

# AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS DEMOCRÁTICA

Marcus Henrique Linhares Ponte Filho<sup>1</sup>

## Resumo

Educar é comunicar algo, e o ato de comunicar algo também pressupõe uma esfera educativa (SOARES, 2011). Partindo desse princípio, a área da Educomunicação defende a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem só pode ser considerado efetivamente democrático quando a comunicação entre os sujeitos envolvidos neste processo é mantida a partir de uma postura descentralizada, onde o professor não é o único pólo emissor de mensagens. Dessa forma, a participação ativa do aluno no processo educativo torna-se mais que uma simples “ideologia democratizante”: trata-se na verdade de um dos pressupostos básicos da prática educacional, que procura trabalhar a cidadania através do estímulo ao protagonismo dos sujeitos envolvidos em qualquer prática social. E em se tratando do contexto educacional, podemos afirmar que a participação do aluno na construção do seu conhecimento já é algo que nos ajuda a esclarecer se uma prática pedagógica adquire ou não um caráter educacional, pois é a partir da ação (e da atitude dos sujeitos) que se pode construir saberes efetivamente democráticos.

**Palavras-chave:** Educomunicação; Professores; Cidadania.

## INTRODUÇÃO

Falar de Educomunicação é falar não apenas de uma “ferramenta pedagógica” que auxilia o professor em sala de aula; na verdade, seria desonesto de nossa parte restringir a importância da Educomunicação a uma simples ferramenta de auxílio ao professor (apesar de não negarmos a importância de ferramentas que auxiliem os docentes em sua didática).

Não negamos que a Educomunicação por vezes pode desempenhar um papel (importante) de auxílio às atividades do professor no contexto pedagógico; porém, a preocupação da Educomunicação é mais ampla que o próprio ato de ensinar: trata-se na verdade de uma autêntica “filosofia da comunicação”, que procura analisar a qualidade do processo comunicativo nas diversas atividades do ser humano (incluindo o processo de ensino-aprendizagem). Assim, a Educomunicação pode ser considerada

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto I da Universidade Federal do Cariri – UFCA, *campi* Brejo Santo-Ce. Coordenador do projeto “Centro de Formação e Produção de Conteúdo Digital Multimídia” – CEFOMIDIA. E-mail: [marcus.henrique@ufca.edu.br](mailto:marcus.henrique@ufca.edu.br)

uma corrente de pensamento (e campo de estudos) que defende a ideia de que qualquer atividade humana só é realmente comunicativa quando todos os pólos envolvidos nessa atividade conseguem emitir mensagens assumindo uma parcela do protagonismo na própria atividade que está sendo realizada (SOARES, 2011).

Se usarmos esse conceito para nos referirmos ao objeto de estudo do campo da Educomunicação, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem (e a própria prática pedagógica dos professores) também se tornam parte do objeto de estudo educ comunicativo... pois é na escola que alunos e professores compartilham (ou deveriam compartilhar) saberes e experiências de vida com o objetivo de ampliar a aprendizagem dos sujeitos presentes no contexto escolar.

Quando a prática pedagógica restringe ao professor o direito de comunicar algo (e delimita o aluno como receptor da mensagem emitida pelo professor), ela torna-se uma prática unilateral, agressiva e insensível, pois desconsidera que os alunos tem experiências de vida e conhecimentos (FREIRE, 2014), que podem ser utilizados em prol do enriquecimento da própria ação docente. Assim, repensar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem torna-se também um dos objetivos da Educomunicação, a partir do momento em que ela propõe-se a analisar o grau de qualidade (democraticamente falando) da comunicação que é mantida pelos sujeitos presentes no contexto educacional, já que “[...] a educação só é possível enquanto ação comunicativa” (SOARES, 2011, p. 17-19).

O uso de tecnologias (como se elas fossem capazes de por si mesmas tornarem uma aula mais “atrativa” ou “democrática”), ou mesmo a associação do termo “Educomunicação” ao uso obrigatório de aparatos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, também são falhas conceituais comuns entre os profissionais da educação (PONTE FILHO, 2016). Porém, não podemos simplesmente culpabilizar escolas e professores por demonstrar uma visão distorcida do uso das tecnologias em sala de aula, ou mesmo por distorcerem o próprio significado do termo “Educomunicação”: precisamos efetivamente compreender como a escola enxerga o uso das tecnologias em suas dependências, e como ela (enquanto instituição social) considera que esse uso deve ser feito em suas dependências. Só a partir daí podemos efetivamente localizar a Educomunicação frente ao paradigma proposto pela escola enquanto espaço de educação formal.

## **1. A ESCOLA COMO REPRESENTANTE SOCIAL DA EDUCAÇÃO, E SUAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS.**

Apesar da ampla concorrência que vem sofrendo com as tecnologias da informação e da comunicação (televisão, computador etc.) nas últimas décadas, a escola ainda pode ser considerada a principal instituição educacional da sociedade ocidental. De uma forma geral, o ato de educar crianças e jovens ainda parece ser tida como uma ação delimitada à escola, e poucas instituições conseguem dividir o protagonismo dessa responsabilidade na sociedade moderna (LIBÂNEO, 2010). Nesse caso a responsabilidade de educar cidadãos que a escola parece clamar para si, se torna uma espécie de “missão” ou “vocação social” pautada num conceito até certo ponto idealizado do termo “Educação”. Por isso, antes de fazer qualquer afirmação sobre a Escola devemos antes nos questionar: o que significa o termo “Educação”? Como a escola, enquanto instituição educacional enxerga a própria prática social do ato de “educar”?

De acordo com Libâneo (2010), “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela” (LIBÂNEO, 2010, p. 26). Para o autor, educar é uma ação não necessariamente escolar, por mais que a escola ainda reclame para si essa função social. Educar seria uma ação inerente ao próprio ser humano, uma ação quase natural, espontânea. A escola educa, sem sombra de dúvidas; mas há várias formas de educação, que por sua vez justificam uma certa “educabilidade” também em outros cenários além do cenário escolar. Nesse sentido, a igreja também educa (educação religiosa), a família educa (educação familiar) e até mesmo “a rua” também educa (educação mundana). O ser humano educa-se vivendo, coexistindo, interagindo: e essas interações não se dão unicamente na escola, pois o homem usa a educação “[...] para aprender, para ensinar, e para aprender-e-ensinar” (LIBÂNEO, 2010, p. 26). Parafraseando o célebre pensamento de Paulo Freire, podemos facilmente compreender o raciocínio de Libâneo ao constatarmos que realmente ninguém educa ninguém, mas na verdade os próprios seres humanos educam uns aos outros através de sua própria convivência e das vicissitudes do mundo (FREIRE, 2014).

O papel social da escola é o de permitir que os alunos ampliem seus conceitos sobre a realidade em que estão inseridos, a partir da apresentação de conteúdos que lhes pareçam familiares, próximos, palpáveis. Segundo Saviani (2011), a

função primordial da escola é, ou deveria ser, forçar a reflexão, o questionamento, a negação da realidade social, pois o ato de educar é essencialmente um ato de fazer o aluno enxergar a verdade de sua própria realidade. Por isso mesmo,

O trabalho educativo realizado no processo de ensino em sala de aula é um trabalho de esclarecimento, de abertura das mentes dos alunos para lhes permitir, pela mediação dos conceitos, uma compreensão mais ampla e fundamentada do mundo em que vivem. E ao se aprofundar a compreensão sobre o modo como funciona a sociedade, desvenda-se sua estrutura de dominação, abrindo caminho para a sua crítica. (SAVIANI, 2011, p. 33).

A visão libertadora sobre o conceito de Educação defendida por Saviani não parece ser a mesma visão que a escola contemporânea tem sobre o ato de educar, por mais que a análise escolar sobre o conceito de educação aparentemente tenha sido originada (ou influenciada) por discursos conscientizadores, reflexivos e politizados. Historicamente, a função social da escola foi formar cidadãos úteis à sociedade, produtivos e que ocupassem funções sociais nítidas e delimitadas. A escola tem pressa: pressa em formar futuros trabalhadores que irão manter as estruturas sociais vigentes, legitimando os modos de produção do sistema capitalista. E essa ansiedade parece se chocar aos ideais iluministas presentes na instituição escolar, fazendo até mesmo os professores se darem conta de que o processo de ensino realizado no contexto escolar vai de encontro ao discurso racionalista e emancipatório promovido pela própria escola (BOURDIEU, 1982).

Definir o que significa o termo “Educação” é uma tarefa deveras complexa, independente do conceito que se tenha a respeito do que significa o ato de educar. O ato de educar certamente possui intimidade com o ato de trabalhar, e nesse sentido a análise feita por Bourdieu em torno do papel da escola como mantenedora de uma ordem econômica (capitalista) é pertinente. Tardif (2010, p. 43) endossa esse pensamento crítico de Bourdieu em relação ao papel social da escola, quando afirma em sua análise sobre o conceito de Educação que “o trabalhador, o homem da práxis, deve primeiro ser educado antes de transformar o mundo pela sua ação laboriosa”. Logo, percebemos que trabalhar e educar são atividades quase “parceiras”, uma vez que o ato de educar por si só constitui-se num trabalho.

Todavia, não podemos simplesmente afirmar que a Educação tem o propósito único de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Sem dúvida, a formação para o trabalho é um dos propósitos da Educação: mas o ato de educar é algo ainda mais

abrangente, que possui uma intenção mais ampla e se caracteriza como uma ação mais duradoura que extrapola o campo do trabalho. Educar é uma ação que pressupõe sempre um propósito, um objetivo, uma função. Não se educa “do nada”, sem uma intenção. O processo educativo tem a intenção de formar sujeitos para algum fim, e esse fim não é apenas a orientação para a práxis laboral: é também a formação para a cultura da sociedade em que se vive, “é a ação exercida pelos adultos sobre as crianças, a fim de integrá-las à sua comunidade e lhes transmitir sua cultura” (TARDIF, 2010, p. 43). Do ponto de vista medieval (do qual a educação contemporânea ainda reaproveita alguns valores pedagógicos, conforme veremos adiante), o ato de educar pressupõe sempre a atuação de um educador e um educando, onde o educador irá transmitir certos conhecimentos e certas chaves de interpretação para o educando, visando sua adaptação a algum paradigma cultural no qual ambos estejam inseridos.

Libâneo (2010) também parece compactuar com a ideia de que o ato de educar é um ato que tem como função principal moldar, preparar para algo, modificar. No entanto, o pesquisador não restringe a ação educativa à formação para o trabalho, ao contrário: para Libâneo, a Educação pode ser encarada de duas maneiras, motivo pelo qual o autor faz questão de citar duas etimologias possíveis para o termo “Educação” (ambas provenientes do latim): *educare* (alimentar, cuidar, criar, se referindo assim tanto às plantas e animais quanto às crianças); e *educere* (tirar pra fora, conduzir para, modificar um estado e transformá-lo em outro). Qual dos dois termos classifica melhor o significado do ato de educar? Ou melhor, perguntando: qual dos dois termos designa melhor a “educação escolar”? Sem querermos parecer relativistas, podemos afirmar que ambos conseguem abranger a essência do ato de educar, afinal de contas, o que seria a educação escolar senão uma alimentação do educando com ideias e propostas culturais apresentadas pela instituição em que está inserido? Da mesma forma, a escola enquanto instituição responsável por formar futuros cidadãos, deve ser capaz também de descobrir ou, no mínimo, “fazer aflorar” os potenciais de cada educando; logo, ela se propõe realmente a trabalhar a partir das capacidades do próprio ser humano, aperfeiçoando suas habilidades desde a infância (sem desconsiderar sua própria realidade), uma vez que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) as crianças são sujeitos de direitos, atuantes e participativos.

Para Saviani (2011) o papel da Educação, e mais especificamente da educação escolar, seria o de proporcionar ao ser humano uma formação integral mediante o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Todavia, esse objetivo seria impedido de ser realizado por conta do modelo econômico vigente – capitalista – que impossibilitaria a Educação de ser oferecida de maneira igual e equilibrada, separando a sociedade contemporânea em classes sociais rigidamente delimitadas, tal qual as sociedades escravagistas. Mais uma vez nos vemos diante de uma análise mais crítica a respeito da educação escolar, considerada uma ferramenta ou um instrumento de manutenção da ordem econômica vigente a serviço do capital, o que para Saviani contribuiria ainda mais para a separação da sociedade em estratos que tendem a entrar em conflito. Nesse caso, ao invés de “libertar”, a educação escolar simplesmente colaboraria para um efetivo conflito social.

Destarte, a história da escola como instituição educacional no Ocidente está intimamente ligada à história do Cristianismo e sua ascensão como principal religião ocidental. O conceito de Educação como algo abrangente, humanista e até mesmo espiritual já era trabalhado de maneira efetivamente filosófica nas sociedades da antiguidade (especialmente a sociedade grega). Todavia, foi através de valores cristãos como perdão, compreensão e aceitação das diferenças, que a Educação ganhou ares universalistas, passando a se tornar uma obrigação a todos os pagãos que passassem a ser convertidos ao Cristianismo, já que as sociedades pagãs eram consideradas bárbaras e para alguém ser considerado cristão era preciso ser educado e ter um mínimo de conhecimento e cultura, fato que nos leva a concordar com a ideia de que “a escola e o Cristianismo operam em uma relação muito estreita, e o Cristianismo permite a escola propagar-se” (GAUTHIER, 2010, p. 71).

O nascimento das escolas como instituições educacionais no período medieval marcou uma certa ruptura com os modelos educacionais considerados pagãos. As escolas medievais caracterizaram-se pela junção de uma alta formação religiosa com conhecimentos literários necessários para que a igreja católica pudesse assim expandir o seu clero (GAUTHIER, 2010). E é justamente do período medieval que as escolas contemporâneas - ainda que bebendo também de conceitos iluministas – tiraram algo que elas mantêm até hoje em seus sistemas de ensino, e que constatamos na postura de professores e gestores escolares quando se referem ao uso das tecnologias no ambiente escolar: a preocupação moral. Assim, muitas vezes, a proibição de uso de tecnologias ou o controle desse uso nas escolas é essencialmente uma preocupação moral a respeito dos conteúdos que serão abordados através do uso dessas ferramentas tecnológicas (PONTE FILHO, 2016).

A escola é mais do que um meio de se adquirir conhecimentos; é acima de tudo um lugar onde se aprende, ou se deveria aprender, valores. Trata-se, sobretudo, de um lugar de aquisição de valores, de vivência; mais que isso: de convivência, de maneira que os semelhantes se atraiam e os diferentes se compreendam e ao menos se tolerem, mas não se afastem, já que “a escola cristã faz mais do que ensinar os rudimentos, ela é também e principalmente meio moral organizado” (GAUTHIER, 2010, p. 73-74).

Ponte Filho (2016) em pesquisa realizada com professores e gestores de escolas públicas percebeu que a crença em valores morais – crenças essas que possuem alto teor religioso – ainda guarda muita força no sistema de ensino contemporâneo. Segundo o autor, para os professores e gestores entrevistados em sua pesquisa, a presença de tecnologias (como a televisão ou o computador) no ambiente escolar aparentemente faz com que suas crenças morais sejam de alguma maneira desafiadas: assim, “as tecnologias parecem “balançar” a ordem cristã, os valores cristãos que parecem ser tão apreciados por gestores e docentes” (PONTE FILHO, 2016, p.36-36). O autor nos apresenta trechos onde gestores escolares que participaram de seu estudo manifestam preocupação ou desconfiança com o uso de tecnologias durante as aulas dos professores (como o trecho abaixo):

**Pesquisador:** E esses filmes que os professores passam... como é a escolha desses filmes?

**Gestora:** De acordo com o conteúdo que tá sendo trabalhado.

**Pesquisador:** Da matéria em sala de aula?

**Gestora:** É. Por exemplo: agora na semana do folclore mesmo, eles (professores) tavam trabalhando lendas, então trouxeram algum filme envolvendo lendas. Tem que ser de acordo... tem que ter uma consonância né? Não pode ser uma coisa fora do que tá sendo trabalhado.

**Pesquisador:** Então a escolha parte mais do professor?

**Gestora:** Justo, do professor.

**Pesquisador:** E os alunos chegam a pedir alguma coisa? Pra assistir algum tipo de programa?

**Gestora:** Não. Eu acho assim: até pela idade, ele são infantis... eles gostam de... poderiam até sugerir (mostra um semblante de riso, como se estivesse desconcertada), **mas eles iam sugerir coisas que não tem nada a ver com o que é trabalhado dentro da escola.** (Entrevista individual com gestora de uma escola pública em Brejo Santo-Ce, a respeito do uso de vídeos nas aulas dos professores de sua instituição. 10/9/2015, grifo nosso).

Vimos nas declarações apresentadas acima (pertencentes a uma pesquisa realizada por Ponte Filho com professores e gestores de escolas públicas, a respeito do uso de tecnologias em sala de aula) que a utilização de mídias, sejam elas quais forem (TV, computador, celular, etc.) parecem gerar um temor de descontrole por parte das

escolas (enquanto representantes da educação formal). Esse temor parece se manifestar através do controle dessas tecnologias: esse controle refere-se tanto aos conteúdos que são exibidos através dessas tecnologias (vídeos, músicas, fotos, etc.) quanto às próprias situações em que essas tecnologias podem ser utilizadas. Nesse caso, a utilização feita da televisão (para exibição de vídeos) era uma utilização essencialmente ilustrativa, servindo como demonstração do trabalho feito a partir do livro didático, ou seja: podemos entender que a preocupação maior da gestora (de acordo com a declaração que apresentamos no diálogo acima) era com a perfeição da transmissão do conteúdo que deveria ser dirigido aos alunos, e não com as sugestões ou com as preferências de programa que os alunos porventura tivessem.

Se analisarmos essa declaração sob um ponto de vista educacional, podemos afirmar que o posicionamento demonstrado nessa escola em relação ao uso da televisão era centralizador, pois não parecia dar margens para que os alunos tivessem alguma participação na escolha dos programas que eram exibidos em sala de aula. Aqui, a qualidade do processo de comunicação em relação ao uso das tecnologias nos pareceu ter sido extremamente prejudicada, prejudicando também o processo comunicativo como um todo durante as aulas onde essas ferramentas eram utilizadas.

Infelizmente essa parece ser uma regra (ao invés de exceção, que já se revelaria algo extremamente preocupante): percebemos aqui uma situação típica de centralização discursiva no contexto escolar, onde foi desperdiçada uma grande oportunidade (a partir das declarações dadas pela coordenadora pedagógica da escola de Brejo Santo) de tornar o processo educativo daquela instituição ainda mais comunicativo e democrático. Ao invés disso, a postura da instituição caracterizou-se pela já aclamada centralização escolar sobre a definição das atividades a serem realizadas, sem participação efetiva (ou coletiva) dos participantes do processo educativo. Nesse caso, o uso de uma tecnologia (televisão) caracterizou-se (parafrazeando Orozco-Gómez) como um uso sem brilho, rígido, sem efetividade, pois teve somente o objetivo de “[...] colher imagens em movimento, de agregar imagens em movimento ao discurso seco do professor” (OROZCO-GOMÉZ, 2011, p. 245).

É esse tipo de atitude pedagógica centralizadora que a Educomunicação procura combater. O exemplo apresentado acima (retirado dos dados de uma pesquisa realizada por Ponte Filho) nos apresenta como o discurso escolar pode ser unidirecional (independente de se utilizar ou não tecnologias no contexto escolar). Acima de tudo, fica-nos claro que não é a utilização de tecnologias que a filosofia educacional



propõe: é a reestruturação do processo comunicativo dentro das ações em sociedade (incluindo-se aqui o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade social). Porém, antes de aprofundarmos reflexões sobre essa reestruturação, vamos primeiramente situar a Educomunicação enquanto área de conhecimento, apresentando seus principais pressupostos e sua história no contexto acadêmico brasileiro e latino-americano.

## **2. AFINAL DE CONTAS: DO QUE SE TRATA A EDUCOMUNICAÇÃO?**

A Educomunicação não é um campo de estudos inédito, ao contrário: muitos autores da América Latina já se debruçaram em torno das relações entre Comunicação e Educação, dando atenção a diferentes aspectos das relações mantidas entre esses dois campos de saber, e suas diferentes nuances (tais como as relações entre as Tecnologias da Informação da Comunicação – TIC, e o ensino formal escolar). Citelli (2011) nos diz que há várias formas de se encarar o estudo das relações entre os meios de comunicação e a educação formal. Para ele, há uma forma essencialmente epistemológica de se pensar a Educomunicação, fazendo estudos “[...] acerca desse possível novo campo reflexivo e interventivo resultante dos encontros – entre educação e comunicação – desencontros, tensões, entre os processos comunicacionais e a educação” (CITELLI, 2011, p. 59). Além disso, o autor afirma que podemos também dar foco a várias outras questões abordadas pela Educomunicação, tais como:

[...] as relações *media*-escola, a alfabetização para a comunicação, a leitura crítica dos meios e os estatutos que animam as relações ensino-aprendizagem promovidas, agora, por novos dispositivos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação. (CITELLI, 2011, p. 59-60).

Apesar do termo “Educomunicação” aparentemente ser desconhecido por muitos profissionais da educação brasileira, o objeto de estudo desse campo de conhecimentos não é tão jovem assim, pois, na verdade, as relações entre as mídias digitais e o campo da educação já vêm sendo investigadas intensamente desde os anos 90, gerando diversos programas de pesquisa e nomenclaturas diferentes para objetos de estudo relacionados à interação entre o uso das tecnologias e a educação. Desta forma, temos estudos específicos sobre a Educomunicação como um campo de mediações (SOARES, 2011); investigações sobre o impacto cultural das novas tecnologias sobre o

ser humano (MARTIN-BARBERO, 2011); estudos de recepção para a crítica dos meios de comunicação (FÍGARO, 2011); e propostas de criação de uma “pedagogia da comunicação” (PENTEADO, 2001; OROZCO-GÓMEZ, 2011). Temos aqui um campo semântico vasto, e guardadas as devidas diferenças de abordagem entre cada autor citado, temos basicamente apenas um só campo de estudos em todas essas propostas de trabalho.

A contribuição da América Latina para o campo da Educomunicação é algo que merece destaque: os estudos latinoamericanos sobre a recepção dos Meios de Comunicação de Massa (MCM) e sobre a reconfiguração da clássica teoria da comunicação, também são caros à construção de um conceito mais palpável sobre o campo da Educomunicação. Estudos sobre a influência cultural dos Meios de Comunicação (Martin-Barbero, 2014), e sobre as relações de influência mútua entre os campos da Educação e da Comunicação (Orozco-Gómez, 2011; Kaplún, 2011) fazem dos estudos sobre a mídia comercial feitos na América Latina, parte essencial do conceito trabalhado sobre o termo “Educomunicação”, a partir dos anos 90.

Neste contexto de valorização do esforço teórico latinoamericano em torno dos estudos a respeito das relações entre Comunicação e Educação, um brasileiro ganha destaque: Paulo Freire. Seu trabalho como educador popular e sua proposta inovadora de alfabetizar através de meios não-convencionais (conduzindo o aluno a interpretar de forma crítica tudo que recebe, ao invés de receber unilateralmente conteúdos pedagógicos) tornam-se verdadeiros pilares da prática educacional latinoamericana. A Educomunicação passa então a adquirir tons políticos e emancipadores por parte dos estudiosos da América Latina, fazendo com que Paulo Freire torne-se ainda mais presente nos estudos de diversos pesquisadores de variadas nacionalidades. Assim, é neste contexto latinoamericano essencialmente freireano, que Martin-Barbero (2014) chega a afirmar que qualquer estudo que envolva os campos da Comunicação e da educação “[...] produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 17).

Para o argentino Mário Kaplún, as relações entre Comunicação e Educação tem sido costumeiramente fragilizadas por conta da falta de coerência nas interpretações que são dadas à cada campo. Para o pesquisador argentino, cada campo historicamente procurou se fechar nas análises que lhes eram mais convenientes sobre o outro campo de saber, fazendo com que:

“[...] o diálogo entre a educação e a comunicação esteja longe de ser – até agora – fluido e frutífero. O mais frequente tem sido que a primeira (educação) entendesse a segunda (comunicação) em termos subsidiários e meramente instrumentais, concebendo-a tão somente como veículo multiplicador e distribuidor dos conteúdos que ela predetermina” (KAPLÚN, 2014, p. 60)

Para o mexicano Orozco-Gómez (2011), a relação entre Educação e Comunicação é uma relação essencialmente política, que tem sido marcada por análises incorretas sobre o papel social da escola e de sua relação com as novas tecnologias. Para o autor, atualmente se há uma tendência (incorreta) de se considerar a escola “defasada” em relação às Tecnologias da Informação e da Comunicação, forçando as instituições escolares a se equiparem de forma desordenada com aparelhos dos mais diversos tipos (computadores, *data shows*, televisores, etc.). Porém, essa aparelhagem não fornece meios à escola de melhorar a capacidade comunicativa das atividades educativas trabalhadas no contexto formal escolar. Dessa forma, Orozco-Gómez defende a ideia de que educar é comunicar, e que todo ato de comunicar é essencialmente educativo; pois, “[...] a educação não depende só das tecnologias, mas sim de muitas outras coisas” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 243). Essas outras coisas, constituem-se na chamada qualidade do processo de comunicação, tão importante no campo da Educomunicação.

Soares (2011) tem um pensamento muito próximo ao de Orozco-Gomez, ao afirmar que a Educomunicação pressupõe justamente a interface desses dois campos de saber (Educação e Comunicação), já que educar é sinônimo de “comunicar”, e:

Toda comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos – é, em si, uma ‘ação educativa’. No caso, diferentes modelos de comunicação, determinariam resultados educativos distintos. (SOARES, 2011, p. 17).

Abordar o uso de tecnologias em sala de aula não é a preocupação maior da Educomunicação: conforme já percebemos ao longo deste trabalho, a presença de ferramentas tecnológicas não pode ser considerada uma “salvação” para a prática pedagógica; ao contrário: se essa presença não for acompanhada de uma abordagem dialogada aos meios tecnológicos, a unilateralidade do discurso dos professores será mantida (dessa vez com um pano de fundo mais “moderno”). Todavia, assim como não podemos culpabilizar professores e escolas pela visão deturpada sobre o uso das tecnologias, também não podemos culpabilizar as próprias tecnologias da informação e da comunicação como se elas fossem “malefícios a serem evitados” em sala de aula.

Fígaro (2011) afirma que os meios de comunicação atualmente sofrem acusações de alienação e manipulação de informações porque ainda são analisados sob o viés de discursos criticistas que se pautam na clássica teoria da comunicação (emissor – mensagem – receptor). Para a autora, a teoria clássica da comunicação se constituiria na “teologia que se faz das técnicas, da tecnologia” (FÍGARO, 2011, p. 93). Todavia, ela faz questão de ressaltar que “[...] isso não quer dizer que se tenha de jogar o computador pela janela, ou fazer a mesma coisa com a televisão” (FÍGARO, 2011, p. 94), pois para a autora o uso das tecnologias da informação e da comunicação não está necessariamente mais pautado numa dualidade “ativo-passivo” sobre quem produz conteúdo e quem utiliza esse conteúdo.

Orozco-Gomez (2011), ao tratar sobre a questão do contato com a televisão, afirma que não é mais aceitável que os professores simplesmente proibam seus alunos de usar essa tecnologia, mas que ao contrário, façam eles ressignificarem esse ato e acima de tudo se ressignificarem perante a TV, já que “este é um trabalho reflexivo do tipo social que faz pensar: Por que é que algumas coisas vão para a televisão e outras coisas não?”. Dessa forma, “os alunos têm que viver a experiência de descobrir por si mesmos o que está acontecendo, o que estará sendo mostrado e como está sendo mostrado, e também o que está sendo omitido” (OROZCO-GOMEZ, 2011, p. 246).

Para Soares (2011), a Educomunicação trabalha a partir de três pressupostos básicos: 1º) construir um diálogo entre o campo da comunicação e as instituições de ensino, partindo da ideia de que “[...] a educação só é possível enquanto ação comunicativa” (SOARES, 2011, p. 17-19); 2º) se apresenta ao público como um campo de interfaces, justamente pelo fato de que o ato de ensinar é um ato de comunicar algo, o que faz com que as duas áreas (educação e comunicação) permitam, uma diante da outra, construir “[...] juízos de valor e indicadores de avaliação, permitindo que cada qual se distinga e se afirme socialmente”; e 3º) propor a ação da Educomunicação no sistema de ensino, tanto no âmbito da gestão escolar, quanto no âmbito disciplinar (dos conteúdos) e transdisciplinar (na proposta de atividades envolvendo os meios de comunicação e as tecnologias digitais).

Abordar a Educomunicação nas escolas não é uma tarefa simples para os docentes que não estão adaptados a um diálogo mais intenso com as mídias digitais. Televisão e computador se tornam quase “objetos estranhos” ao professor, e a abordagem da Educomunicação nas escolas se tornaria assim, algo ainda mais difícil. Segundo Penteadó (2001), uma das formas de se abordar a Educomunicação nas escolas

reside justamente na reflexão sobre a própria prática docente, a autorreflexão, que por sua vez exigiria um exercício de humildade por parte do educador. A autora por vezes é interpretada de forma equivocada, como se quisesse impor uma abordagem das tecnologias em sala de aula ou mesmo como se sugerisse uma falta de competência ou de humildade por parte dos docentes para lidar com as tecnologias em sala de aula; porém, não se trata disso. O conceito defendido por Penteadado sobre sua “autorreflexão da prática docente” reside justamente no fato de que, para a autora, o ato de lidar de forma realmente democrática com as mídias exige primeiramente um reconhecimento de que as tecnologias já são utilizadas pelos próprios professores em suas aulas, e esse uso nem sempre pode ser classificado como algo democrático, tendo em vista que os alunos nem sempre participam do processo de escolha dos programas exibidos. A necessidade de “humildade” para essa autorreflexão consistiria, assim, no reconhecimento de que poderia ser possível uma reeducação a respeito do uso das tecnologias em sala de aula, gerando uma nova pedagogia, a chamada “pedagogia da comunicação”. Essa pedagogia da comunicação consistiria mais numa reflexão acerca da capacidade comunicativa do ato de educar, que na estruturação de uma nova pedagogia – uma nova estrutura pedagógica – uma vez que os próprios professores já têm também obrigações perante seus órgãos gestores (Secretarias de Educação) e perante seus gestores mais próximos (coordenadores pedagógicos e diretores escolares). Dessa forma, Penteadado (2001) classificaria assim a gênese dessa pedagogia da comunicação:

Uma mudança dessa natureza requer do profissional conhecimento das novas formas de atuação compatíveis com o agir comunicacional. Mas, antes de tudo, requer uma disponibilidade pessoal para se rever em relação ao “outro seu aluno”, ao “outro seu colega de trabalho”, ao “outro autoridades”, junto às quais tem de responder pelo seu desempenho, ao “outro país e/ou comunidade” de modo geral, a quem a escola presta serviços. (PENTEADO, 2001, p.23)

Freire (2014) endossa o raciocínio de Penteadado quando afirma que a prática docente só pode ser feita a contento quanto é pautada na prática do diálogo. De forma resumida, o pensamento de Penteadado nos deixa claro que o uso das tecnologias em sala de aula só pode ser feito de forma democrática quando também é respaldado pela prática dialógica de todos os participantes do processo educativo, e isso inclui também os alunos. É por isso que a autora faz tanta questão de ressaltar a importância da conscientização de que o uso (que já é feito!) das tecnologias nas escolas é um uso

unilateral, preocupado com os conteúdos, mas que nem sempre dá margem (voz) a todos os participantes do processo educacional (como se uma coisa estivesse apresentada em detrimento à outra). Por isso, torna-se imprescindível que o professor reflita sobre sua prática docente, imagine-se no lugar do aluno, sinta-se como o aluno se sentiria ao ter de utilizar uma tecnologia em sala de aula sem ter nenhum tipo de contribuição a oferecer. Esse não deixa de ser um exercício de humildade por parte do docente, assim como também um exercício de alteridade, e só a partir desse exercício de alteridade é que o diálogo em torno da utilização das tecnologias nas escolas poderia ser plenamente feito, já que “não há diálogo se não há humildade” (FREIRE, 2014, p. 46).

Além de defender a ideia de que o processo educativo deve ser comunicativo e cidadão, outro grande objetivo da área da Educomunicação é desconstruir a ideia de que as tecnologias e os meios de comunicação devem atuar unicamente como “suporte” ao processo formal de ensino. Para Orozco-Gomez (2011), esse tipo de pensamento já não encontra mais espaço no campo da comunicação, e poderia também não encontrar no campo educacional, apesar de reconhecermos que essas ideias parecem ser bastante atuais dentro do contexto escolar. Assim, o autor enfatiza sua rejeição a esse tipo de abordagem às tecnologias digitais, que de certa forma,

[...] é feito tanto para complementar o plano de estudos quanto, em alguns casos, para substituí-lo, mas se endereça só a uma parte do processo, que é o ensino, deixando o aprendizado um tanto à deriva, ou assumindo que o aprendizado se dará ou melhorará só com a modernização de um único dos seus insumos: os conteúdos transmitidos através dos novos meios e tecnologias usados. (OROZCO-GOMES, 2011, p. 167).

Que os meios tecnológicos já estão presentes nas escolas, isso não é novidade; porém, a questão abordada pela Educomunicação não se reduz ao “estar” ou “não estar presente”, e sim como esses recursos estão sendo utilizados e com base em que propostas pedagógicas. Orozco-Gomes (2011, p. 167) classifica esse tipo de abordagem comumente feita pelos sistemas de ensino às tecnologias como uma “racionalidade efficientista”, ou seja, uma abordagem onde “[...] a principal finalidade perseguida pelas autoridades educativas, quase sempre bem-intencionadas, é justamente a modernização do sistema educativo”.

A escola é (ou deveria ser) um ambiente privilegiado do ponto de vista comunicativo, uma vez que por ser um ambiente educacional, onde se ensina, é um

ambiente onde o ato de comunicar – a comunicação entre seres humanos – é praticado constantemente. Dessa forma, tendo em vista que a abordagem das tecnologias sugerida pelo campo da Educomunicação é uma abordagem comunicativa, seu objetivo maior é o de criar um ambiente onde todos os envolvidos possam ter voz, e onde a participação dos sujeitos envolvidos seja pautada na cidadania e na “comunicabilidade” de vivência em grupo. Essa concepção nos remete diretamente ao conceito de “ecossistema comunicativo”, conceito esse tão significativo ao campo da Educomunicação, e amplamente abordado, de maneiras distintas, por dois autores presentes neste estudo: Soares (2011) e Martin-Barbero (2014).

Para Martin-Barbero (2011), o conceito de ecossistema comunicativo pode ser melhor compreendido através da análise do impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre crianças e jovens. Martin-Barbero afirma que os ecossistemas comunicativos seriam ambientes criados pelas novas tecnologias através da crescente demanda comunicativa criadas pelo próprio ser humano. Assim, os *cybercafés*, as *lan houses* ou mesmo as locadoras de videogames, nos anos 80 e 90, seriam espaços criados a partir da demanda de crianças e jovens, onde a utilização de tecnologias seria o impulso inicial que geraria toda uma rede de socialização em torno da interação entre os frequentadores desses locais. Os ecossistemas comunicativos seriam então na visão do autor, nada mais que espaços concretos que não podemos mais ignorar, nos quais querendo ou não já estamos inseridos – mesmo sem perceber – pautados pelo diálogo, troca de ideias e interação entre indivíduos, através do,

[...] surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, [...] um ambiente de informação e conhecimentos múltiplos, não centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro (MARTIN-BARBERO, 2011, p. 126).

Soares (2011) também faz uso da expressão “ecossistema comunicativo”, porém, de maneira diferenciada. Diferentemente de Martin-Barbero, Soares usa um conceito menos concreto e mais simbólico sobre o termo “ecossistema”: para o autor brasileiro, o ecossistema comunicativo seria justamente o processo de abertura de um ambiente ao diálogo, à interação de ideias entre sujeitos participantes de um mesmo ambiente visando o intercâmbio cultural. Para ele, não podemos nos considerar inseridos em ecossistemas comunicativos apenas porque esses espaços possuem tecnologias da informação e da comunicação (computadores, TVs, *tablets* etc.). Não é a

presença de tecnologias que torna um espaço comunicativo; para Soares o que torna um espaço realmente comunicativo, ou melhor, o que classifica um ambiente como um “ecossistema comunicativo”, é a abertura ao diálogo, à comunicação. Nesse caso, o conceito de ecossistema comunicativo ganha, para Soares, um significado mais sutil, pois se trata de um quase “estado de ser”, um patamar de convivência em que se permite a perfeita comunicação entre os sujeitos envolvidos (não se caracterizando necessariamente como um local concreto). Dessa forma, o “ecossistema comunicativo” é representado “[...] pelas teias de relações entre pessoas que convivem nos espaços onde esses conjuntos de ações (educomunicativas) são implementados (SOARES, 2011, p. 37). O autor vai ainda mais além, e afirma que para que ecossistemas comunicativos sejam criados,

[...] o educomunicador trabalha, qualificando suas ações como:

- a) Inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
- b) Democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
- c) Midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
- d) Criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local). (SOARES, 2011, p. 37).

Como se vê, o patamar de ecossistema comunicativo é adquirido à partir das atitudes dos próprios sujeitos, e não da presença de tecnologias. Pode-se perfeitamente estar em um ambiente repleto de máquinas e aparelhagens de última geração, e o uso das mesmas ser feito de maneira absolutamente antidemocrática, antidialógica, anti-política. Por conta disso, a escola, sendo um ambiente educacional (e a Educação, sendo também um processo comunicativo) seria um ambiente com amplo potencial para se tornar um ecossistema comunicativo, desde que não imperasse nela (escola) o formato unilateral de comunicação (com chefias mandando e funcionários obedecendo, sem reflexão a respeito do processo de comunicação). Para Soares, a implantação da Educomunicação em qualquer local partiria então da transformação dos espaços desse local em ecossistemas comunicativos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo deste breve ensaio, que os discursos entre a Educomunicação e o ensino formal escolar parecem chocar-se diametralmente: enquanto a escola apresenta-se e toma pra si a imagem de guardiã histórica do processo formal de ensino (centralizando o ato de educar e o próprio processo comunicativo em suas dependências), a Educomunicação busca justamente descentralizar a comunicação que é mantida nas ações sociais, dando oportunidade de protagonismo a todos os envolvidos em qualquer atividade coletiva (considerando-se o processo de ensino-aprendizagem como uma dessas atividades). Todavia, essa ruptura discursiva (que parece ser inconciliável) deve ser superada, se pretendemos realmente pensar em um processo pedagógico que se pautar na oferta de oportunidades e na construção coletiva de conhecimento.

Educomunicar é acima de tudo, comunicar com qualidade. E comunicar com qualidade deve ser entendido como comunicar algo de maneira coletiva (e não unilateral). Usar ou não usar tecnologias dentro do processo educacional pode servir como auxílio para que esse objetivo educacional possa ser alcançado, mas a presença de tecnologias no contexto educacional não pode transformar-se numa utopia, que por sua vez transforma-se numa deturpação do próprio uso que se faz das tecnologias (quando esse uso é feito de maneira ilustrativa e pouco democrática).

A Educomunicação se guia pelos alicerces da cidadania e da justiça social; nesse sentido, sua preocupação com a qualidade da comunicação no processo educativo manifesta-se numa preocupação em dar voz àqueles que possuem pouca (ou quase nenhuma) participação na tomada de decisões durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os alunos ganham novo papel (do ponto educacional): o papel de tornarem-se cidadãos a partir de suas próprias iniciativas, produções e propostas.

O futuro da Educomunicação no contexto educacional brasileiro cabe não só aos alunos, mas essencialmente aos próprios educadores: é deles a tomada de consciência e de humildade (tão citadas por Paulo Freire) como primeiro passo para a reflexão sobre suas próprias realidades pedagógicas, e sobre a necessidade de reordenamento comunicativo dentro de suas aulas. Dessa forma, concluímos que a Educomunicação (e sua implementação no sistema educacional brasileiro) depende mais das iniciativas individuais (que podem transformar-se em iniciativas coletivas),

que de decisões políticas unilaterais, que por si só já se caracterizariam como algo “não-educomunicativo”.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Brasília: 1990.

CITELLI, Adilson Odair. **Comunicação e educação**: implicações contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2011.

FÍGARO, Roseli; BACCEGA, Maria Aparecida. Sujeito. **Comunicação e cultura**: Jesus Martin-Barbero. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação**. In: APARICI, Roberto (org). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Desafios culturais: da comunicação à educomunicação**. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

OROZCO-GOMEZ, Guillermo. **Comunicação, educação e novas tecnologias**: tríade do século XXI. In: CITELLI, Adilson Odair & COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. 2ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PONTE FILHO, M.H.L. **entre a utilização instrumental e a Educomunicação**: uma análise dos usos da TV na educação a partir dos discursos de professores gestores escolares. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 2016.

SAVIANI, Demerval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Ismar. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2014.