alimenta-se dos estudos da recepção e volta-se para as reflexões em torno da relação entre os

---

12. Pierre Lévy anuncia o programa de uma *ecologia cognitiva* como o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição, analisando as coletividades pensantes formadas por homens e coisas. Lévy considera que a cognição é o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Cf. LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. **O que é o virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

13. PRIETO, Daniel. *Educar con sentido*. Apuntes sobre el aprendizaje. Mendoza: EDIUNC, 1993.

14. MORENO, Marisol. *Información... op. cit.* p. 93.

15. MORENO, Marisol. *Información... op. cit.* p. 93.

pólos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios.

---

No mundo latino-americano, as práticas de educação para a comunicação estiveram tradicionalmente vinculadas às propostas de comunicação alternativa e aos projetos de resistência cultural dos anos 70 e 80.

---

Boa parte desses projetos estiveram vinculados a instituições como as organizações católicas de comunicação, como constata Pablo Ramos, em recente estudo<sup>16</sup>. Muitos desses projetos mantiveram-se articulados, envolvendo universidades, centros de educação popular e organizações não-governamentais, buscando referenciais teóricos e metodológicos comuns, como revelaram, nos anos 80, os Seminários Latino-Americanos de Educação para a Comunicação<sup>17</sup>. Jorge Huergo prefere falar da influência de grandes pensadores como Paulo Freire e Célestin Freinet, envolvendo especialmente o sistema escolar de ensino<sup>18</sup>.

Na área específica do que se denominou tradicionalmente como educação para

os meios, uma análise dos programas em curso no continente, ao longo dos últimos 30 anos, aponta, na verdade, para três tendências, a saber: a *vertente moralista* (que parte da defesa contra o impacto negativo dos meios), a *vertente culturalista* (que busca garantir aos educandos os conhecimentos necessários para que os mesmos adquiram o hábito de ler de forma adequada as mensagens dos meios), e a *vertente dialética* (que parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, a partir de uma reflexão que leva em conta o lugar sócio-político-cultural em que se encontram os receptores e os produtores)<sup>19</sup>.

Nos Estados Unidos, a área dos estudos de recepção é rica em detalhes reveladores dos embates culturais em que viveu o país nos últimos trinta anos. Se percorremos este período, para não irmos muito longe na história, verificaremos três grandes momentos ou fases: a fase defensiva, de caráter psico-moralista (ou *deficit model*), nos anos 70; a fase de embotamento e da desautorização dos programas na área, nos anos 80; e, finalmente, a fase de retomada, de caráter sócio-construtivista (ou *acquisition model*), nos anos 90.

A fase defensiva, de postura psico-moralista, caracterizou-se por adotar basicamente um modelo de proteção dos receptores contra os “efeitos nefastos” dos meios. O modelo, ainda presente e atuante, centra-se no relacionamento educação/televisão, justificando-se em assertivas como: a tele-

---

16. RAMOS, Pablo. *Caminos del Plan Deni*. (Caminhos do plano Deni.) OCLACC – Organización Católica de Comunicación de América Latina y Caribe, 2001 (prelo).

17. CENECA. *Educación para la Comunicación*. (Educação para a comunicação.) Manual Latinoamericano. UNICEF/CENECA, Santiago, 1992.

18. HUERGO, Jorge. *Comunicación/Educación...op. cit.* p. 19.

19. SOARES, Ismar de Oliveira. *A contribuição das ciências sociais para a avaliação dos programas de Educação para a Comunicação*. Tese de Livre-Docência, São Paulo, ECA/USP, 1990. p. 77-112.

visão é responsável pelo bloqueio das habilidades relativas à leitura, reduzindo a capacidade de atenção dos estudantes ou o ato de ver TV causa aumento da agressividade dos telespectadores.

Segundo Kathleen Tyner, autora de *Literacy in a digital world* (Leitura em um mundo digital), o que motivou o envolvimento do sistema educacional em projetos desta natureza foram os resultados das pesquisas que apontavam para o aumento da violência na sociedade, supostamente causada pelos meios de comunicação. Mas as pesquisas feitas com os telespectadores não levaram em conta outros aspectos peculiares à cultura da violência nos EUA, tais como o fácil acesso às armas, o racismo e o sexismo institucionalizados, entre outros. Por outro lado, os textos e outros materiais patrocinados pelo *U.S. Office of Education* (USOE), centrados apenas na TV, excluíam o contexto histórico, cultural e econômico das representações da mídia<sup>20</sup>. Tais perspectivas já haviam sido, na verdade, questionadas, desde o final dos anos 60, por especialistas de países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, tendo, no caso da Inglaterra, sido substituídas pelas reflexões em torno dos Estudos Culturais<sup>21</sup>.

Nos anos 80, o movimento de leitura crítica da mídia (*media literacy*) perdeu importância. A grande causa foi a desautorização política, provocada espe-

cialmente pela campanha contra o movimento, desenvolvida pelo Partido Republicano, que dominou a vida americana nos anos 80. Como consequência, foram eliminadas as volumosas verbas destinadas às pesquisas e aos programas educativos nessa área, em todo o país.

Nos anos 90, com a popularização do vídeo e o advento da Internet, a análise dos meios de comunicação como prática educativa ganhou novo alento, já sob um paradigma mais aberto de exploração, análise e produção de mensagens por parte dos estudantes. Outra causa da franca ascensão do movimento foi a reforma educacional americana que deu maior flexibilidade e independência aos professores, permitindo aos mais criativos desenvolver experiências na área. Não se pode negar, contudo, que o aumento da violência, envolvendo crianças e adolescentes no espaço dos próprios esbabelecimentos educativos acabou por reforçar as suspeitas de que os meios de comunicação, e agora, a Internet, mantinham sua posição como o mais importante fator indutivo de comportamentos inadequados.

De acordo com David Considine, da *Appalachian State University*, os anos 90 assistiram a um verdadeiro renascer do movimento em torno do estudo da mídia<sup>22</sup>. Renée Hobbs recorda que foi nos inícios desses anos que especialistas de todo o país, reunidos no *Aspen Institute*, Colorado, definiram a *media*

---

20. TYNER, Kathleen. **Literacy in a digital world**. Teaching and learning in the age of information. (Leitura em um mundo digital. Ensinando e aprendendo na idade da informação.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 136.

21. Os Estudos Culturais foram aplicados ao campo da *media literacy* por autores britânicos como Len Masteman (*Teaching the media*, 1985) e David Buckingham (*Watching media learning*, 1990). Como resultado se obteve um programa pedagógico centrado no aluno, tendo como base os estudos da recepção e das representações sociais, voltado à investigação e à produção cultural por parte dos estudantes (modelo construtivista), evitando-se, por outro lado, as práticas de imposição de valores, própria do modelo defensivo norte-americano.

22. CONSIDINE, David. *Media literacy*: a compelling component of school reform and restructuring. In: KUBEY, Robert (ed.). **Media literacy in the information age**. (Leitura crítica dos meios: um componente impulsionador da reestruturação e reforma da escola. \_\_\_\_\_. Leitura crítica dos meios na era da informação.) Current Perspectives. New Brunswick, Transaction Publishers, 1987. p. 251.

*literacy* como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa ampla variedade de formas (*ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a wide variety of forms*) ampliando, pela introdução da perspectiva do uso dos recursos da informação, o âmbito de ação dos programas na área<sup>23</sup>.

---

Especialistas atribuem o  
reflorescimento do movimento  
da leitura crítica da mídia nos  
Estados Unidos ao impacto das  
pesquisas em torno do  
multiculturalismo e ao  
construtivismo na educação.

---

Passou-se, em conseqüência, a referendar-se um modelo de aquisição de habilidades (*acquisition model*), defendendo-se uma postura pedagógica destinada a superar o impasse da visão acanhada e restritiva do modelo anterior. Seu objetivo é o de fornecer uma plataforma de questões que mobilizem os estudantes e facilitem a criação de habilidades na área da comunicação e da expressão.

Segundo Kathellen Tyner, o conflito entre a fase defensiva (*deficit model*) e a fase de retomada (*acquisition model*) deverá persistir, ainda, por longos anos. Para ela, os promotores da educação para os meios en-

sinam os estudantes a serem críticos com relação à mídia, mas discordam entre eles a respeito do que significa exatamente ser crítico ou, mesmo, discordam dos objetivos de uma “educação para a criticidade”. A questão, pois, para Tyner, está mais na concepção do que seja a educação do que propriamente na concepção do que seja a mídia<sup>24</sup>.

Nos Estados Unidos, o movimento de leitura crítica da mídia (*media literacy*) tem envolvido, nos últimos anos, não apenas educadores ou instituições não governamentais, mas também empresários da comunicação, entre os quais é indispensável lembrar os projetos patrocinados pelos próprios meios de comunicação, como o jornal *The New York Times*, a CNN (com os projetos *Newsroom* e *CNN student bureau*), o Discovery Channel, a Disney Learning Partnership, a Viacom International Inc (responsável pela programação televisiva *Nickelodeon*, destinada exclusivamente às crianças e assistida por pedagogos e psicólogos).

A UNESCO vem patrocinando pesquisas, publicações e eventos sobre o tema, defendendo uma postura construtivista que leve as crianças e os jovens a promoverem uma análise crítica dos meios de comunicação a partir especialmente de seu manuseio, como fica evidenciado nos textos de *Children and media: image, education, participation*<sup>25</sup>.

Já no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB abriu espaços para a introdução da educação para a comunicação

23. HOBBS, Renée. *Pedagogical issues in U.S. media education*. DEETZ, S. (ed). *Communication Yearbook 17*. (Questões pedagógicas da educação para os meios nos EUA.) London: Sage, 1997. p. 457.

24. *When different assumptions about the purpose of education remain hidden, they become formidable obstacles that stymie understanding about the aims or purposes of media education* (Quando diferentes aspectos sobre a proposta de educação permanecem omissos, eles se tornam obstáculos formidáveis que dificultam o entendimento sobre os objetivos ou propostas da educação para os meios.) (TYNER, K. *Literacy ... op. cit.* p. 139.)

25. SOARES, Ismar de Oliveira. *Against violence: sensorial experiences involving light and sight*. Media Education and Educational Technology from a Latin American point of view. In: FEILITZEN, Cecilia & CARLSON, Ulla, *Children and media: image, education, participation*. (Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão. Educação para os meios e tecnologia educacional sob o ponto de vista latino-americano. \_\_\_\_\_. Criança e mídia: imagem, educação e participação.) UNESCO/Göteborg University, 1999. p 229-242.

nos currículos. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental deixaram evidente a necessidade de uma aproximação ao universo da comunicação, enquanto as normas para a reforma do ensino médio estabelecem que praticamente um terço do conteúdo dos currículos que vierem a ser elaborados levem em conta a presença das tecnologias e dos meios de comunicação na sociedade e na educação. Apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as Faculdades de Educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes, como atividades extracurriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não-governamentais<sup>26</sup>.

## GESTÃO COMUNICATIVA

Cada uma destas duas áreas de intervenção sócio-pedagógica tem sua especificidade. No entanto, autores norte-americanos – como Renée Hobbs – chegam, a esta altura, a alimentar a hipótese de que, também nos EUA, como na América Latina, já não é mais possível pensar a relação entre comunicação e educação de forma dicotômica, ou a partir de perspectivas unívocas. Um novo campo de inter-relações estaria sendo reconhecido e legitimado a partir da possibilidade que se abre de se articular as ações através de uma compe-

tente gestão comunicativa dos recursos e dos processos comunicacionais<sup>27</sup>.

Trata-se de um campo voltado para o planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e por suas tecnologias.

Definimos, assim, a Educomunicação como o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem<sup>28</sup>. Em outras palavras, a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa.

---

As práticas da gestão comunicativa buscam convergências de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas.

---

Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores

---

26. As experiências na área têm sido objeto da revista *Comunicação & Educação*, do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP.

27. HOBBS, Renée. *The seven great debates in the media literacy movement*. (Os sete melhores debates no movimento de leitura crítica dos meios.) *Journal of Communication*. International Communication Association. Winter, 1998. p.16-32.

28. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social, o caso dos Estados Unidos*. *Revista ECCOS*. São Paulo: Centro Universitário Uninove, v. 2, n. 2, dez. 2000. p. 63-64.

culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

A Educomunicação, assim concebida, absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da Educação, da Comunicação e de outros campos das Ciências Sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, levando-se em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos pelos quais passa o mundo contemporâneo<sup>29</sup>.

*Resumo:* O presente trabalho busca entender como, na América Latina e nos Estados Unidos, as políticas públicas (especialmente as voltadas para as "mediações tecnológicas na educação") e as práticas pedagógicas (destacadamente os projetos direcionados à "educação para a comunicação") têm levado a inter-relação Comunicação/Educação à constituição de uma nova área interdisciplinar de intervenção social, profundamente vinculada a projetos de defesa e promoção da cidadania, implementada através da perspectiva de uma "gestão democrática da comunicação".

*Palavras-chave:* educomunicação, políticas de comunicação, tecnologia da informação, educação para a comunicação, mediação tecnológica na educação

Nesse sentido, aproximamo-nos do conceito de topografia, defendida pelo argentino Jorge Huergo, para reafirmar o caráter sempre provisório dos conceitos com os quais trabalhamos, ressaltando, contudo, a conveniência de possuímos um mapa para percorrer um caminho nem sempre linear, quase sempre disperso, mas pleno de utopias de mudanças.

Entre tais utopias encontra-se a recomendação do Fórum sobre Mídia e Educação, promovido em novembro de 1999 pelo Ministério da Educação, segundo a qual as Universidades deveriam, a esta altura dos acontecimentos, abrirem-se para formar um novo especialista, o Educomunicador ("O novo profissional, que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Comunicação, movido pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social"<sup>30</sup>).

(Communicative management and education: the paths of educommunication)

*Abstract:* This work aims at understanding how, in Latin America and in the United States, the public policies (especially those aimed at the "technological mediations in education") and the teaching practices (especially projects directed at "education for communication") have lead the Communication/Education interrelation to constituting a new interdisciplinary social intervention area, deeply connected to projects that defend and promote citizenship, implemented through the perspective of "democratic management of communication."

*Key words:* educommunication, communication policies, information technology, education for communication, technological mediation in education

29. SOARES, Ismar de Oliveira. *La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional*. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. *Comunicación-educación...* op. cit. p. 27-48.

30. MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia. *Bases do Prognama Brasileiro para a Sociedade da Informação*, novembro de 1999.