



IV
EDUCOM SUL



Educomunicação para democracia e cidadania

Cláudia Herte de Moraes
Marcia Koffermann
Vera Lucia Spacil Raddatz
(orgs.)

editora
edebê



Cláudia Herte de Moraes
Marcia Koffermann
Vera Lucia Spacil Raddatz
(orgs.)

Educomunicação para democracia e cidadania

Editora Edebê
Brasília
2023

ABPEducom - Sul

Dezembro de 2023

Diagramação: Marcia Koffermann

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educomunicação para democracia e cidadania [livro eletrônico]
/ Cláudia Herte de Moraes, Marcia Koffermann, Vera Lucia Spacil Raddatz (orgs.). -- Brasília, DF : EDEBE Brasil : Alexandre Le Voci Sayad, 2023. PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5885-510-1

1. Comunicação 2. Comunicação - Aspectos sociais 3. Comunicação e educação 4. Educação I. Moraes, Cláudia Herte de. II. Koffermann, Marcia. III. Raddatz, Vera Lucia Spacil.

23-183638

CDD-371.1022

Índices para catálogo sistemático:

1. Educomunicação 371.1022

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

EDITORA EDEBÊ BRASIL LTDA

SHCS CR - Quadra 506 - Bloco B

Salas 65 - Aa Sul

70350-525 Brasília (DF)

Tel: (61) 3214-23000

ac@edebe.com.br

Educomunicação para democracia e cidadania

Dedicatória

Para quem acredita que a educomunicação é um caminho possível, porque implica sempre um ser humano pronto a transformar-se e a dialogar com o outro, na medida em que novas linguagens e tecnologias vão permeando esse circuito.

SUMÁRIO

Prefácio	09
Apresentação	11
Parte 1 – Entrevistas: vozes da educomunicação e da cidadania	
A educomunicação como prática transformadora	15
<i>Entrevista com Gabriel Kaplún</i>	
Da educação midiática à inteligência artificial.....	27
<i>Entrevista com Alexandre Sayad</i>	
Educomunicação como trajetória e vivência nos direitos humanos	39
<i>Entrevista com Sátira Machado</i>	
Parte 2 – Educomunicação e cidadania: teoria, práticas e reflexões	
Educomunicação e transformação social no Brasil, América Latina e Europa	47
<i>Ismar de Oliveira Soares</i>	
Movimentos estudantis: <i>educomunicação para a democracia e para a cidadania</i>	67
<i>Rosane Rosa, Araciele Ketzer</i>	
Educomunicação: <i>uma perspectiva humanista</i>	79
<i>Marcia Koffermann</i>	
Cidadania e democracia desde a escola: <i>um projeto de educomunicação em direitos humanos</i>	91
<i>Janaina Soares Gallo</i>	
Educomunicação para os direitos humanos	105
<i>Vera Lucia Spacil Raddatz</i>	
Educomunicação e educação midiática no desenvolvimento da comunicação cidadã... ..	117
<i>Bruno de Oliveira Ferreira</i>	
A educomunicação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU	129
<i>Anderson Vinicius Romanini, Décio Forni</i>	
Aproximações entre o jornalismo ambiental e a educomunicação socioambiental em uma experiência com estudantes do Ensino Médio	139
<i>Débora Gallas Steigleder</i>	
Mediação tecnológica educacional no Ensino Superior remoto: <i>relato de experiência na construção de podcasts</i>	149
<i>Cláudia Herte de Moraes, Daniel da Silva Machado Ribeiro</i>	
Biografia dos autores	165
Apêndice	177

PREFÁCIO

Claudemir Edson Viana

A leitura desta obra trará ao leitor e à leitora o sentimento de esperar no sentido de que Paulo Freire nos ensinou, aliás, pensador muito presente nas reflexões e referências utilizadas pelos capítulos que integram esta importante contribuição para os estudos e as práticas de educomunicação.

Esperança no sentido de buscar caminhos para a transformação social necessária, e reconhecer que a comunicação é um campo potente quando praticada de forma consciente, crítica, participativa, democrática e diversa. E os artigos desta obra apontam para a educomunicação intrinsecamente atrelada à defesa e ao fortalecimento da democracia e da cidadania.

Educomunicação para democracia e cidadania não só é o título desta obra, como a razão de ser dos projetos e das reflexões acumuladas por este novo campo profissional e teórico-prático: a educomunicação. Esse campo vem não só se tornando política pública em várias frentes da sociedade e do território brasileiro e internacional como também vem sendo a prática de diversas comunidades e grupos sociais que dão continuidade aos princípios de boa convivência e construção coletiva da realidade que fundamentam a educomunicação.

Nos textos desta obra, o leitor e a leitora poderão encontrar explicações importantes sobre a origem da educomunicação, o contexto histórico que levou a isso e como os movimentos sociais latinoamericanos e a igreja católica tiveram importante papel nessa história. Poderão conhecer diversas interrelações dos movimentos latinoamericanos com os do resto do mundo, por meio de histórias pessoais e institucionais, mediadas também pelas culturas locais, globais, midiáticas e cada vez mais tecnológicas; e nelas, um grande leque de práticas sociais e princípios éticos que existem e se transformam continuamente.

Quem ler a obra encontrará relatos e análises sobre fatos recentes da nossa história e como continuamos a ver agentes sociais em prontidão para lutar pela democracia, exercendo sua cidadania de acordo com o contexto midiático e tecnológico em que se

vive. O movimento estudantil recentemente demonstrou existência, e a resistência dos movimentos de 2013 e ocupação de escolas entre 2015-2016.

As ações de comunidades excluídas, oprimidas e estigmatizadas são fortalecidas quando se dão de forma articulada, consciente e participativa. E a educomunicação é um conjunto de conhecimentos sobre certas práticas comunicativas que visam promover processos educativos significativos para o grupo de pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas ações de um projeto educacional. Exemplos são vários, e em artigos desta publicação é possível constatar o serviço a que se presta a educomunicação como paradigma para planejar, implementar e avaliar processos comunicacionais que mobilizem as pessoas em processos de educação sobre temas de seu interesse.

Os aspectos sociais e humanos da prática comunicacional são entendidos como o principal vetor da abordagem dos fatos a partir do paradigma da educomunicação, quando se está preocupado com a interface entre comunicação e educação, e de forma contextualizada, com o objetivo de promover espaços e práticas de comunicação mais democráticos, abertos, diversos e livres, de modo a envolver todas e todos de um determinado território ou grupo, ou mesmo de uma cidade, um estado, um país, o mundo. Por que não? Esperançar nos torna ainda mais potentes quando se desfruta do conhecimento e da prática que a educomunicação oferece aos interessados.

Por isso, desejo ótima leitura, e que dela surjam novas formas de esperançar para a transformação social de que precisamos.

Parabéns e obrigado aos envolvidos pela realização do Educom Sul em 2022, ainda em tempos de pandemia de forma totalmente remota e com sucesso. E parabéns por mais este desdobramento que é um interessante e excelente *e-book* sobre um assunto tão importante para continuarmos a transformação, para melhor!

Obrigado aos núcleos regionais do Rio Grande do Sul e de Florianópolis, que recentemente fizeram sua fusão com o do Paraná, formando o Núcleo Regional Sul, da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

Setembro de 2023

APRESENTAÇÃO

*Cláudia Herte de Moraes
Marcia Koffermann
Vera Lucia Spacil Raddatz*

Num mundo cada vez mais digitalizado, complexo e, ao mesmo tempo, cercado por desigualdades sociais, se faz essencial que as construções humanas sejam constituídas a partir dos direitos e da dignidade da pessoa humana.

A comunicação entendida como cultura e direito, assim como a educação, entendida como diálogo, são dois elementos essenciais para pensarmos as bases da educomunicação aliada às questões da cidadania. A educomunicação é práxis que intenciona atuar na educação para novas práticas de comunicação, em que o diálogo e a participação sejam a tônica, bem como se organiza em torno do direito à comunicação como um direito humano e agregador das outras buscas da cidadania.

Assim, a associação entre as temáticas da educomunicação, da democracia e da cidadania compõe a natureza deste *e-book*, pensado em torno dos debates realizados durante o IV Educom Sul: Educomunicação para democracia e cidadania, em junho de 2022, de modo virtual. O evento foi uma realização do núcleo regional Rio Grande do Sul da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, com organização da Universidade Federal de Santa Maria (Programa de extensão Mão na mídia: educomunicação e cidadania) em parceria com a Rede Salesiana Brasil.

O *e-book* teve sua concepção durante a organização do IV Educom Sul, para abrigar artigos dos painelistas participantes do evento e abriu-se também à colaboração de outros associados da ABPEducom. Desta forma, agradecemos a colaboração de todas e todos, profissionais e pesquisadores e, especialmente, ao professor Ismar de Oliveira Soares, como autor convidado, e ao professor Claudemir Viana, nosso prefaciador.

Os textos refletem sobre aspectos teóricos e metodológicos relacionados à educação e cidadania, bem como à educação e à comunicação, considerando-se uma gama de elementos que incidem nesse processo em que os sujeitos são agentes ativos

e protagonistas da produção do conhecimento. Assim, são decorrentes de abordagens que contemplam, também, a democracia, o meio ambiente, os direitos humanos e a diversidade, ou seja, que levam a uma compreensão abrangente das possibilidades que a educomunicação oferece aos sujeitos, a partir de suas práticas efetivas.

A escola é um ambiente propício para que se desenvolvam projetos dessa natureza, mas entende-se que o compromisso de pensar uma educação ampla e integral é de toda a sociedade, incluindo organizações e empresas que de alguma forma realizam ações educativas ou comunicativas. O mundo mudou e existem saberes que se originam da educação formal e da educação informal, lugares por onde circulam diferentes tipos de conhecimento ao alcance de um número cada vez maior de pessoas indistintamente. Por isso, é importante que a sociedade compreenda o valor e o papel da educomunicação na formação de sujeitos que possam consumir e produzir conteúdos e conhecimentos com responsabilidade cidadã e, ao mesmo tempo, saibam se posicionar criticamente em relação àquilo que consomem.

As entrevistas especiais com Gabriel Kaplún, Alexandre Sayad e Sátira Machado, concedidas especialmente para este *e-book*. Em tom de conversa aberta com as organizadoras, o entrevistados atualizam o panorama da educomunicação e suas práticas no contexto das tecnologias. As três entrevistas também estão disponíveis em forma de Podcast no Apêndice, podendo ser acessadas através do *link* ou do *QR Code*. Esses profissionais são referência em suas áreas de pesquisa, na primeira parte do *e-book*, nos situam sobre os principais fundamentos da educomunicação na relação com a cidadania e os direitos e, principalmente, sobre os grandes desafios que a educação precisa enfrentar atualmente.

Esta obra constitui-se de duas partes. Na primeira, as três entrevistas dos convidados, na íntegra. A segunda parte traz nove capítulos que correspondem aos textos de palestrantes do IV Educom Sul e de pesquisadores convidados. O resultado é um convite à permanente discussão do papel que a educomunicação tem na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e cidadã.

PARTE 1

VOZES DA EDUCOMUNICAÇÃO E DA CIDADANIA



GABRIEL KAPLÚN – A EDUCOMUNICAÇÃO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

Marcia Koffermann
Vera Lucia Spacil Raddatz
Cláudia Herte de Moraes

A Educomunicação enquanto teoria e prática latino-americana vem refletindo há décadas sobre a relação educação e comunicação. Desde as primeiras experiências de educação por meio do rádio, dos cassete fóruns até as recentes plataformas que utilizam inteligência artificial, educadores e comunicadores enfrentam os dilemas que cada nova tecnologia apresenta. Por um lado, novas possibilidades fantásticas emergem de cada tecnologia, servindo para encurtar distâncias, democratizar o conhecimento, realizar atividades, criar e divulgar conteúdo de forma mais rápida e eficaz, entre tantos outros benefícios. Por outro, identifica-se a permanência de antigos e novos problemas, como a questão da brecha digital, as questões éticas que perpassam as novidades tecnológicas, os sistemas de colonialidade e dominação que mudam a forma, mas que se perpetuam por meio da instrumentalização tecnológica e que ainda divide o Norte do Sul do global. Todas essas questões são tratadas e refletidas pelo pesquisador Gabriel Kaplún.

Gabriel Kaplún é comunicador, educador, pesquisador e docente da Universidade da República (Uruguai) e de outras universidades latino-americanas. É mestre em Educação e doutor em Estudos Culturais Latino-Americanos, atuou em diversas organizações não governamentais de promoção social e educação popular, como assessor de empresas, cooperativas e sindicatos, consultor de organizações nacionais e internacionais em questões de educação e comunicação. Entre seus livros anteriores, está “Aprender y enseñar en tiempos de Internet”.

RADDATZ — *Paulo Freire e Mario Kaplún foram fundamentais para que se desenvolvessem os estudos de Educomunicação na América Latina. De que modo a Educomunicação pode ajudar a pensar a educação hoje?*

KAPLÚN — *Creo que hay una vigencia muy fuerte del pensamiento comunicacional de Paulo Freire y también de Mario Kaplún. Uno podría pensar que se trata de algo muy antiguo, pre internet, y efectivamente es así, aunque no del todo en el caso de Mario,*

porque en sus últimos años ya había puesto un foco muy fuerte en lo que internet podía implicar para este campo de comunicación y educación. Pero, en cualquier caso, me parece que hay algunas cuestiones muy centrales y básicas que hay que volver a mirar. Por ejemplo la comunicación pensada como diálogo; creo que hay un foco fuerte allí. También la importancia de los grupos en los procesos educativos y de comunicación. La mirada crítica, la importancia que Freire daba al rol político que toda educación tiene y que cuando niega ese rol no hace más que esconderlo. Ponerlo a la vista sigue siendo central. La necesaria horizontalidad a la hora de pensar los diálogos como diálogos de saberes. Creo que esos aspectos siguen teniendo plena vigencia. Una vigencia renovada y reforzada, porque internet justamente trajo mucha ilusión dialógica, mucha expectativa de ser un campo de diálogo. Cómo esas expectativas se vieron satisfechas o frustradas es parte de lo que hoy tenemos que investigar y cómo seguir apostando a esos aspectos dialógicos, críticos, políticos de los procesos educativos y de comunicación. Desde ese sentido creo que volver la mirada atrás es ayudarnos a ver el futuro.

MORAES — *Qual é a sua perspectiva, enquanto pesquisador, sobre a abertura e otimismo tecnológico na educação, considerando a instrumentalização e inserção, muitas vezes automática, da tecnologia no processo educacional?*

KAPLÚN — Efectivamente, en los últimos años han sido explosivos en este sentido, con un incremento exponencial de incorporación de tecnologías a los procesos educativos. Una mirada a los resultados y a los procesos creo que debería ponernos en alerta crítica, porque ya estas ilusiones habían existido. Por ejemplo se creyó que la radio iba a alfabetizar toda América Latina y no sucedió. No quiere decir que la radio no fue un instrumento potente y sigue siéndolo en muchos procesos educativos. Lo mismo luego con la televisión, más tarde con la democratización del video, en el sentido de que se volvía más accesible para todos. Y esto vuelve a pasar, pero de un modo mucho más fuerte, con internet y las tecnologías digitales y lo que tenemos que mirar con mucha atención son procesos y resultados.

En cuanto a los procesos, por ejemplo, una de las cosas que es comprobable es que muchas de las experiencias que incorporaron fuertemente tecnología en la educación tienen usos muy pobres todavía. Y ha pasado demasiado tiempo como para pensar: “Bueno eso es el comienzo, pero después mejorará”. Muchas veces, eso no mejora nunca y esa pobreza continúa, porque en la perspectiva inicial ya faltaba esta mirada. Por eso insisto en volver a esas bases que Paulo Freire y otros habían puesto. Preguntarnos, por ejemplo, ¿para qué sirve un computador en un aula? ¿Es una biblioteca muy grande? Efectivamente, ese es un uso posible, amplía las posibilidades de acceso, y eso es muy bueno. Pero si solo es ese el uso que hacemos, es un uso pobre. Porque ese computador también puede ser herramienta para la autoexpresión de los educandos, una preciosa herramienta de expresión, para la comunicación con otros educandos, para un trabajo colaborativo, participativo, de construir juntos conocimientos en diálogo con otros. Y todas esas posibilidades, cuando uno va al campo educativo concreto, a las aulas, a los programas que han instalado, a veces con costos y con inversiones públicas muy impor-

tantes uno termina viendo que esos otros usos son muy escasos. Se dan muy poco.

A veces se dice que esto es por falta de formación de los maestros. Es cierto puede haber esto, pero creo también hay una perspectiva poco dialógica de quienes implantaron estos programas. Una cierta ilusión, que vuelve a aparecer, como ya había sucedido antes, de que todo cambiaba solo por incorporar los medios y las tecnologías. Claro que no es la única posibilidad, y uno encuentra también muchos profesores haciendo experiencias maravillosas. Pero son minoritarias, siguen siendo relativamente aisladas. Y esto no es nuevo, ya lo veíamos sin el computador y volvemos a verlo ahora. Porque la discusión principal vuelve a ser pedagógica y comunicacional. En el sentido de ¿qué entendemos por comunicación? ¿Solamente la transmisión de información o también los diálogos? Lo que no niega la importancia de este acceso ampliado a fuentes de información.

A esto además se le ha agregado algo que era previsible, pero que no estaba tan claro inicialmente: los riesgos enormes de saturación y de ruido. El acceso a mucha información no es una garantía del acceso a buena información, a información relevante. Muchas veces, es el acceso a una diversidad de informaciones, donde hay desde falsa información e información distorsionada, junto con información valiosa. Y distinguirla no es fácil en medio de esa masa, de ese bombardeo continuo. Esta preocupación mi padre, Mario Kaplún, la expresó en sus últimos años con mucha fuerza. Quizás en el momento en que la formulaba, a fines de los años 90, parecía exagerada, algo poco probable que sucediera. Todavía estábamos en la pelea por el acceso, lo importante era que la gente pudiera acceder.

Han pasado más de 20 o 25 años y he visto que, muchas veces, los programas públicos de incorporación de tecnologías siguen preocupados principalmente por el acceso, esa es su obsesión. A veces no lo resuelven, otras lo resuelven bastante bien. Pero todos los demás problemas tienen un lugar menor. Cosas como una selección inteligente de toda esa información disponible, un uso creativo para la expresión de los educandos, un uso dialógico para construir saberes y comunicarse con otros, un cambio en los modelos pedagógicos desde modelos bancarios, verticales como Freire solía llamar, hacia modelos mucho más horizontales y dialógicos. Todas estas otras preocupaciones tienen un lugar muy menor en la concepción misma del programa. Muchas veces la expectativa parece seguir siendo que basta con poner un computador para que las cosas cambien.

Esto en lo que refiere a procesos. Pero también vale la pena empezar a mirar resultados. Y ya hay evaluaciones de este tipo de programas, por ejemplo sobre los aprendizajes. En una mirada acotada, desde mi punto de vista insuficiente, aprender es adquirir un conocimiento de modo de poder usarlo. Desde esta perspectiva muchas veces se encuentra que no, que los aprendizajes no cambiaron sustancialmente con la incorporación del computador, que es una poderosa herramienta, pero que no resuelve nada por sí sola. Porque depende del tipo de uso que se dé, el proceso pedagógico en el que se inserta. Esa herramienta tan potente puede prestar un servicio adecuado o puede ser inocua, cambiar muy poco. O incluso -y esto es lo peor, pero pasa con frecuencia- puede hacernos retroceder hacia terrenos pedagógicos que habíamos pensado descartados o que no queríamos transitar. Por ejemplo, hacia modelos pedagógicos de tipo conductista, donde

la evaluación automática es la obsesión y se pretenden ahorrar esfuerzos y recursos, por ejemplo, menos docentes para muchos más estudiantes, a través de este tipo de recursos que empobrecen mucho los procesos educativos al automatizarlos de la peor manera. Entonces, esta cara quizás no prevista por quienes impulsan estos programas termina siendo la dominante. Pero insisto, que, por suerte, hay mucha gente mostrando las posibilidades de promover una educación enriquecida con las posibilidades comunicacionales, dialógicas y de construcción de saberes colectivos, que ofrece.

RADDATZ — *O senhor toca em questões muito relevantes de nossa sociedade e me parece que realmente não é somente a questão do acesso à tecnologia, mas que é necessário pensar a educação, a questão da pedagogia, não é simplesmente incorporar a tecnologia. Outro aspecto importante é de que, não só a escola deve se preocupar com a questão educativa, mas também outras instituições da sociedade, também, os meios de comunicação, devem pensar na educação midiática. Precisamos, realmente, pensar uma educação midiática mais efetiva na escola e em outros organismos sociais para enfrentarmos a desinformação, a compreensão de como funcionam os processos e os fluxos comunicacionais hoje, tendo em vista a inteligência artificial e os aplicativos, as redes sociais, enfim, todo esse aparato né que está todo dia em nossa frente.*

KAPLÚN — Sin duda que sí. Este campo, además, creció mucho en cuanto a las necesidades que plantea. En las épocas pre internet, quizás el problema principal que había para que la educación mediática formara parte de los sistemas educativos, era un rechazo al papel de los medios de comunicación en la educación. Muchas instituciones educativas y muchos profesores, por ejemplo, veían a la televisión como una especie de Penélope, que desteje lo que la escuela teje. Los niños están 4 horas o 6 horas en la escuela y luego la televisión destruye la obra que la escuela hace, pensaban muchos docentes. Entonces, más bien había que intentar que la televisión no entrara en la escuela. Muchos de los pequeños esfuerzos de Educación Mediática más bien se dedicaban a maldecir la televisión y, por supuesto, eso llevaba un fracaso total, porque los niños y los jóvenes no dejaban por eso de mirar televisión. Casi que, al contrario, tendían más a buscar ese objeto maldecido por sus profesores y por las instituciones educativas.

Esa época, parece que ya pasó, pero puede retornar. Por ejemplo, en programas como los que hay en mi país, que entregan un computador a cada estudiante y a cada profesor o profesora. Programas muy valiosos, aunque siempre depende de los usos de esos computadores. Muchos profesores encuentran que lo que sus alumnos hacen con ese acceso que ahora tienen es, por ejemplo, mirar todo el día videos de reggaetón y otras músicas que les parecen de lo peor y que pueden ser efectivamente muy criticables. Entonces intentan que dejen de ver eso para concentrarse en la clase, y estamos otra vez en el problema anterior.

¿Por qué no hacemos al revés? ¿Por qué no hacemos de eso, que es consumo preferencial de nuestros estudiantes, un campo de crítica pero también de recreación? Pensar si, a partir de gustos que existen, podemos abrir a otros y combinar con otros. Hay muchas experiencias que muestran esto. Por ejemplo, puestos a escuchar y discutir las

letras, lo que dicen muchas de estas músicas, el espíritu crítico emerge con mucha más facilidad de la que pensábamos. Y no hace falta demasiado para que esto pase, basta con abrir el espacio para que esta discusión se dé entre los propios estudiantes. Pero, además, cuando ofrecemos la posibilidad de crear juntos, empiezan a aparecer otras posibilidades musicales. Y ahí hay un papel clave de los profesores ofreciendo otras posibilidades musicales. Pero cuando la música está excluida de la vida escolar, cuando la música es apenas un complemento en alguna hora de clase y no algo central, como sí lo es para los estudiantes, estamos teniendo también un problema. Pongo el ejemplo de la música porque es, quizás, una de las formas de entrada más potentes a los consumos culturales de nuestros estudiantes.

Entonces, el problema es parecido al que teníamos antes, pero multiplicado y vuelven a aparecer cosas que ya se habían discutido antes. La necesidad de que junto a la mirada crítica se trabaje sobre las posibilidades creativas; que la mirada crítica sea punto de partida para nuevas creaciones. Para eso, efectivamente, a muchos docentes les faltan herramientas. Pero en diálogo con sus estudiantes tienen muchas más posibilidades, reconociendo que tienen mucho para aprender con ellos. No se trata solo de “yo te voy a enseñar a ti lo que debes ver y como verlo, y cómo usar mejor la herramienta”. Más bien “aprendamos juntos cómo hacer un uso crítico y creativo de de esta herramienta”. Pero claro, si nunca se hizo antes, si la música no entraba, ni para criticarla ni para hacerla juntos, entonces, va a ser muy difícil. Tanto la música, como las muchas historias que se pueden contar con el video, las posibilidades que ofrece el podcast, todo lo que ese dispositivo pequeño, que ya no es el computador, sino más bien el teléfono móvil. Si eso no estaba antes, difícilmente esté ahora. Por eso creo que es una oportunidad renovada de replantearnos cómo encaramos los sistemas educativos y cómo cada profesor en su aula encara los procesos educativos.

Se han sumado además problemas nuevos, porque hay una frontera cada vez más borrosa para definir a qué le llamamos medio de comunicación. ¿Internet es un medio de comunicación o un soporte para muchos medios? Yo creo más bien que es esto último, con lo cual, hay que mirar a su vez, las distintas especificidades de cada una de los medios que allí circulan y entran, y las muchas posibilidades de combinarse entre sí. Y a esto se le empieza a sumar lo que tú mencionabas recién, aplicativos que van ofreciendo posibilidades nuevas y que tienen lenguajes propios que nos cuesta descifrar. Por ejemplo los algoritmos que conducen, nuestras preferencias y cuya transparencia es muy escasa, sabemos muy poco de cómo son contruidos, o no sabemos nada, porque son privativos de grandes empresas que tienen allí un secreto comercial muy potente que no están dispuestas a compartir. Allí las políticas públicas vuelven a ser claves, para obligar a estas empresas a transparentarlos.

Y ahora algunos usos recientes de Inteligencia Artificial, como los modelos de lenguaje generativo a partir de la programación del lenguaje natural, que nos plantean desafíos nuevos. No son estrictamente medios de comunicación, pero sí implican cambios en lo que tenemos que pensar y hacer en un aula. En estos días, discutimos sobre los usos

inteligentes de estas posibilidades, por ejemplo cuando alguno de estos programas nos permite ver redacciones alternativas o síntesis posibles. Yo no rechazaría estos usos posibles, que es distinto de poner a estos programas hacer el trabajo que no queremos hacer y desentendamos de este trabajo. Dialogar con ellos me parece que es imprescindible, si no lo hacemos nosotros como educadores críticos, lo van a hacer los estudiantes de todas formas. Entonces creo que es preferible meternos juntos a estudiar esto. Pero esto exige la mayor transparencia posible de estos algoritmos, porque si no, no sabremos nada.

Y exige además un trabajo interdisciplinario mucho más fuerte que el que solemos estar acostumbrados. Un trabajo crítico transversal con nuestros colegas de la ingeniería informática. Por suerte, también hay cada vez más ingenieros con esta cabeza. Yo tengo el privilegio en mi universidad de poder trabajar con ingenieros dispuestos a pensar críticamente su propio papel profesional y el papel de las tecnologías que están ayudando a crecer, a desarrollarse y pensarlas de los modos socialmente más críticos y valiosos. Se están planteando los problemas éticos y políticos de su trabajo, y nos buscan a los de las ciencias sociales, a los de la educación y la comunicación para trabajar juntos. Si abrimos esos canales de colaboración creo que tenemos mucho para ganar también, en los equipos docentes y en las prácticas pedagógicas con educandos en todas partes.

KOFFERMANN — *O fato de termos acesso às tecnologias digitais, pode trazer uma ideia de liberdade e gerar uma crença em nossa autonomia, ou até uma certa superioridade tecnológica, pelas inúmeras possibilidades que temos diante das mãos. Considerando o uso de algoritmos, dos sistemas de filtro e também dos lugares de onde vem o desenvolvimento dos sistemas comunicacionais hoje, como o senhor vê hoje essa questão da decolonialidade? Esse é um dos pontos que o Senhor tem estudado e aprofundado, então, como os sistemas comunicacionais e educativos podem ser espaços de decolonização de pensamento e poder? Como podemos avançar para um discurso mais crítico e com maior liberdade em nossos ambientes educativos?*

KAPLÚN — Ahí hay varias cosas para pensar. Por un lado sobre los productos culturales, los consumos culturales masivos que posibilitan las plataformas de streaming de video — Netflix, Amazon, Prime, etc —, son cada vez más variados, pero se mantiene una pregunta: ¿son diversos en un sentido profundo? ¿O en realidad siguen los mismos formatos? Yo no daría una respuesta rápida a esta pregunta; creo que no es igual en todos los casos y por lo menos hay que reconocer la habilidad de algunas de estas empresas para captar un problema interesante. Porque el de Hollywood es un cine muy homogéneo que ha dominado los consumos culturales de buena parte del mundo. Todos lo consumimos a tal punto que nos cuesta consumir otro tipo de cine, de otras partes y con otros formatos. Y algunas de estas empresas han sido suficientemente hábiles para entender que ahí había una zona vacante. Algo que se podía aprovechar comercialmente, por ejemplo, cuando empiezan a producir localmente con guionistas locales con producción local, con actores locales y entonces uno empieza a ver un esquema industrial un poco distinto, más descentralizado, aunque no deja de ser un esquema industrial. Esto no cambia totalmente las reglas de juego, porque en muchos casos los formatos vuelven

a ser los mismos, solo que con color local, podríamos decir. Pero también es cierto que ha habido apertura a cosas nuevas.

Entonces yo matizaría y vería con cuidado estas cosas y analizaría si no hay efectivamente algunos cambios, una diversidad mayor. Hay colegas que sostienen -y creo que en buena medida tienen razón- que lo único que han hecho estos cambios es capitalizar, monetizar una necesidad de vernos a nosotros mismos, los del sur, en las pantallas, que no estuviera todo solamente reflejado lo del norte. Hay además tradiciones de industrias culturales locales que ya tenían su propia fuerza, como es el caso de Brasil. Por supuesto que monopolizado por grandes empresas que reproducen ciertos modelos, pero también con algunos modelos propios que, como bien los estudios de comunicación y cultura habían mostrado hace años. Porque habían sido también hábiles para incorporar necesidades populares a su propia manera. El teleteatro, por ejemplo, que es un producto muy latinoamericano, más allá de que sus esquemas narrativos puedan ser muy conservadores y suelen serlo.

Pero yendo al núcleo duro de la pregunta sobre qué perspectiva decolonial incorporar, creo que tenemos que pensar si es posible y cómo construir un mundo mediático, sonoro y audiovisual realmente diverso. Y que esa diversidad no sea solo la variedad de lo homogéneo, que no consigue ocultar la homogeneización de fondo. Yo creo que hay posibilidades de esto, pero ahí se requieren al menos dos cosas con mucha fuerza, junto con la educación mediática o la educomunicación, que me parece un término más amplio. Se necesitan políticas públicas potentes que estimulen, promuevan la producción local y nacional con una perspectiva realmente diversa. Y una alianza entre productores y tecnólogos, digamos. Porque la cuestión tecnológica pasaba a ser absolutamente clave en todos estos procesos. Junto con un esfuerzo de políticas públicas, que estimule un universo empresarial local capaz de sostener industrias culturales con otras características. Esfuerzos de este tipo hay en América Latina, pero en general terminan siendo demasiado débiles y con mucha frecuencia atacados o cooptados por las grandes empresas. El cine independiente local, las series de producción independiente, necesitan canales de exhibición muy fuertes que no terminan teniendo.

En este sentido hay colegas que están estudiando el efecto de algunas políticas que los europeos han comenzado a aplicar, como las cuotas de contenido nacional y regional en los catálogos y las cuotas de producción nacional exigidas a estas plataformas. Muchas veces esas cuotas se cumplen del peor modo, o se elaboran buenos productos que quedan ocultos en el catálogo, que son casi inencontrables. En esto inciden los algoritmos y las formas de clasificar. Así, aunque tengan cierta visibilidad tienen muy bajo consumo.

Y aquí volvemos al problema de la educación mediática. Hay una alianza imprescindible entre estas dos cosas, porque uno puede estimular consumos nuevos, pero no haber qué consumir, o puede haber productos para consumir interesantes sin que nadie los consuma finalmente. Y es clave lograr alianzas triples entre la educación mediática, o mejor aún la educomunicación, las políticas públicas de estímulo a la diversidad y a la producción local efectivamente diversa y sistemas tecnológicos potentes y autónomos,

que no dependan exclusivamente de las grandes empresas multinacionales. Ejemplos de estos empiezan a haber en muchas partes, para no pensar que es una ilusión. Empieza a haber, por ejemplo, plataformas de música, de video streaming, nacionales, locales y regionales, cada vez más interesantes que canalizan otras cosas. Siempre estará el dilema, la pregunta de si esas cosas no terminan subsumidas como un producto de mercado más, con las mismas características homogeneizantes.

Esa tensión siempre está, pero creo que, si no hacemos la apuesta a fondo y nos quedamos solo con la crítica a las grandes empresas, nada conseguiremos, porque lo que mostró internet es que los problemas en su esencia no variaron. La concentración en pocas manos y en pocas voces, sigue estando, solo que cambiaron las empresas. Ya las Major de Hollywood no son lo más importante, ahora están las plataformas de streaming multinacionales. Es otra concentración, pero no deja de ser concentración. Sin embargo también es cierto que hay muchas ventanas de posibilidad para aprovechar y hay muchos que las aprovechan.

Queda, además, el enorme campo de las tecnologías que, vuelvo a insistir, no son exactamente medios de comunicación, o sí lo son en un sentido distinto. No son solo los vehiculadores de contenidos, sino los que permiten vincular gente con gente. Desde las llamadas redes sociales que, en otras lenguas se prefiere nombrar como medios sociales, hasta los sistemas que en el mundo están innovando sobre las formas de participación democrática en las políticas públicas. Me refiero a plataformas digitales de participación ciudadana como las que ya utilizan muchas ciudades en el mundo que buscan que, por ejemplo, sus presupuestos participativos tengan también una posibilidad de desarrollarse a través de estas tecnologías. Eso uno podría decir ya está fuera del campo de la educomunicación y en parte es cierto, pero me parece que tiene mucho que ver con los problemas que nos preocupan: ¿qué hacemos los ciudadanos con las tecnologías? ¿Cómo la ciudadanía tiene en las tecnologías un apoyo y no solamente un problema?

MORAES — *A grande questão é sempre o que fazemos com a tecnologia? O que fazemos com a comunicação e com os produtos de comunicação? Retornando à questão da educação, o que a gente faz com a educação para além de todo esse complexo cultural? Considerando essa digitalização da sociedade, os desafios que o professor tem pela frente, considerando o seu papel como mediador dentro do sistema, inserido nesse ecossistema comunicativo, e também a escola, como podemos pensar os programas de formação de professores? Qual é a importância das políticas públicas voltadas para esse grupo que é tão fundamental? Ao menos aqui no Brasil, o professor nem sempre é valorizado, especialmente na perspectiva de carreira para professores do Ensino Fundamental e Médio, a maioria ganha muito mal, há escolas precárias. Acredito que no Uruguai essa situação não seja tão triste, mas aqui temos muitos problemas estruturais e, ao mesmo tempo, as políticas públicas estão sempre muito atrasadas e não dão conta de fazer desse espaço um lugar de diálogo, da criação de grupos de consciência crítica e a escola acaba sendo um espaço, muitas vezes, subutilizado. O que fazemos com esse espaço?*

KAPLÚN — Yo creo que ahí tenemos en toda América Latina problemas similares, tal

vez en el mundo entero. Ese papel ambiguo de la educación, que parece ser para muchos políticos y gobiernos la llave de todas las transformaciones y, al mismo tiempo, un lugar donde no vale la pena invertir mucho. Pero aun cuando se ha invertido — y algunos gobiernos han hecho esfuerzos de inversión muy fuerte — muchas veces eso ha tenido resultados escasos en materia de transformación profunda de la educación.

Yo discuto, muchas veces, con profesores que dicen: con estos salarios tan malos, con estas condiciones de escuela tan malas, es poco lo que podemos hacer. Y pienso entonces qué nos diría Paulo Freire hoy sobre esto, él que empezó educando bajo un árbol. ¿No era posible hacer cosas realmente transformadoras con muy pocos recursos? Él mostraba que sí, porque hay cosas que no dependen tanto de los recursos, sino de la mirada educacional. No se me mal entienda, por favor: esto no quiere decir que no vale la pena y que no es imprescindible invertir mucho en educación. Pero esa inversión debería estar siempre acompañada de un esfuerzo muy grande por abrir un debate intenso entre los profesores para pensar nuestro rol y para pensar el papel de las instituciones educativas. Muchas escuelas — y digo escuela en un sentido amplio, la escuela básica, pero también la enseñanza media, las universidades — siguen siendo muy bancarias tantos años después. ¿Y eso depende de la falta de recursos? Yo diría que no, me parece que no es el principal problema.

Reclamemos más recursos, son imprescindibles, pero también hablemos de las posibilidades que ya tenemos, con los recursos que hoy tenemos para que la escuela sea un espacio distinto. Un espacio de diálogo, abierto a las comunidades. Uno ve muchas escuelas que se cierran respecto a las comunidades. A veces se cierran porque sienten que lo que llega desde afuera es violencia, y es cierto que a veces eso pasa. Pero creo que pasa mucho más cuando la escuela se cierra; frente a ese encerramiento de la escuela las comunidades también endurecen sus violencias.

Muchas veces las escuelas son el espacio del aburrimiento de los estudiantes, el espacio al que van a desgano, y esto es un mal signo. Si un estudiante va a clase sin ganas y un profesor va a clase sin ganas, es muy difícil que ese espacio realmente sea valorado por la propia comunidad, por los estudiantes, por los profesores. Y con mínimos recursos es posible que esto sea diferente, cuando todos tienen el profundo deseo de aportar, de poner ahí, por ejemplo, sus universos culturales.

Ya Freire lo decía hace tiempo que cuando la escuela niega el universo cultural de las comunidades en las que está inserta tenemos un problema. Cuando a la escuela se va para aprender que lo que uno trae de la vida, de la familia, del barrio no vale, que todo eso que está en su universo no es valioso y que lo único que vale es lo que transmite el sistema educativo desde otro lugar, es un mal comienzo. Entonces, me parece, que hay otras posibilidades que tienen mucho que ver con abrirse a la palabra de los estudiantes, que los profesores nos demos la posibilidad de abrir también nuestros mundos y nuestras preocupaciones. Que hagamos de cada aula un espacio donde el juego, el arte, la música, la danza, la pintura tengan un lugar. Un espacio donde los saberes de los padres y las madres, de sus estudiantes puedan entrar, puedan venir a compartirlos con los de-

más. Donde el trabajo tenga un lugar en un sentido profundo. Parece que la escuela es para ser un buen trabajador al final del camino, ¿pero qué pasa hoy? Por ejemplo una huerta a plantar y cuidar entre todos dentro de la escuela, con frutas y verduras que podemos luego comer, cambia mucho las condiciones y los intereses de quienes pasan por esa experiencia. Y eso es posible no solo en escuelas rurales, también en las urbanas.

Cuando empieza a haber una escuela diferente descubrimos que incluso hay recursos que fluyen hacia la escuela. Y esto no es para decir que no importa que el gobierno no ponga lo que debe poner. Sí que tiene que ponerlo, pero también la comunidad va a poner mucho más cuando sienta que ahí hay otras posibilidades. Y en esto los medios, la educación mediática y la educomunicación tienen mucho para decir.

En América Latina están presentes también las huellas de lo que el maestro francés Celestin Freinet planteaba hace un siglo: una escuela distinta, donde los estudiantes producen sus propios textos y sus propios periódicos, se comunican con la comunidad y con otras escuelas del mismo país y de otros países, donde el arte tiene un lugar, donde el trabajo tiene un lugar. Y eso cambia completamente las condiciones. Me tocó ver hace poco cómo los maestros disfrutaban, y sobre todo los estudiantes disfrutaban, y los padres invaden, en el mejor sentido, la escuela. No para criticar a los maestros, sino para apropiarse de la escuela, para hacer de la escuela también su espacio. Esto puede pasar y pasa en la enseñanza pública cuando uno piensa con otra cabeza. Y los medios de comunicación tienen todo para hacer allí, desde esa perspectiva.

Entonces, claro que sí, que hay que invertir más en educación, que hay que pagar mejor a los profesores, que hay que darles oportunidades, una carrera laboral digna, sin duda. Pero yo siento que hay profesores que, al dar la pelea por esto, renuncian a la pelea por una educación digna desde su base. Y el primero que puede hacer algo por esto, es el profesor en su propia aula. Y a veces parece negarse a sí mismo esta posibilidad. Cuando dice: “no se puede, el sistema no me permite”. Bueno, pero, ¿cuál es el espacio que yo, profesor, tengo para hacer otra cosa? ¿Cuál es el espacio que nosotros profesores tenemos para cambiar esta escuela concreta, aunque no haya todavía más presupuesto por el que seguiremos peleando? Pelearemos por eso, mientras al mismo tiempo, estamos construyendo una escuela diferente.

América Latina está cruzada por historias a lo largo de más de un siglo de enseñanza pública de experiencias pedagógicas maravillosas, incluido Freire y muchísimas otras personas que hay que rescatar todo el tiempo. Participé hace poco de un encuentro de educadores latinoamericanos que hicieron un espacio para esas memorias pedagógicas, y uno encuentra maravillas por todas partes, desde México hasta la Antártida casi. En cada uno de los países hay movimientos pedagógicos que revolucionaron en cada momento y mostraron cómo se puede hacer otra educación. Y uno vuelve a encontrar las huellas de eso hoy, y esos movimientos siempre han sido un poco minoritarios, siempre pelean contra el sistema, pero también contra las cabezas de muchos maestros que ya se han dejado ganar por ese sistema.

Tenemos que dar esa batalla cada día, en cada lugar y en primer lugar dentro de uno

mismo. El día que yo llego yo, profesor, vengo a clases sin ganas, ya debería empezar a plantearme si estoy bien allí donde estoy, si no debería cuestionarme si sigo siendo capaz de educar. El día que yo llego a clase a repetir lo que ya he hecho todos los años anteriores, también debería repensar si tiene sentido que siga ocupando este lugar y no tengo que abrir un lugar a otro que tenga muchas más ganas de hacer cosas. Como nos decía alguna vez un estudiante en un proceso de de investigación-acción: “estos profesores sin ganas lo notamos enseguida, y es muy distinto cuando un profesor realmente está con ganas en el aula. Eso nos entusiasma, eso abre otra posibilidad”.

MORAES — A educação é sempre esse espaço de resistência. Querendo ou não, o professor está no centro desse espaço de resistência, contra ou a favor do sistema. Depois de todas essas reflexões, deixamos o espaço para que o senhor possa falar com base em suas pesquisas atuais, como o senhor vê o cenário dessa interface de comunicação e educação? Pode colocar algo que ainda não tenha comentado e já pode fazer as suas considerações finais.

KAPLÚN — Mira, quizás dos o tres cosas de las que en los últimos años me han obsesionado. Una tiene que ver con las culturas de los jóvenes. Una comprobación de muchas investigaciones en el mundo y también en nuestra región, es que el tramo más difícil de los sistemas educativos es el de la enseñanza media. Es el momento donde más estudiantes se desilusionan con el sistema educativo. Parecería que los primeros años, donde se aprende a leer, donde se aprenden las matemáticas básicas, pueden generar más interés y entusiasmo. Pero cuando llega el tramo medio todo se vuelve más difícil, porque parecería que es el tramo donde los sistemas educativos suelen estar más de espalda a los mundos culturales juveniles. Me parece que dejar entrar esos mundos en las escuelas en la enseñanza media es clave. Y eso obviamente incluye mucho de los consumos mediáticos de nuestros estudiantes. Parece que ahí hay una clave, abrirle espacios a eso. Que sean además espacios más creativos y menos bancarios. Parece más difícil ahí, quizás, porque es un tramo donde habitualmente ya no hay un profesor para el grupo de alumnos sino una multiplicidad de profesores, cada uno preocupado por su contenido: historia, geografía, matemáticas, química. Todo eso está bien, pero se pierde una mirada más general. Es me parece, entonces, un área de especial preocupación.

Una segunda cuestión que ha sido mi obsesión parece alejarse de esta temática de la educomunicación, pero yo siento que sigue habiendo una conexión importante. Me refiero a las posibilidades democráticas que ofrecen las tecnologías, con todos los riesgos que tienen. Los gobiernos que empiezan a hacer de plataformas tecnológicas una oportunidad de participación ciudadana, desde consultas públicas para una ley que está en proceso hasta los presupuestos participativos, pasando por una gama enorme de posibilidades. Por ejemplo, un gobierno que ofrece la posibilidad de propuestas desde abajo, de que un ciudadano proponga algo para su ciudad, para su país y sea escuchado, sea evaluada su propuesta a través de un proceso que hay que regular, que hay que ordenar, porque puede ser solo ruido si no se trabaja bien. Esto está abriendo posibilidades interesantes en el mundo y yo diría que tienen una conexión con la educomunicación, en el

sentido de que abre una posibilidad pedagógica, una pedagogía ciudadana.

Creo que hoy está en discusión cómo somos ciudadanos. Teníamos la tradición del ciudadano que solamente elige el gobierno cada 4 o 5 años. Teníamos otra tradición de democracias más participativas, más de la asamblea. Pero hoy, se abre un tercer campo de debates: el ciudadano que participa a través de sistemas informatizados. ¿Qué tipo de ciudadano es? Me parece que ahí hay un área nueva para pensar en términos de educación ciudadana.

Otra de mis obsesiones de los últimos años tiene que ver con las políticas públicas en materia de comunicación. Políticas públicas que tuvieron a lo largo del último medio siglo distintas tendencias y corrientes. Desde lo que fue aquella declaración de 1980 de la UNESCO, del Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, que tuvo mucho impacto en ese mundo de las Naciones Unidas y en el mundo académico y poco impacto en las realidades comunicacionales de nuestros países, hasta la ola de reformas, o intentos de reforma de los sistemas de medios de comunicación, en los primeros años 2000 y parte de la segunda década de este siglo. Leyes que regulan de otro modo los sistemas mediáticos, leyes que muchas veces quedaron focalizadas en los medios tradicionales y se metieron poco en los problemas nuevos que internet estaba generando.

He seguido con atención el debate que Brasil está teniendo en estos días, justamente con una de estas leyes que sí tiene que ver con los nuevos debates, que intenta regular a las plataformas de internet, lo que me parece un debate muy necesario. Creo que ahí hay un campo clave, por la necesidad de regulaciones democráticas que partan de un amplio debate ciudadano y que no sean el producto de gobiernos iluminados y negociaciones exclusivamente en el terreno político sin que la sociedad participe.

Para eso es clave un amplio interés ciudadano que no siempre se ha dado. Brasil ha dado buen ejemplo en este sentido, creo que está dando buen ejemplo en el día de hoy. Sé que hay polémicas en torno a la ley misma y a los resultados que pueda tener. Pero aún con la mejor ley aprobada, sus posibilidades de efectiva aplicación dependen mucho del interés ciudadano. Hemos vivido en la región en lo que va de este siglo reformas que se empezaron a aplicar y cuando cambió el gobierno se dejaron de aplicar y no hubo ciudadanos protestando por eso, porque no tenían ese arraigo ciudadano fuerte.

Me parece que ahí también hay un tema de agenda clave en nuestro trabajo de educación. No es solo la mirada crítica sobre los medios, sino una mirada crítica que incluya lo propositivo, que los ciudadanos sientan que una ley de medios, o una ley que intenta regular algunos aspectos de internet, como ahora discute Brasil en estos días, son asuntos importantes para su vida. Y que si cambia el gobierno y ya no quiere aplicar esas leyes, haya muchos ciudadanos reclamando y no caiga en el olvido. Me parece que estas tres cuestiones pueden valer la pena, van junto con todo lo que implica hoy, por ejemplo, pensar en cómo regulamos, en América Latina, las plataformas, también de streaming, de video, que se les va a exigir la de música, ni que hablar los algoritmos y su transparencia, en fin, hay una cantidad de temas que son de política pública y que, por eso mismo, deben ser parte de la agenda de la Educomunicación.

ALEXANDRE SAYAD: DA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Vera Lucia Spacil Raddatz
Cláudia Herte de Moraes
Ir. Marcia Koffermann

A educação é um direito humano, assim como o acesso à informação e aos demais direitos do cidadão. Hoje, quando se discute esse direito, entende-se que ele é extensivo à tecnologia e aos meios, por onde também se constrói educação e se produz conhecimento. As tecnologias tornaram-se preocupação central das discussões em todas as esferas, bem como o tema da inteligência artificial e seus impactos na vida humana. A IA não é algo situado no futuro, ela está no nosso dia a dia, mesmo que ainda não seja bem compreendida. E como em todas as novidades e tendências, é preciso fazer a avaliação de como isso vai nos beneficiar e quais são as suas ameaças. Para tanto, nesse processo consideramos muito importante a educação midiática e a educomunicação. Esse é o eixo do tema que vai nortear hoje a nossa conversa com Alexandre Sayad.

Alexandre Le Voci Sayad é jornalista, empreendedor, educador e escritor. Mestre em Inteligência Artificial e Ética pela PUC-SP e especialista em Negócios Digitais pela Universidade da Califórnia — Berkeley — B.I International. Já palestrou e deu aulas em mais de quinze países e dez universidades estrangeiras. Diretor da consultoria ZeitGeist e membro diretivo do órgão da Unesco, de educação para a mídia, a Unesco MIL Alliance. Integra ainda o conselho consultivo do projeto Educamídia, uma parceria do Instituto Palavra Aberta e o Google.org. Apresenta o programa “Idade Mídia”, no Canal Futura e é membro da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educomunicação, atuando também como conselheiro. Lançou recentemente o livro “Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para a educação midiática”, publicado pelo Instituto Palavra Aberta, e baseado na sua pesquisa de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É autor também de “Idade Mídia: a comunicação reinventada na escola”.

KOFFERMANN — Você tem sido um porta voz da defesa da educação midiática nos espaços em que ocupa. Quais as principais razões que o levaram a definir-se por essa trajetória?

SAYAD — Eu venho do jornalismo e da comunicação e me formei na virada do milênio. Mas tive outro tipo de experiência muito rica, por iniciativa minha, quando juntei um dinheirinho e fui morar em Londres por alguns anos. Tive uma experiência intensa com a BBC, quando ela ainda não estava no Brasil. E vocês imaginam que, na virada do milênio, a BBC já ensinava cinco línguas pelo site e de graça. E na época tínhamos aqui dois portais de internet: o UOL e o BOL. E vendo essa distância de perspectiva de comunicação e pensando que havia aprendido francês com a minha mãe, que era professora do idioma, eu aproveitei e pude reforçar muito o meu francês com o site da BBC, que tinha um sistema muito inteligente, mesmo em existir ainda algoritmo, mas era muito inteligente, mesmo sem IA operando. Aí, percebi que essa convergência de mundos da educação e da informação sempre esteve próxima. Podemos pegar os nossos queridos pensadores mais ilustres, brasileiros e estrangeiros — como o próprio Paulo Freire ou Anísio Teixeira, que é uma figura que eu adoro e que também traz o contexto da comunidade —. Para mim, o digital estava trazendo uma nova perspectiva. Eu já era um jornalista, mesmo antes de formar na faculdade — tranquei a faculdade para ir para a Inglaterra —, e estava focado na educação, pois já cobria o tema. Então as áreas da comunicação e da educação já estavam no meu radar. Já era apaixonado pela coisa. E na época, quando voltei para o Brasil, conheci Gilberto Dimenstein e Fernando Rossetti, dois grandes jornalistas da época, e Ismar de Oliveira Soares no Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Universidade de São Paulo, que estava se cristalizando depois de sua fundação, em 1996. No meu retorno da Inglaterra e volta à faculdade (1999-2000), percebi e decidi que queria investir, queria explorar essa prática centenária, esse campo tênue entre a comunicação e a educação. Eu ainda não tinha nome para isso, ainda não chamava de educação, mas eu sabia que era algo importante, que pela sua potencialidade, pelo seu caráter intrinsecamente democrático e diverso, fui aprendendo isso também com o Ismar, e porque achava que era uma questão, a união desses dois campos e tornou um caminho que não tinha volta. Eu tive essa sensação há vinte três anos atrás. A partir daí, fiquei fazendo centenas de coisas nessa área entre a iniciativa privada, governamental, terceiro setor, academia... Então, acho que foi um senso de urgência e de oportunidade, as duas coisas juntas.

RADDATZ — Em que se fundamenta a educação midiática e de que forma ela se aproxima ou se funde com a educomunicação?

SAYAD — No momento em que estamos conversando sobre esse assunto, já estamos criando a episteme disso. Eu acho que o campo de fundamento da educomunicação enquanto um novo campo científico de exploração (até fico sem graça de falar isso ao lado da Irmã Márcia, porque ela é uma *expert* nesse tema) eu acho que ele é mais muito mais bem delimitado do que o da educação midiática. A educação midiática é consequência de muitas práticas que vêm sobretudo da Europa e Estados Unidos, que vem da Análise do Discurso da Escola de Frankfurt. Então, a educação midiática vem de uma profusão de práticas, epistemes, epistemologias, e que alimentam também o olhar crítico da comunicação. Mas a educação midiática vai se fundindo em conceitos diversos da *media literacy* nos Estados Unidos, e da *media education*, de raiz europeia dentro da própria educação

comunitária e de base. Alguns organismos internacionais como a Unesco, bem como, depois, órgãos locais ou ONGs, vão organizar isso. Na essência, esse conceito é o desenvolvimento de habilidade para leitura, análise crítica das mensagens nas mais diversas mídias, para um exercício de independência, autonomia e democracia na sociedade, ou seja, um exercício de cidadania na sociedade. Eu acho que agora ela está aparecendo de uma maneira pura, é um conceito que muitas vezes está acoplado a outras epistemes na própria educomunicação. Eu vejo que a educomunicação tem uma episteme muito mais clara e uma interferência nos ecossistemas comunicativos, numa análise, numa crítica e numa produção e abertura de canais de expressão e ecossistemas comunicativos, sobretudo de grupos sub-representados, minorias, jovens... Existe uma ação propriamente, na educomunicação proposta, na gestão da comunicação. E um dos quatro caminhos que se coloca na gestão da comunicação é que ela é mais propositiva em termos de ação social do que a educação midiática. A educação midiática está ainda um pouco no campo da análise e da compreensão, mas ela também propõe produção. Ela é até menos política que a educomunicação, em algum sentido. De certa maneira, os dois conceitos se retroalimentam e têm uma relação de simbiose — eu gosto dessa palavra. Quando penso na educomunicação como processo programático de ponto a ponto, vejo a educação midiática como um item da educomunicação, como uma fase que você passa dentro da educomunicação. Quando eu vejo o contrário, só um processo de educação midiática, nem sempre eu vejo uma ação educacional.

RADDATZ — Sobre essas práticas de educação midiática, entendemos que o seu trabalho na TV Cultura é uma prática de educação midiática. E dessa experiência, o que você pode trazer para esta discussão?

SAYAD — É uma prática muito rica. Eu nem sei se é educação midiática, mas gostei que você mencionou isso. Eu sou de um tempo, a Irmã Márcia deve lembrar disso, que se falava em educação pela comunicação e comunicação educativa. A gente diferenciava essas duas vertentes. Vejo muito o que eu faço no canal Futura como uma prática de comunicação educativa com elementos de educação pela comunicação ou de educação midiática, porque tem estudantes participando da pauta e da execução. Vou para o quarto ano de temporada e essa experiência, para mim, foi a realização de um sonho que eu queria levar para as massas. Quando eu assumi na Unesco, fiz uma fala que algumas pessoas gostaram e outras não, em que eu disse que essa ciência que a gente está estudando, a educomunicação, a educação midiática, deveria ser tão popular como a Coca-Cola. Eu falei na Suécia isso. E na Suécia, naquele momento verde, todo o pessoal falou: Coca-Cola? Não, fala suco, fala limonada, fala outra coisa, mas não Coca-Cola. Mas, de fato, eu queria tornar popular, pop mesmo, para que possamos olhar para as mensagens e para as mídias com carinho e analisá-las fora do ambiente acadêmico na sociedade, fora dos ciclos de aprendizagem formais. Eu gosto muito da ideia do da TV nesse sentido, porque a TV está muito presente no Brasil, e o Futura é um canal aberto, a cabo, ou seja, ele não é por assinatura. Mesmo na Globoplay, você pode baixar os episódios sem precisar pagar.. E a TV é presente em quase 95% dos lares brasileiros. Então, o meu desejo de estar na TV foi um pouco o de levar esse tema para todo mundo numa abordagem me-

nos hermética possível. Falta ainda eu chegar nessa abordagem, acho que é um exercício de linguagem. Sempre analisamos o que está sendo produzido, depois das temporadas, e às vezes sentimos que ainda é preciso furar mais a bolha, ser mais popular e chegar a mais lugares. Mas acho que vamos crescendo. E eu tenho uma boa notícia: o Peru demonstrou interesse em licenciar o programa, e um canal comunitário norte-americano da Filadélfia também. Então, a ideia é licenciar o formato, quem sabe fazer programas pontes, experiências latino-americanas e americanas. Ainda não é certo, mas houve esse interesse. Isso faz parte dessas duas frentes, talvez mais da comunicação educativa. É o intuito levar esse papo que estamos tendo aqui para o aprendizado ao longo da vida, para o aprendizado que sai dos ciclos formais. Eu acho que esse é o objetivo principal do Idade Mídia.

MORAES — Ouvindo toda essa experiência, queremos também refletir um pouco para além da educação midiática, que está no auge, sobre esse cenário da inteligência artificial. Quando se fala de inteligência artificial as pessoas também têm um pouco de resistência ou incerteza sobre como isso poderia funcionar. Qual é sua opinião sobre como a educação midiática pode trazer uma reflexão sobre a inteligência artificial, já que ela é um desafio para nossa sociedade, a partir de agora, e também é algo que não tem volta?

SAYAD — Concordo, é um desafio. Ela é uma mediação não humana, no sentido de que ela não é só técnica. Como Bruno Latour coloca, é um objeto de mediação que é meio humano, meio objeto. O algoritmo tem essa característica. A gente pode pensar na evolução da práxis educacional e da práxis da educação midiática e se pode entender que, naturalmente, a inteligência artificial entra nessa práxis. Mas tem um problema, existe um ponto crucial: ela funciona de um jeito muito diferente, até por essa definição que eu dei, do que a gente normalmente conhece. Por exemplo, a imprecisão mais comum que vejo quando eu converso com escolas hoje sobre inteligência artificial é que as pessoas acham que a IA é uma coisa que não é, e elas misturam muito com as mídias digitais. E são coisas diferentes. Por incrível que pareça, falar isso pode soar esquisitíssimo, mas o que a gente costuma chamar de comunicação digital tem uma natureza, até uma natureza programática específica. Até o que a gente chama de linguagem de programação não tem a ver com a inteligência artificial, coisa que muito pouca gente fala, mas é verdade. O sujeito que desenvolve o algoritmo raramente fala que vai programar o algoritmo, porque aquilo que chamamos de programação fica para o lado da comunicação digital. O algoritmo funciona de um outro jeito. Por que ele é um elemento de mediação diferente, por que tem essa atuação diferente? Porque ele aprende sozinho. E o fato de ele aprender sozinho é baseado numa receita ou numa instrução dada ou desenvolvida pelo humano, então, o torna um objeto híbrido no meio da sala. Vou dar um exemplo de como isso é complexo. Os principais impasses que as legislações de IA estão enfrentando no mundo, é na definição do que é inteligência artificial, porque, até na definição, essa migração do mundo digital para IA é meio turva. Então chega um momento que uma coisa pode ser um pouco IA, mas é um pouco programação ainda. E as pessoas ainda não estão muito cientes dos impactos éticos que ela tem. Então, isso

tudo ainda turva muito a gente, puxar esse assunto para dentro da educomunicação ou da educação midiática tem um risco – não um risco tão grande, mas um risco que é válido correr. Eu gosto de correr risco, acho que errar faz parte da prática, mas com risco de a gente endereçar coisas diferentes para outros, de a gente errar nesse endereçamento de práxis. Eu defendo muito que estamos numa primeira camada de compreensão da inteligência artificial que é a conceituação. As pessoas precisam entender como o algoritmo funciona, as diversas definições de IA e onde ela está, porque outro erro comum é as pessoas acharem que ela está onde ela não está e que ela não está onde ela está. Quando eu pergunto a uma classe, até para os professores, por exemplo, se no chatbot, aquele chat de serviço, é usada a inteligência artificial, a resposta é positiva. Mas 20% dos *chatbots* usam inteligência artificial, os 80% restantes usam uma árvore de decisão de computação que não é IA. É aí nesse momento que ficam turvos os impactos éticos. As pessoas pensam logo no mercado de trabalho, que é onde fica mais evidente, e começam a se apavorar, achando que vão perder seus empregos, que vão perder contorno, que vão perder vagas. Toda a transformação tecnológica produziu impacto no mercado de trabalho, inclusive a automação. Precisamos discutir isso no campo de trabalho, mas se puxamos para esse campo sobre o qual estamos conversando, é mais sobre o impacto ético do cotidiano do cidadão. Isso está muito turvo ainda. É natural que já se fale numa IA Literacy. O Massachusetts Institute Technology (MIT) lançou, há algumas semanas, um currículo de IA para educação básica. Precisamos trazer para o nosso guarda-chuva, mas com um novo olhar, diferente de pensamento crítico que estamos acostumados porque, como eu falei, o Latour, que problematiza o fato de a gente se relacionar com o objeto, diz que precisamos começar a colocar o objeto em nossa crítica e não só a técnica, também entender melhor. Ao mesmo tempo que nascem currículos focados em IA, isso parece algo que nasce deslocado daquilo que estamos fazendo há tanto tempo. Mas é parte do nosso caminho, parte do caminho da educomunicação e da educação midiática abraçar a IA. Mas eu não sei se esse caminho está tão naturalmente traçado. Penso que a gente precisa colocar intencionalidade para abraçar esse caminho.

RADDATZ — Você mencionou os *chatbots* e temos, por exemplo, o ChatGPT sendo amplamente utilizado no mercado e nos ambientes educacionais. Mas você acredita que os *chatbots* poderão vir a ser utilizados, na Educação Básica, no aprendizado da leitura e da escrita?

SAYAD — O ChatGPT é uma versão de um *chatbot*. Na verdade, ele é uma evolução daquele preenchimento automático do Google. É a mesma tecnologia, da mesma família de uma inteligência artificial que se chama inteligência artificial generativa, porque ela gera, te dá um produto, ou seja, você pede um texto e ela te dá um texto. Em alguns aplicativos, você descreve uma imagem e recebe essa imagem. Quem mistifica muito o ChatGPT nunca o desafiou de fato. Ele ainda é muito problemática, mas isso não será um problema, é uma ferramenta que ainda vai aprender e se resolver com o tempo. Ao mesmo tempo, não podemos falar que ele vai ficar tosco a vida inteira. Vou dar um exemplo: vocês lembram como era a tradução automática há cinco anos? Como os dicionários e tradutores *online* eram ruins? Já experimentaram os dicionários e tradutores automáti-

cos hoje? Eles evoluíram, porque foram treinados e alimentados. Onde isso vai parar? Precisamos ter regulação, prestar atenção. Hoje, vejo o ChatGPT como uma ferramenta muito útil para coisas práticas e pequenas. Por exemplo: conversei com um rapaz num evento e ele tinha somente um dia em Londres entre a sua palestra e a viagem, por isso queria fazer um roteiro para conhecer a cidade. Ele perguntou para o ChatGPT: “o que eu faço em sete horas para ter uma boa ideia de Londres?” E o site deu um roteiro. É mágica? Não, ele compilou 300 milhões de roteiros. É isso que o ChatGPT é, um grande compilador. A inteligência artificial, como definição básica, é um sistema estatístico de probabilidade que compara padrões, então o que o ChatGPT faz é comparar padrões, mas ele não tem autenticidade, não tem originalidade. Mas por que é útil hoje? Eu gosto dessa coisa de desafiar e já coloquei os meus alunos para desafiá-lo para comparar resultados, discutir fontes, discutir a qualidade do que ele está entregando. Hoje, ele entrega resultados com uma qualidade muito mediana. Tem essa coisa de entregar pronto. Ele vai evoluir sim, mas não vejo ele fazendo, sem um ser humano, o que você me perguntava. Essa ferramenta tem um potencial fortíssimo para ajudar um professor de alfabetização, por exemplo. Quando o ChatGPT aprender bem as regras da alfabetização, poderá ser esse suporte. Hoje, ele é um ótimo exercício para duelar a criatividade, brincar com as frases, ver de onde ele busca. Por exemplo, toda vez que se pede a biografia de alguém dando a informação de que é jornalista e que mora em São Paulo, o ChatGPT assume que a pessoa em questão estudou no ECA (Escola de Comunicações e Artes da USP). Percebe-se, com esse exemplo, como a ferramenta é ruim, pois, muitas vezes, é necessária uma amostragem maior para a pesquisa. Vi um debate sobre autenticidade e complexidade na literatura, e o crítico da UFRJ disse: Shakespeare e Machado de Assis são autores complexos, mas eles não são autores totalmente originais. O que ele quis dizer com isso? Que a base das histórias de Shakespeare é a mitologia grega, mas ele levou a linguagem a tal complexidade que e tornou o grande autor de língua inglesa que ele é. E Machado, a mesma coisa. O ChatGPT não vai evoluir na originalidade e na autenticidade, mas, sim, na complexidade do que entrega. Ele jamais vai evoluir nisso, mas sim na complexidade do que ele entrega. Resta pensar se estaremos satisfeitos com a evolução da complexidade, porque, de fato, ele vai entregar textos mais robustos, informações mais precisas, construções mais elaboradas. Essa é a natureza da IA. Mas não há indício científico de que ele vai entregar consciência, emoção ou originalidade e autenticidade. Isso não existe. Quem está falando sobre isso dentro da IA está lendo mais ficção científica do que ciência. E a ciência diz o seguinte: ele vai te entregar mais complexidade.

RADDATZ — Em exercícios feitos com escrita de contos, verifica-se exatamente isso que você fala. O ChatGPT reproduz clichês e a originalidade não existe.

SAYAD — Exatamente. Em uma matéria do caderno Ilustríssima, da Folha, do dia 29 de janeiro, o crítico, o escritor e poeta Joca Reiners Terron, dialoga com o ChatGPT e pede um texto de Shakespeare. O que ele constata nessa matéria de capa chamada “Literatura artificial” é que o *chat* entrega para ele um texto cheio de “shakespearianices”, porque, quando o comando é dado, o chat vai ler tudo o que existe em formato aberto do autor e vai comparar as palavras, verificar o uso de palavras, as palavras que estão próximas,

as palavras que estão distantes... Ele vai conseguir entregar algo que tem um rococó de Shakespeare, mas não tem a essência.

KOFFERMANN — E nesse contexto, Alexandre, de toda essa novidade de IA que está chegando até nós, considerando as crianças, os adolescentes e os jovens, como você percebe o papel da escola nesse contexto de inteligência artificial? E que perspectivas de educação podemos ter nesse aspecto? Porque isso tem um grande impacto, embora tenha uma distância muito grande entre a originalidade e a assertividade de um texto criado pela IA. Ao mesmo tempo, há muitas possibilidades de criação e de produção. Como você vê essa questão em relação à escola?

SAYAD — Bem, Irmã Márcia. Eu vejo de duas maneiras. Uma está na gestão escolar, onde a IA está muito presente naquilo que é chamado de ensino adaptativo — esse assunto faz parte do meu estudo de mestrado — ou também chamado de plataforma adaptativa no ensino básico. É aquela plataforma digital que oferece o seguinte: no *marketing* por exemplo, vai personalizar o ensino para cada um, porque ela vai oferecer o mesmo conteúdo de maneiras diferentes e no momento em que o aluno for avaliado, o algoritmo vai dizendo como ele aprende melhor, se por vídeo ou por game, por exemplo. Isso já é um grande uso da IA na educação. Não há evidência científica de personalização em nenhum nível da IA mas, sim, a clusterização, que é um outro conceito; ela te joga para um grupo, para um *cluster*, mas não considera o indivíduo. Um outro uso que está sendo feito da IA é que muitas vezes ela funciona, e para isso o ChatGPT é bom, como indexador de conteúdos educacionais. Ele sabe identificar as naturezas e indexa objetos de aprendizagem, por exemplo, o que é útil para a gestão. Já os estudantes e professores têm contato de duas maneiras com a IA: dentro e fora da escola. O fora da escola é nas redes sociais. Se falar de criança, eu falaria do Tiktok por exemplo, que é uma mídia com algoritmos. Se for falar de jovem, eu citaria o Instagram, que também é uma mídia que tem algoritmo. E se eu fosse falar do adulto e do professor eu falaria do Internet Banking. Quando se pega um empréstimo, não é uma pessoa ou um gerente que faz o cálculo de quanto de dinheiro você pode pegar emprestado, aquilo é uma conta algorítmica que comparou o teu salário e o teu poder de compra, as tuas dívidas. Tem um milhão de pessoas no mundo iguais a você e ele te deu um valor que sabe que você vai conseguir pagar. A IA está em todo lugar. Sobre o papel da escola, precisamos trazer consciência e análise crítica. Então, o primeiro estágio disso é *awareness*, essa palavra inglesa para a consciência de saber quando você interage com um *bot*, com um sistema de IA. E aí é necessário saber o que você faz com os seus dados, que é a questão mais simples de avaliar. A IA só existe porque é alimentada com dados digitalizados, e os dados, muitas vezes, vão parar na mão do comércio. Não é à toa que, por exemplo, quando se procura um tênis numa loja online, no minuto seguinte começam a chegar e-mails com sugestões desse produto. Isso acontece porque o algoritmo já reconheceu que você está passando por lojas de tênis e buscando orçamento. Então, essa informação vai para outros lojistas, que também não são pessoas, são algoritmos que disparam *e-mails* de oferta ou que fazem com que elas apareçam para você nas redes sociais. Em relação às crianças, essa questão dos dados é muito séria. É necessária, hoje — quando se fala em consciência,

em awareness —, essa parceria família-escola, imagens, lembrando que IA não é só texto, pois estamos facilmente rastreáveis por reconhecimento facial, inclusive as crianças, em posts do TikTok. O Tik Tok tem um termo de adesão muito complexo, não deixa claro o que ele pode usar dos seus dados. E a palavra, dado, tem uma mudança de conceituação quando se fala da internet, do digital. Dado é qualquer comportamento digital. Então dado é, por exemplo, eu estar olhando mais para o canto esquerdo da minha tela; dado é a cor dessa jaqueta que eu estou usando. Toda essa inundação de dados serve a muitas coisas para inteligência artificial. Serve para clusterizar o *microtarget* de *marketing*, para identificarem, por exemplo, que eu sou um bom comprador de óculos de hastes amarelas. É *microtarget*, que pode ser também político. A inteligência artificial de voz pode identificar quantas vezes eu citei alguém aqui, perto de algumas outras palavras, pode identificar o meu discurso político, por exemplo. Então esse capitalismo de vigilância que algumas pessoas têm falado e esse uso de dados, para mim, preocupa muito. Por isso, a pergunta de quando a educomunicação vai abraçar a IA, acho que o caminho mais fácil para tratarmos de uma alfabetização para a inteligência artificial é por meio das práticas de Educom e da educação midiática. Eu sou um defensor disso, estou tentando ajudar a fazer essa curva, pois chegará uma hora em que toda mediação, ou 90% dela, vai ser IA e todo o nosso discurso vai ter que ser em cima do algoritmo, quando falamos em mediação. Porque do jeito que ela se desenvolve, usaremos como sinônimo de comunicação, pois haverá um pouco de algoritmo no meio fazendo essa mediação. Essa é minha preocupação.

MORAES — É muito incrível a pensarmos nesse potencial que tem a inteligência artificial, mas também em todos esses desafios, porque te ouvindo falar, como especialista no assunto, percebemos também as nossas fragilidades. Por exemplo, a questão da democracia. Eu gostaria que você avaliasse esse nosso desafio. Como que a gente vai conquistar a democracia, quais seriam as tarefas ou questões para pesquisa ou para a atuação da educomunicação fortalecê-la? Falamos em democracia, em cidadania, em direitos... E as pessoas precisam de consciência crítica. Já encaminhando para a finalização do nosso papo, deixamos uma questão mais aberta e gostaríamos que você comentasse sobre esse desafio da construção da democracia e do fortalecimento desses nossos vínculos de cidadania.

SAYAD — Hoje, vivemos com o fenômeno da desinformação. A inteligência artificial não potencializa a desinformação, ela a estrutura, e estamos conscientes. A IA, durante um tempo, potencializou a desinformação, mas, hoje, ela não é mais potencializadora. Antigamente, um ser humano gerava uma *fake news* e dava para um sistema de IA distribuir para *clusters* preestabelecidos de rede social. Um grupo do facebook pró Hillary Clinton, por exemplo, recebia mensagens do Trump. Hoje, a IA cria essa mensagem, prevê o grupo que vai ter mais adesão para espalhar a mensagem, a distribui para esse grupo e monitora esse grupo. Ela é parte estruturante da desinformação. Nessa crise iluminista em que vivemos — uma crise da razão e, como consequência, uma crise da democracia —, passamos a ter sistemas que não acreditam na democracia como um valor essencial, e começam a questionar se de fato era um valor essencial para o bem-estar dos cida-

dãos. É isso que está em jogo hoje. Tem gente que aposta que a democracia não cria bem-estar. Analisando a situação da China, Belarus e Turquia, por exemplo, percebe-se que há um descrédito da democracia. Então, esses sistemas de desinformação criados pela IA alimentam esses sistemas antidemocráticos. E a IA não potencializa isso, ela é parte estrutural, está no DNA da desinformação hoje, porque ela que faz o *target*, ela que mira onde essas informações vão ser distribuídas. E tem um lado mais óbvio, que é a manipulação de vídeos e fotos com mais facilidade, que é o tal de *deep fake*. A manipulação de vídeo era muito difícil há alguns anos, hoje ela virou banal. Ainda há algumas evidências da manipulação em vídeos, mas a ferramenta está cada vez mais assustadora. Podem, por exemplo, pegar um vídeo meu e colocar uma fala nazista, com a minha voz, por exemplo. Antigamente havia uma técnica que era reparar no olho da pessoa que estava falando, porque existia uma falha de leitura de IA no olho, que ficava meio aberto, e daí era possível ver que havia sido manipulado. Hoje em dia, o olho já não é um indicador de que o vídeo foi manipulado, por isso está ficando complexo identificar vídeo manipulado. Começou com manipulação de foto que hoje é banal. Ferramentas de manipulação de foto já vêm no próprio Photoshop. Não é mais necessário, por exemplo, recortar, no programa, um gato para tirá-lo da foto; basta clicar no gato e usar uma ferramenta para excluí-lo, ele então é apagado e substituído pelo fundo. Antigamente você precisava ter habilidade para recortar, sobrepor o fundo. Então essa manipulação está chegando para o vídeo muito fortemente, porque tem esse site em que se faz um *upload* de num vídeo e você faz o que quiser, coloca a pessoa do vídeo falando outra coisa. E gratuito! Então, assim, isso é mais utilitarista. Tendo como base a política filosófica, a desinformação, que ataca os sistemas democráticos, tem como base a inteligência artificial.

MORAES — É um grande desafio mesmo, sobre como que vamos lidar com essa situação, porque na verdade todos nós provemos a inteligência artificial com nossos dados, informações, preferências, discursos e agora imagem.

KOFFERMANN — O Alexandre abriu uma série de questões que precisamos amadurecer para compreender melhor, para formar uma opinião e também para ter um conhecimento mais amplo sobre essas questões muito atuais. Precisamos ter o desejo de nos atualizar e de ver essas questões, especialmente no que se refere a pensar nas práticas educativas. É necessário entrar nessa roda de discussões, para que isso não venha como algo desconhecido, como uma surpresa sobre nós. Mas que possamos incorporar todas essas novidades que estão vindo por aí. Acho que é um grande desafio que temos.

SAYAD — É importante contextualizar ainda, que o sistema de mídias hoje é complexo e diverso, porque não estamos regidos somente pela IA. Temos rádio, TV, jornal e revista, que são ainda muito importantes no ecossistema de mídias no mundo inteiro. Veja o exemplo da presença de rádio e TV no Brasil. E em rádio TV não existe IA, estamos falando dos sistemas comunicacionais paradigmáticos. A IA é uma coisa que chega e aos poucos vai substituindo esses sistemas, mas, hoje, o nosso olhar tem que ser para a complexidade. E aí me veio uma ideia, Irmã Márcia, sobre uma pergunta que você me fez e que talvez eu possa clarear um pouco mais. Na escola SESC do Rio, que é uma escola mui-

to legal de Ensino Médio do Rio de Janeiro, o professor Charles Pimentel levou a IA para sala de aula. E como ele fez isso? Um sistema de entendimento de inteligência artificial funciona como a um cérebro humano, em relação ao que chamamos de aprendizagem profunda. O professor montou um sistema de IA no laboratório com o que ele chama de neurônios, ou seja, com os processadores que vão filtrando informação, e compara aquilo com o cérebro humano, porque, de fato, o sistema de pensamento é inspirado estruturalmente no aprendizado profundo do cérebro humano. E aí ele aplica isso de um jeito muito inteligente, porque também existe uma confusão muito grande entre IA e robótica. Chamamos IA de robô, mas são campos diferentes. Se você pensar, o robô da fábrica de carros, de automação, não tem nada de Inteligência Artificial, ele é um robô mecânico. Porém, você pode realmente acoplar um robô à Inteligência Artificial. Então, ele criou um robozinho de laboratório maker, que ele chamou de Frank, que usa robótica, que não necessariamente tem IA. Quando comandado, o robô, que tem um braço mecânico, vai para frente e para trás. Com esse sistema, o que ele pôs de IA no robô? O robô com a câmera reconhece formas; sabe distinguir um quadrado, de um círculo e de um triângulo. Então o professor usou a IA para isso; e as crianças aprendem um pouco de robótica no espaço *maker*, mas aprendem também que usaram um algoritmo e alimentam esse algoritmo. Por comando, o robô aprende as formas e pega somente o que é triângulo, por exemplo, porque ele reconheceu pelo sistema de IA a implementação. É tudo rústico, tudo feito de modo caseiro, o algoritmo é bem simples, é um robozinho feito de sucata, mas ele funciona porque usa princípios da robótica com princípios da IA. Trouxe o exemplo para marcar que esse é um erro muito comum que vejo na escola: confundir robótica com IA. São três campos diferentes: cibernética é um campo, robótica é um campo, inteligência artificial é outro campo. A inteligência artificial diz muito respeito a esse bate-papo que vocês conduziram, porque tem relação com o campo da linguagem. É o único desses três campos que faz uma mimetização da linguagem.

RADDATZ — Alexandre, com certeza a nossa conversa foi muito agradável, aprendemos bastante mais uma vez com você e acredito que quem lê esta entrevista fica muito feliz por você estar compartilhando todo o seu conhecimento e as suas experiências. E o mais importante, deu para sentir que você tem paixão pelo que faz, transpira aquilo que faz. Isso dá um gás e nos instiga a fazer melhor também. Então, muito obrigada por esse momento.

SAYAD — A conversa só foi boa porque foi diálogo. Falamos muito em IA, mas quero reforçar o meu amor e a minha paixão científica pela educomunicação e pela educação midiática. O essencial é a aproximação desse campo. E, ao contrário do que muita gente possa pensar, eu não sou esse *geek* de tecnologia, , comecei a estudar esse assunto porque eu não conhecia, justamente. Até minha orientadora me deu uma bronca, falou que eu devia ter escolhido qualquer projeto que eu já fazia. Fui para um campo que eu não conhecia, para começar do zero. Mas foi por uma curiosidade pessoal e eu continuo não sendo esse *geek* tecnológico. Gosto de coisas tecnológicas, mas acredito que o senso de urgência me chamou para me aprofundar nesse campo.

RADDATZ — Para finalizar esta entrevista, fale sobre o seu novo livro, lançado em junho de 2023, e sobre o que está sendo preparado para o próximo ano.

SAYAD — O livro *A inteligência artificial e pensamento político* é baseado em meu mestrado na PUC. Tem o prefácio de Dora Kaufman e o posfácio de Lucia Santaella, que foi uma pessoa que muito me ajudou a entrar na academia e teve um papel muito importante para mim; e também há um outro posfácio da Prof^a Rosane Rosa, que foi também muito importante para mim desde sempre foi uma pessoa que muito deu força para eu voltar para academia. E ela foi da minha banca também. Então, são dois posfácios e o prefácio da Dora Kaufman, que foi minha orientadora, uma pessoa que tem rigor acadêmico absurdo e ajudou a me colocar nos eixos nesse sentido do rigor acadêmico. E isso foi muito bom para mim, porque eu tendo a ser um pouco mais solto e ela deu esses laços. Como obtive nota máxima, Dora Kaufman me estimulou a lançar o livro, o qual tirei um pouco da linguagem acadêmica para adequar ao formato. Para o ano que vem, será lançado o livro *A escola invisível*, um trabalho meu com Sérgio Rizzo. O livro trata de você olhar para a educação ao longo da vida com um olhar comunitário, olhando para a comunidade e para o digital ao mesmo tempo. Escola invisível, no sentido de que ela se dissolve na comunidade, a comunidade educa e ela se dissolve no ciberespaço. O ciberespaço pode educar. Ela é invisível, mas ela é evidente. Ela não tem nada a ver com o obscuro, ela é invisível, porque ela é muito importante.

SÁTIRA MACHADO: EDUCOMUNICAÇÃO COMO TRAJETÓRIA E VIVÊNCIA NOS DIREITOS HUMANOS

Cláudia Herte de Moraes
Marcia Koffermann
Vera Lucia Spacil Raddatz

A Educomunicação é uma perspectiva teórica que pode abranger outros campos do conhecimento para além da comunicação e da educação, conversando com os temas do cotidiano e a forma como eles se integram à realidade. Dentro da sala de aula, projetos educ comunicativos são desenvolvidos nas disciplinas do currículo e fora delas. Programas de rádio, podcasts, cinema, literatura, música, teatro, blogs e textos são algumas atividades desenvolvidas com crianças e adolescentes para que seja produzido conhecimento, sendo o/a aluno/a o centro do processo de comunicação. Isso abre espaço para que se discuta, por exemplo, direitos humanos, preconceitos, bullying, racismo, negritude. Esse é o tema da entrevista com nossa convidada professora Sátira Machado, uma das palestrantes do Educom Sul de 2022.

Sátira Machado é professora da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Ela é mestra em Letras/PUCRS (2000), doutora em Comunicação/Unisinos (2013); pós-doutora em Comunicação/UFSM (2019). Coordena o Grupo de Pesquisa CriaNegra: Letras, Educação e Comunicação/CNPq, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do campus Jaguarão da Unipampa. Curadora e produtora cultural do Projeto Educomunicativo RS Negro, realizado pela Fundação Educativa e Cultural do Internacional (Feci) em conjunto com muitos outros parceiros. Desenvolve projetos de ensino/pesquisa/extensão sobre a vida, a obra e a consciência negra do poeta afro-gaúcho Oliveira Silveira (1941-2009). Tem experiência na Educação Básica, com ênfase em Educomunicação/Mídias aplicadas ao Ensino em interface com temas sobre a negritude.

RADDATZ — Professora Sátira, a educomunicação vem acompanhando a sua trajetória como professora e pesquisadora. Já organizou inclusive o Educom Nacional e o Educom Sul numa mesma edição na capital. Por que fez essa escolha pela Educomunicação? Seja bem-vinda!

MACHADO — Um prazer estar com vocês e dizer que a educomunicação nos aproxima pelo afeto, há muitos anos. E isso é muito transformador para quem escolhe esse

campo do conhecimento. Eu escolho esse caminho porque sou professora de raiz. Com 14 anos entrei no magistério, concluído no Instituto de Educação Flores da Cunha, em Porto Alegre, e me apaixonei pela educação, pois minha mãe, Rosa Odete, era professora de Artes e regente do coral. Quando entrei na faculdade de Letras e, depois, no curso de Jornalismo, foi natural o encontro entre a Educação e a Comunicação. Principalmente porque, na década de 1990, fui bolsista de iniciação científica da professora Luiza Caraveta da Famecos/PUCRS, que trabalhava com formação de professores e professoras para os usos das mídias na escola.

Depois, a minha paixão por crianças acabou me levando a fazer aperfeiçoamento e mestrado em Letras. Foi quando analisei o quadro “Poemas Animados”, do programa Castelo Rá-Tim-Bum da TV Cultura/SP, envolvendo a comunicação, a educação e a literatura nesse estudo, sob orientação da professora Vera Aguiar/PUCRS. Nesse contexto, posteriormente, a negritude entra na minha formação. Importante também lembrar que sim, eu sou uma mulher negra do Rio Grande do Sul, de famílias lá de Pelotas e de Canguçu. Onde tinham muitas charqueadas, mas também clubes sociais negros. Mas minha consciência negra é ativada, mesmo quando entro para o Movimento de Mulheres Negras.

Em 2006, ao me unir às professoras Leunice Martins, da Faced/PUCRS, e a Sissa Jacoby, da Letras/PUCRS, criamos o Grupo de Pesquisa Educom Afro: educomunicação e produção afro-cultural/CNPq. Ele impulsionou a criação do Neabi na PUCRS. Isso foi no auge da Lei n. 10.639, lançada em 2003 para reforçar a importância da inclusão das questões negras nos currículos oficiais da Rede de Ensino Brasileira.

Nesse percurso, revisitamos as pesquisas das professoras Regina Zilberman e Solange Ktezer sobre produção cultural para crianças. Identificamos novas tendências nas produções para a infância, depois da implementação da Lei 10.639/2003 com impactos nas relações entre Letras, Educação e Comunicação. Em 2015, ao tomar conhecimento do Educom Afro/PUCRS, a professora Rosane Rosa/UFSM e o professor Ismar Soares/USP, da diretoria da ABPEducom, nos propuseram a realização conjunta do primeiro Educom Nacional fora de São Paulo junto com o III Educom Sul. Foi um encontro incrível (<https://6educom.blogspot.com/>), que ainda reverbera nas ações de educomunicação da região Sul.

KOFFERMANN — Professora, de todas as ações realizadas com Educomunicação, quais práticas você acredita que tenham se aproximado mais dos objetivos propostos? Você poderia relatar alguns dos resultados alcançados?

MACHADO — Em 2010, tive a oportunidade de criar um projeto inspirado no programa *A cor da cultura* do Ministério da Educação (2004), que distribuía materiais para professores e professoras do Brasil inteiro mostrando como desenvolver a Lei n. 10.669/2003. Ou seja, um projeto educacional para resgatar a história africana, a história dos afro-brasileiros e das afro-brasileiras, numa proposta perpetuada até hoje pelo MEC, Fundação Cultural Palmares, Canal Futura, entre outros parceiros. (<https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/noticia/forum-cor-da-cultura-lanca-nova-fase-de-projeto-de-educacao>).

Então, enquanto coordenadora estadual da Igualdade Racial do Rio Grande do Sul, foi possível agregar mais de cem pessoas para formular e produzir o nosso próprio projeto educutivo, o “RS Negro”. A ideia foi transformar uma produção científica organizada em livro pelos professores José Antônio dos Santos, Gilberto da Silva e Luiz Carlos Carneiro em diversos produtos midiáticos. Giba, do tambor sopapo, era vivo e doou uma música para o projeto. Zilá Machado, afilhada de Lupicínio Rodrigues, também era viva e doou uma música para o projeto. Serginho Moah e o Papas da Língua doaram uma música inédita na época intitulada “O maior sequestro da história”, do Zé Natálio, por exemplo. Também fizemos um CD de aulas, dando oportunidade para professores/as utilizarem. Produzimos videodocumentário, revista, poster book, enfim. No Projeto RS Negro, são trabalhadas mais de quinze temáticas, para além da escravidão. Clubes sociais negros, imprensa negra, literatura negra, consciência negra, Hip-hop, grafite e até afrofuturismo já estavam ali, entre outras temáticas (<https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/projetos/rs-negro-2010>). Foi algo especial e, inclusive, foi customizado em outros espaços educativos. Esse é o meu destaque para um dos resultados alcançados com grande impacto educutivo.

MORAES — Professora Sátira, antes da minha pergunta, resolvi contemplar uma experiência muito rica e que merece ser registrada. Sua trajetória é maravilhosa e, lembrando dessa fase, há material disponível ainda na internet, como o curso de Educação do Rio Grande do Sul, promovido pela Seduc nessa época. Um curso básico que auxilia quem quer começar e entender a área e aproxima professoras e professores da educação. O resgate que você traz neste histórico é muito relevante. Recentemente, em 2023, um novo Governo Federal assumiu a presidência do Brasil. Esse governo anunciou incentivar a educação midiática, com a criação de um departamento dentro da secretaria de comunicação social. Talvez seja a oportunidade para ampliar o debate da educação. Voltando ao tema da pergunta, gostaria de saber de você, pesquisadora da negritude, como esse tema está sendo tratado? Como podemos melhor compreender o que é racismo? O que é negritude? Como esses conceitos se distinguem?

MACHADO — É importante compreender por que as pessoas às vezes dizem pesquisar ou o racismo ou a negritude. Esses conceitos se distinguem e se aproximam. Essa dúvida não é à toa, pois o racismo é recorrentemente relacionado à cor de pele negra, principalmente no Brasil. Tem origens bíblicas, ao historicizar a escravidão, e científicas, ao instituir o conceito de raça atribuído às diferenças entre a humanidade. Biologicamente, deveríamos nos compreender como uma “raça” – a humana –, mas o conceito de raça gerou a herança do racismo perpetuado em discriminações. Já o conceito de negritude – por mais que seja ligado ao movimento literário francês negritude – acaba por ampliar a visão sobre a África e a diáspora africana. Pois ser negra e negro é lindo e precisamos resgatar as culturas negras para entender isso. Na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, fui assessora de educação e assessora de educação afrodescendente ao mesmo tempo. Isso ajudou a incluir as temáticas do racismo e da negritude nas políticas públicas. Já na Universidade Federal do Pampa, fui assessora de educação do primeiro reitor negro de uma universidade federal no estado gaúcho, o professor Rober-

Iaine Ribeiro Jorge. De certa forma, isso impactou na criação das futuras rádio e tevê da Unipampa em rede, já que fui da comissão responsável pela implantação das emissoras. Em 2023, ao participar de reuniões com o Governo Federal, percebi como a Rede Brasileira de Comunicação está valorizando a educação midiática nesse processo por meio da EBC/Ministério das Comunicações, do Ministério da Educação e da Secretaria de Comunicação/PR. E a educação midiática dialoga com a educomunicação, graças aos esforços do professor Ismar Soares/USP/ABPEducom e de todos os núcleos de educomunicação brasileiros. Então, reforço a relevância das ações de educomunicação e dos estudos de negritude na garantia da cidadania e da democracia no nosso país.

KOFFERMANN — Professora, o que mais tem chamado sua atenção em relação ao racismo dentro das escolas?

MACHADO — No espaço da escola aparece de forma ainda muito recorrente, mesmo que um racismo à brasileira. Mas já sentimos o impacto das ações afirmativas nas novas gerações, que passam por discussões mais ampliadas sobre as negritudes. Então, as nossas crianças já têm, na minha opinião esperançosa, uma visão inclusiva de direitos humanos. Elas cobram os seus professores e as suas professoras sobre essas questões mais atualizadas. A juventude já está de olho nos movimentos “Vidas negras importam”, já refletem sobre como podemos minimizar o genocídio da juventude negra no Brasil. São várias as temáticas que já estão sendo trazidas pelas próprias crianças e jovens. Essas visões estão nas redes sociais e nas novas produções de sentido. Nossas crianças e jovens produzem seus vídeos, seus *podcasts* e essas produções midiáticas se alinham à educomunicação. É um divisor de águas. Ambientes educacionais, formais ou não formais, já estão com outras cosmovisões. Por mais que ainda existam questões estereotipadas sobre as populações negras, nas redes sociais podemos ver que as pessoas não ficam quietas. Elas comentam, tensionam, ampliam o debate e combatem as *fakenews*. Isso é fruto de uma perspectiva cidadã e de educomunicação comprometida com os direitos humanos.

RADDATZ — Justamente sobre esse tema, em muitas escolas já se trabalha com a educomunicação e com a produção midiática para questionar os temas como preconceito, *bullying* e racismo. Essas ações já ocorrem, não em todas as escolas, ainda há muito a trilhar. Por exemplo, Mato Grosso, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul já se colocam bem determinadas. A questão da cidadania e a dos direitos humanos está cada vez mais associada ao fato de que as pessoas estão descobrindo que o direito à comunicação é um direito de todos e de todas, isso pode ampliar a visão da educomunicação nas escolas. Como você tem visto isso?

MACHADO — É bem nessa perspectiva do viralizar. Estamos trabalhando em rede, a educomunicação é em rede. Essa nova geração já chega a ponto de viralizar novas interpretações sobre nossa existência. Ela tem percebido cedo que não aprender sobre as várias temáticas da negritude é um direito roubado. E denunciam a falta de pluralidade nas produções de conhecimento.

RADDATZ — Isso que você diz tem a ver com as relações de poder que sempre foram

exercidas na sociedade. Agora estamos buscando reconstruir o pensamento crítico e a visão sobre a história, a partir dessa possibilidade de enxergar para além daquilo que está posto pelo viés do racismo.

MACHADO — Com certeza. É justamente do ponto de vista de uma “branquitude crítica” cansada de estar no campo das dominações opressivas, unida à negritude no combate ao racismo, que novas perspectivas históricas têm vindo à tona. Numa percepção de que, enquanto humanidade, precisamos proteger nosso planeta, o que inclui viver de forma equânime.

MORAES — Sabendo que você é muito produtiva, e pela militância em torno dos direitos humanos, gostaríamos de saber em que linhas de pesquisa você está trabalhando, quais projetos dividem sua atenção atualmente.

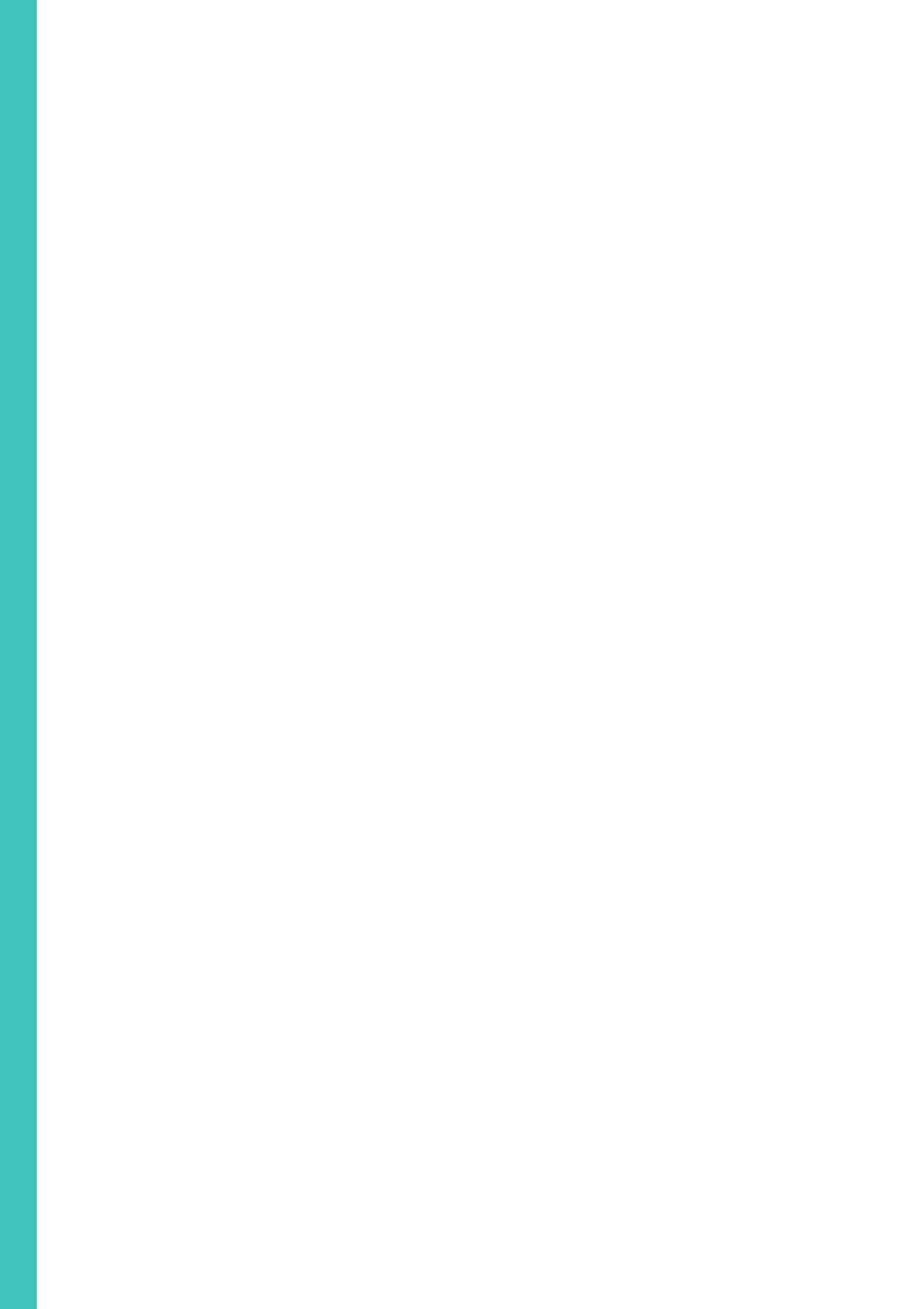
MACHADO — Estou me dedicando principalmente ao Oliveira Silveira, nosso grande poeta da consciência negra, pois ele foi um dos idealizadores do 20 de Novembro. Essa é uma data gaúcha celebrada pela primeira vez em 1971, na capital do Rio Grande do Sul. Realizada num Clube Social Negro, o Marcílio Dias, e protagonizada pelo Grupo Palmares de Porto Alegre. Depois dessa primeira celebração, Oliveira Silveira nunca mais parou de celebrar esse 20 de Novembro até ele se tornar o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil. Foi uma longa caminhada para que a data fosse institucionalizada, principalmente de uma forma governamental, na própria Lei n. 10.669 de 2003, que a incluiu no calendário escolar. Então, para além do projeto RS Negro, que já tem 13 anos, pelo acervo de Oliveira Silveira venho redescobrimo as culturas gaúchas, e isso me encanta. Isso tem gerado muitos produtos, inclusive educacionais, para recontar muitas histórias. Indico o site do afro-gaúcho Oliveira Silveira (<https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/>), em que podem acompanhar muitos dos meus projetos.

RADDATZ — Professora, obrigada pela entrevista. Teria alguma coisa para acrescentar, que não perguntamos, especialmente em relação à educação?

MACHADO — Sempre falo que “nós somos os nós da rede”. Nós estamos inteiramente conectadas e conectados. Como faço parte da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN), estou tendo a oportunidade de impulsionar discussões sobre as áreas da educação e suas relações com a negritude em sessões temáticas, mesas redondas e em outros espaços de alguns congressos. Então, em qualquer território, nunca desisto de levar a bandeira da educação.

RADDATZ — Nós agradecemos à professora Sátira, a essa força que não desiste da educação pela participação nesta entrevista e pela contribuição ao nosso *e-book*.

MACHADO — Eu agradeço à professora Márcia, à professora Vera e à professora Cláudia. Faço votos de vida longa à educação, principalmente na intersecção com as negritudes.



PARTE 2

EDUCOMUNICAÇÃO E CIDADANIA: TEORIAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES



Educomunicação e transformação social no Brasil, na América Latina e na Europa

Ismar de Oliveira Soares

Alcançar a compreensão crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos. Para que isso ocorra, os subjugados necessitam passar pela experiência de dar um passo à frente, na luta política pela transformação das condições concretas nas quais se estabelece e se naturaliza a prática da opressão.

Paulo Freire (1997), *Pedagogia da Esperança*.

Gestão da comunicação, na base social: uma reflexão continental

Entre 1998 e 1999, enquanto finalizávamos uma pesquisa sobre a interface Comunicação/Educação (SOARES, 1999a), adiantávamos, em artigos publicados em Segóvia, Espanha (SOARES, 1998a) e Lima, Peru (SOARES, 1999b), algumas conclusões relativas aos processos de gestão da comunicação numa perspectiva alternativa, permitindo que, já em 2002, pudéssemos divulgar, pela *Revista Comunicação & Educação* da USP (SOARES, 2002a), o primeiro texto acadêmico apontando a “gestão dialógica e participativa da comunicação”, como caminho para se chegar a práxis voltada à transformação social, identificada como educomunicação.

É importante registrar que, nesse mesmo período, o nascente conceito da educomunicação e a perspectiva de uma gestão comunicativa democrática e participativa integravam, como objeto de estudo, o programa de uma especialização da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA/USP, intitulada Gestão de Processos Comunicacionais, para o qual produzimos dois textos, um primeiro com o título “Metodologias da Educação para a Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e nos Estados Unidos” (SOARES, 2002b) e um segundo, em parceria com a profa. Maria Cristina Costa, denominado “Planejando os projetos de comunicação” (SOARES; COSTA, 2002).

Cinco anos depois, um registro no portal do Projeto Cidade Aprendiz, criado pelo jornalista Gilberto Dimenstein, demonstrava que a aproximação entre Educomunicação e gestão de processos já se fazia notar na base do movimento social. Referimo-nos ao artigo “Educomunicação é meio de transformação social em todo o mundo” (CIDADE APRENDIZ, 2007). A matéria tomou como referência a atuação da ONG Saúde e Alegria, de Santarém, que implementava ações educacionais no território paraense para as

comunidades ribeirinhas do rio Tapajós¹. Nesse mesmo ano, a *Revista Comunicar*, editada em Huelva, Espanha, trazia o primeiro artigo acadêmico, produzido por um europeu, sistematizando a relação entre o conceito da educomunicação e o âmbito da mobilização para se alcançar mudanças sociais profundas e significativas (BARRANQUERO, 2007). Em consequência, o texto passou imediatamente aos referenciais teórico-metodológicos do curso, ao lado de manuais como “Comunicação e Planejamento”, do paraguaio Diaz Bordenave (1978).

A prática que ganhou espaço na primeira década do século XXI foi, na verdade, um dos resultados de uma reflexão continental que teve seus inícios nos anos de 1970². É nesse contexto que retornamos a Belmiro Beltrán pelo mérito de haver descoberto o significado, para a relação comunicação/educação, da obra do educador Paulo Freire³. É de sua autoria um estudo, produzido em 1978, com o título *Communication between the United States and Latin America: A Case of Cultural Domination*, destinado a uma conferência sobre a mídia, a ocorrer em Nova York, naquele mesmo ano. Nele, o autor partia de um contexto político que clamava por uma nova ordem mundial da informação e da comunicação, contestando as relações de poder no uso dos recursos da informação, em nível global. Ao reproduzir o percurso histórico da formulação das teorias sobre a comunicação social, a partir de autores europeus, canadenses e norte-americanos, Beltrán chamou a atenção de seus interlocutores para a nascente contestação latino-americana, apontando para a necessidade de uma revisão dos entendimentos correntes sobre o fenômeno comunicativo⁴, dando destaque particular à proposta inovadora de um edu-

¹ Eis o conteúdo: "Desde 1987, o Projeto Saúde e Alegria atua em comunidades extrativistas dos rios Amazonas, Tapajós e Arapiuns, localizadas no oeste do estado do Pará. Com um único barco, o projeto percorre toda a região ribeirinha, em 143 lugares diferentes, e envolve 29 mil pessoas em programas, que vão além do atendimento médico. 'Trabalhamos nas vertentes: Saúde Comunitária, Economia da Floresta e Educação, Cultura e Comunicação, tudo norteado pela gestão e organização comunitária', explicou o coordenador da área de educação e comunicação, Fábio Pena.

'Muitas das campanhas da Rede Globo não fazem sentido para a população ribeirinha do Pará. Dessa forma, organizamos o nosso Sistema Mocorongo de Comunicação', disse. Denominada com o nome de quem nasce na cidade de Santarém (PA), a rede de comunicação tem uma rádio em cada comunidade, jornais, telecentros com acesso à Internet, além de produção de vídeo.

'Para conseguir valorizar a cultura local, ao mesmo tempo em que os jovens entravam em contato com essas mídias, passamos a utilizar os meios para documentar a cultura', explicou.

Com especificidades diversas, cada programa já começou a influenciar políticas públicas. - Ocupamos espaços que deveriam ser preenchidos pelo poder público, mas o importante é que a comunidade se aproprie dos instrumentos e solucione os seus problemas, mostrando ao Estado como deve ser feito, conclui Pena, coordenador do Saúde e Alegria". (CIDADE APRENDIZ, 2007)

² É desse período a coletânea intitulada *Comunicação/Incomunicação no Brasil*, produzida pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) e editada pela Edições Loyola (MELO, 1976).

³ Retomo, neste subtítulo, elementos constitutivos de levantamento anterior sobre a obra de Beltrán, que introduzi para meu artigo “Comunicação e a pedagogia libertadora de Paulo Freire” (SOARES, 2022), apresentado em evento da Intercom.

⁴ Coincidindo com a apresentação do artigo de Beltrán, em Nova York (setembro de 1978), ocorria, na América Latina, uma série de eventos destinados a debater a comunicação popular e crítica, tais como: (1) o VII Congresso Brasileiro da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), com o tema “Comunicação e Consciência Crítica”, em Bragança Paulista, SP, no mesmo mês de setembro; (2) o I Seminário Latino-americano de Comunicação Cooperativa (Garanhuns, PE, Brasil, igualmente em setembro), bem como o

gador brasileiro: Paulo Freire.

Do “Adeus a Aristóteles” à construção de uma “Epistemologia do Sul”

O texto de Beltrán circulou pela América Latina com o título de *Adiós a Aristóteles: comunicación horizontal*⁵, questionando a linearidade hegemônica de uma visão sobre o fenômeno em análise, centrada em suas funções e efeitos, para, em contrapartida, privilegiar os papéis dos sujeitos nos processos comunicativos, na base da sociedade. A proposta era a de passar da “comunicação de massa”, com todos os seus jargões clássicos, para o “processo comunicativo”, como um fenômeno humano dialético e dialógico.

Em seu arrazoado, Beltrán explicava didaticamente que as tentativas de definir comunicação até aquele momento remontavam, de alguma forma, a Aristóteles, para quem a “retórica” compunha-se de três elementos: locutor, discurso e ouvinte, com o propósito de “buscar todos os meios possíveis de persuasão” (BELTRÁN, 1981, p. 7). Após dedicar seguidas páginas à revisão das teorias da comunicação, especialmente na perspectiva norte-americana, o autor boliviano afirmava:

O que ocorre seguidamente sob o nome de comunicação é pouco mais do que um monólogo dominante em benefício do iniciador do processo. A retroalimentação não é empregada para proporcionar a oportunidade de diálogo autêntico. O receptor das mensagens é passivo e está submetido, uma vez que quase nunca se lhe dá a oportunidade adequada para atuar também como verdadeiro e livre emissor; seu papel consiste em escutar e obedecer. Tão vertical, assimétrica e quase-autoritária relação social constitui, no meu modo de ver, uma forma antidemocrática de comunicação. ...Devemos ser capazes de construir um novo conceito de comunicação, um modelo humanizado, não-elitista, democrático e não-mercantilizado. (BELTRÁN, 1981, p. 23).

O caminho da resistência vislumbrado pelo autor passava pelos clássicos freirianos *Extensão ou Comunicação?* (produzido em Santiago, Chile, em 1969) e *Pedagogia do Oprimido* (produzido em Genebra, Suíça, em 1970)⁶, visto que ofereciam um ponto de partida e abriram uma avenida fértil de novas perspectivas.

E foi justamente no processo de interação social democrática que as práticas dos movimentos sociais latino-americanos passaram a celebrar a “comunicação horizontal” proposta por Beltrán, na promoção de uma “educação popular libertadora”, aproximando irremediavelmente a Comunicação e a Educação, numa perspectiva de mútuas mediações.

I Seminario Latinoamericano de Comunicación Participatoria (Quito, Equador, em novembro), reunindo, este último, parte significativa dos autores relacionados na referência bibliográfica do texto do autor boliviano, como: Miguel Azcueta, Juan Díaz Bordenave, Francisco Gutiérrez, Mario Kaplun, María Cristina Mata, Antonio Pasquali, João Bosco Pinto, Fernando Reyes Matta, Rafael Roncagliolo, Juan Somavía.

⁵ O texto traduzido para o português foi publicado em 1981, pela revista Comunicação & Sociedade, do Instituto Metodista de Ensino Superior, de São Bernardo do Campo (SP). Em 2007, a Revista da ALAIC Asociación Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación (ALAIC) republicou o texto em espanhol.

⁶ As edições consultadas por Beltrán circularam em espanhol (*¿Extensión o comunicación?* Santiago de Chile: ICIRA, 1969) e em inglês (*Pedagogy of the oppressed*, New York: Herder & Herder, 1970). No presente artigo, usamos a primeira edição em português do livro *Extensão ou comunicação?*, de 1971, e a 17ª edição do livro *Pedagogia do oprimido*, de 1987, conforme registrado nas referências, no final do artigo.

Suporte à renovação, na base da sociedade: o papel da Igreja Católica

Os apelos pela revisão das práticas comunicativas em favor do desenvolvimento e do progresso das classes marginalizadas, presentes na reflexão de autores como Beltran e Freire e repercutidos na obra de seguidores, acabaram recebendo o reforço de um agente social relevante para o continente: a Igreja Católica, com sua Teologia da Libertação⁷.

No presente tópico, reportamo-nos, mais especificamente, ao discurso oficial da instituição, que deu abrigo ao movimento que emergia de suas Comunidades de Base, mediante a instrução pastoral *Communio et Progressio*, de Paulo VI (1971)⁸, que representou, efetivamente, um marco na busca por uma comunicação voltada ao desenvolvimento, numa perspectiva humanista, dialógica e participativa.

Segundo Paulo VI, a *dialogia* deveria ser contemplada como condição necessária para que “a torrente de informação e opinião, movimentada pela mídia, fizesse de cada homem um participante no drama, nos problemas e nas dificuldades do gênero humano”. Já a participação nos processos de comunicação passava a ser entendida como “condição necessária para a compreensão mútua, que conduz ao progresso de todos” (*Communio et Progressio*, n. 19).

Trata-se de uma visão que se deslocava dos estudos que vinham se debruçando, no mundo acadêmico, sobre o papel da indústria cultural na sociedade, especialmente aqueles promovidos sob a perspectiva da denominada Escola de Frankfurt, para a qual o sistema mundial de comunicação, ao ser denunciado como essencialmente manipulatório, era entendido, em última análise, como o grande responsável pelo imobilismo social frente às carências dos consumidores de bens culturais, como a informação (RUDIGER, 1998). Em outras palavras, o documento papal valorizava a comunicação, por acreditar nos serviços que ela poderia prestar à sociedade.

E foi neste contexto de disputa ideológica e política que setores populares vinculados, em bom número, ao estímulo que a Igreja dava a um pensamento renovador na área, passaram a valorizar a perspectiva dialógica e participativa de comunicação (GOTTLIEB, 2002)⁹. Justamente nessa direção, o Departamento de Comunicação do Conselho Episcopal Latino-americano acabou por optar — em decorrência da assembleia do organismo realizada em Medellín, Colômbia — por implementar uma pastoral que privilegiou substancialmente a “comunicação popular” (CELAM, 1986). O mesmo aconteceu no Brasil,

⁷ Tratamos desses temas em nossa tese doutoral *Do Santo Ofício à libertação*, especialmente no cap. XII, “Igreja, Repressão e Comunicação: confrontos e rearticulações” (SOARES, 1988b: 265-294).

⁸ Analisamos o documento de Paulo VI em nossa tese doutoral, no capítulo VI “*Communio et Progressio: Avanços e ambiguidades*” (SOARES, 1988b p. 108-121).

⁹ No livro *Comunicación, cultura y cambio social: Mercosur y la integración de mercados*, editado pela World Association for Christian Communication — América Latina — WACC-AL (BARROS, 1994), ficam demonstrados os avanços ocorridos no continente até aquela data em termos de sistematização teórica dos pressupostos utilizados pelo movimento social para preparar profissionais com o perfil voltado para a prática do planejamento participativo e de uma ação colaborativa no campo da comunicação. O texto revela a expectativa otimista dos agentes de comunicação popular e seu propósito de ocupar um espaço na academia para a socialização desta herança cultural comum.

por parte da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB (SENRA, 2017).

Foi com o apoio dessas instituições que grupos de especialistas vinculados a associações cristãs converteram a “leitura crítica da comunicação” em verdadeira bandeira, garantindo sustentação para dois dos mais consolidados projetos na área, em todo o continente, a saber: o **Plan Deni**, voltado para a análise e a produção de cinema por crianças e jovens, em países como Equador, Peru, Uruguai, República Dominicana e Brasil (Ramos, 2001)¹⁰ e o **Projeto de Leitura Crítica da Comunicação** (LCC) da União Cristã Brasileira de Comunicação – UCBC (PAIVA; GABBAY, 2009)¹¹.

A UNESCO e a educação para a comunicação na América Latina

No contexto dos debates e confrontos em torno às políticas de comunicação no mundo ocidental, a voz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) se fez ouvir ao propor uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (Nomic), com forte participação latino-americana (MELO, 2008).

No campo específico das mediações essenciais para o entendimento de que a comunicação poderia operar a favor de transformações sociais, a Unesco, além de apoiar a mobilização em torno do “planejamento participativo” da comunicação, na base da sociedade, voltou-se mais expressamente para a área da educação midiática, oferecendo suporte estratégico aos programas de formação para o entendimento da natureza dos sistemas de comunicação. Tal política representava uma das metas do denominado *Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*¹².

No contexto dessa proposta, o organismo internacional deu apoio aos *Seminários*

¹⁰ O primeiro programa consistente de educação para a comunicação de que se tem notícia na América Latina voltava-se para a análise da produção cinematográfica por crianças, incluindo a produção de audiovisual por parte dos pequenos. Foi criado no Equador, no ano de 1968, numa iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez. Denominava-se Plan de Niños (PLAN-DENI) e previa a preparação de professores para trabalhar com o cinema em sala de aula. A partir de 1969, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumiu o programa e, ao longo das três décadas subsequentes, o multiplicou em países como Uruguai, Brasil, Paraguai, República Dominicana, e Cuba. No Brasil, o programa denominou-se Cineduc, estabelecendo-se no Rio de Janeiro, com atuação até o presente momento. A metodologia do projeto acabou por influenciar o entendimento da prática carioca de implementar a educação midiática, privilegiando a linguagem audiovisual (SOARES, 2014a; 2014b).

¹¹ O Projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC) foi desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), na década de 1980, num serviço de formação às lideranças do movimento popular e a docentes interessados na análise da cultura midiática. Adotando uma perspectiva dialética de reflexão, o projeto chegou a organizar uma média anual de sessenta encontros de formação, no período, em todo o país. No artigo “Leitura Crítica e Cidadania: novas perspectivas”, Raquel Paiva e Marcello M. Gabbay apresentam pormenorizadamente os referenciais desta proposta, bem como os especialistas nela envolvidos, apontando o LCC como a principal experiência nessa área, no início da prática mídi-educativa no Brasil (<http://www.inpecc.pro.br/media/uploads/pesquisas/r4-0637-1.pdf>). Para os leitores interessados na história da comunicação alternativa, na Igreja, sugerimos uma visita à UCBC Informa, em seu número 125, de julho/setembro de 1985: <http://www.cpvsp.org.br/upload/periodicos/pdf/PUCBCRJ071985125.pdf>. Lembramos que, no mesmo diapasão, vem trabalhando, desde 1980, o Serviço de Pastoral da Comunicação das Edições Paulinas (Sepac), que tem contribuído especialmente para renovar o pensamento das lideranças da Igreja Católica nessa área <https://paulinascursos.com/sepac/>.

¹² Sobre esse tema, acesse o site: http://www.unesco.org/education/pdf/11_173_s.pdf

Latino-Americanos de Educação para a Televisão, realizados, respectivamente, em 1985 (Santiago, Chile); em 1986 (Curitiba, Brasil) e em 1988 (Buenos Aires, Argentina), com uma síntese em 1990 (Las Vertientes, retornando ao Chile), reunindo, em cada um deles, especialistas de organizações não governamentais e de centros universitários de pesquisas, para avaliar os processos formativos voltados para receptores da produção midiática, no continente. Descobriu-se, então, que os “educadores para os meios de comunicação” na América Latina buscavam, na verdade, a formulação de uma pedagogia da comunicação que preparasse as novas gerações para integrar uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente (MIRANDA, 1992). A meta, enfim, era a de ampliar o debate sobre o entendimento da necessidade de se promover políticas públicas de comunicação, beneficiando todos os segmentos sociais.

Pelo decolonialismo, por uma epistemologia do Sul

O que adveio, como novidade, na passagem do milênio, foi a constatação de que o esforço latino-americano por uma prática social regida por uma comunicação dialógica e participativa finalmente encontrara-se com um modelo de desenvolvimento ao qual – ainda que utópico – poderia estar servindo ao decolonialismo (SILVA, 2020)¹³. Tal opção, identificada como a mais próxima ao ideário do movimento popular, passava, efetivamente, ao largo dos modelos oficialmente instituídos (o nacional-desenvolvimentismo, o revolucionarismo-marxista ou o neoliberalismo), pelo fato de ter como fundamento não a promessa de uma riqueza que poderia advir, mas a fortuna já disponível, representada pela natureza, pela cultura e pelas lutas passadas, redescobertas numa perspectiva libertária. O substantivo **decolonialismo** - utilizado para designar uma nova perspectiva de estar e dialogar com o mundo - passou a ser referendado pelos anciãos dos povos andinos, por representar um genuíno retorno ao que definem como *el Buen Vivir*¹⁴.

Outro conceito contemporâneo que abriga a revisão teórico-metodológica consubstanciada no conceito da Educomunicação, como um campo voltado à emancipação de sujeitos e grupos sociais, é o da **Epistemologia do Sul**. De acordo com Rosane Rosa, a educomunicação – que fora parida nesses ambientes de luta e resistência popular – apesar de, atualmente, ter presença robusta em ambientes formais de aprendizagem – tem

¹³ Em seu artigo “Teoria decolonial: horizontes epistemológicos a partir da periferia global pós-colonial”, Paulo Robério Silva afirma: “Ao trazer à baila sujeitos, conhecimentos e práticas que foram vilipendiados e oprimidos pela subalternidade, pela colonialidade e pela modernidade, a teoria decolonial propõe a criação de uma epistemologia pluriversal. Sua efetivação, no entanto, está condicionada à desconstrução da hegemonia da epistemologia colonial/moderna. O “giro decolonial” é o lócus desse esforço feito pela periferia global pós-ocidental para superar definitivamente as ideologias da (pós) colonização.”

¹⁴ Em meu artigo, escrito em 2019 para a revista *Encuentro*, de SIGNIS, Equador, ao referir-nos ao conceito de *Buen Vivir*, deixamos registrado: “El Buen Vivir se presenta como una cosmovisión esencialmente relacional, basada en ideas rescatadas del conocimiento andino tradicional (preexistente a la colonización europea en América), que ofrece una perspectiva de unidad entre los seres humanos y la naturaleza. Mediante este enfoque, la naturaleza se convierte en un sujeto de derechos, al igual que el ser humano.” (SOARES, 2019).

lugar privilegiado junto às organizações sociais, que se constituem em comunidades de aprendizagens, com uma diversidade de experiências e saberes (ROSA, 2020, p. 24). É justamente por esse contexto que a autora entende que essa prática pode ser considerada como integrada às epistemologias Sul, explicando: “Coerente com a perspectiva pragmática, dialógica, interventiva e emancipatória de fazer ciência de forma contra-hegemônica, a educomunicação, no rastro de Freire, tem como objetivo que os sujeitos, de forma crítica, exercitem o direito de aprender a ler, de pronunciar e de editar e reeditar o próprio mundo formatado pela mídia e pelas outras instituições sociais”, apresentando-se como “um processo de formação de consciência crítica e emancipatória, como política do conhecimento e do interconhecimento”, elemento constitutivo do conceito de epistemologia do Sul, definida por Boaventura de Sousa Santos como “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos” (ROSA, 2020, p. 25).

Mas, afinal, o que é a Educomunicação?

O conceito

Buscando uma definição para a prática que alcançara sistematizar em 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo a descreveu nos termos que seguem

A Educomunicação é o paradigma orientador das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos favorecedores da convivência humana e da transformação social, tendo como essência a intencionalidade educativa e como meta o pleno exercício da liberdade de expressão dos atores sociais. (SOARES, 2002a, p. 155)

O conceito de *paradigma orientador* permite entender que estamos diante de um referencial capaz de orientar ações em diferentes âmbitos, um dos quais o da vivência do senso comunitário (TOTH; MERTENS; MAKIUCHI, 2012, p. 120), escanteando proposições competitivas e individualistas. Trata-se, pois, de um pensamento que se expressa pelo esforço de construção coletiva que tem como resultado o resgate da interlocução, dando vida até mesmo a grupos marginalizados ou excluídos.

No caso, a Educomunicação tem sido pensada como uma tarefa em processo, com a meta de transformar os “ecossistemas comunicativos” (SOARES; SARTORI, 2005), traduzidos como ambiências, tanto nos espaços de vivência (desde a família, passando pelos grupos de relacionamento, pela escola, pelos grupos de lazer) quanto nos de atuação (as diferentes governanças), mediante a construção permanente de relações dialógicas e participativas, mediadas ou não pelas tecnologias da informação.

Para tanto, a prática educacional exige formação e preparo, o que pressupõe uma perícia adquirida mediante processos de aprendizagens permanentes. A necessida-

de da formação advém, na verdade, da constatação de que a ação educacional não é óbvia para as lideranças no comando dos processos sociais nem pretende competir na busca de uma hegemonia nos espaços sociais. Ela chega para iluminar e provocar, até se converter em esperança de benefícios.

No caso, além da aprendizagem teórica, é mister prever uma iniciação dos novos atores em práticas que convivam com a velha ordem, trazendo os resultados das mudanças a partir do exercício possibilitado por iniciativas específicas, dentro da perspectiva que se define como “pedagogia de projetos”. Essa é a razão pela qual nos referimos a “projetos” quando nos aproximamos dos trabalhos dos educadores¹⁵.

¹⁵ Em suas duas décadas de existência, o NCE/USP se propôs, justamente, articular esforços colaborativos em torno de projetos voltados ao exercício de práticas comunicativas democráticas e participativas. Entre os trabalhos do Núcleo merecem destaque os que seguem: 1) a participação, pelo seu coordenador, prof. Ismar Soares, do Encontro das Escolas Salesianas das Três Américas (Caracas/2000), do que resultou a opção das escolas das Irmãs Salesianas pela educação nos cinco continentes; 2) o Projeto Educom.rádio, curso para 11 mil professores, alunos e membros das comunidades educativas de 455 escolas do município de São Paulo, de 2001 a 2004; 3) o Projeto Educom.TV, curso a distância para 2 mil professores de 1.024 escolas do estado de São Paulo, em 2002, em uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação sobre a linguagem audiovisual na escola; 4) o Projeto Educom.rádio-Centro-Oeste, curso semipresencial para 2.800 professores e alunos de oitenta escolas dos três estados da região Centro-Oeste, em parceria com o MEC, entre 2004 e 2006; 5) o Projeto Educom.geração cidadã 2006, curso para 2 mil jovens em projeto do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), na região metropolitana de São Paulo; 6) a assessoria ao Educom.Funhas, assistência a novecentos participantes de curso oferecido para educadores e estudantes da Fundação Hélio Augusto de Sousa, de São José dos Campos, entre 2005 e 2011; 7) a assessoria oferecida ao Ministério do Meio Ambiente, entre 2005 e 2010, para a formulação do Programa de Educação Socioambiental; 8) a parceria com o Jornal da Tarde, do Grupo O Estado, entre 2006 e 2007, para a publicação de oitenta páginas dominicais dando tratamento educacional aos temas curriculares do Ensino Fundamental (Educom.JT); 9) a coordenação do Mídias na Educação, curso a distância promovido pelo MEC cabendo ao NCE atender professores das redes estadual e municipal de educação do estado de São Paulo, por meio da oferta de tutoria a grupos de professores, com a formação de 450 professores em nível de especialização e de outros 6.500, em nível de aperfeiçoamento, entre 2006 e 2011; 10) o projeto Educom.geração cidadã 2016-2018, ação que articulou uma escola pública (EMEF Casa Blanca) e uma escola privada (Colégio Dante Alighieri) na implementação de práticas educacionais integradas; e 11) o Projeto Educom.Saúde, com a oferta, entre 2019 e 2022, de formação presencial e a distância destinada a agentes de saúde de trezentos municípios, sob a liderança da Secretaria Estadual de Saúde, tendo como meta a mobilização da população contra as doenças propagadas pelo *Aedes aegypti*. O 10º. E o 11º. Projetos foram desenvolvidos em parceria com a ABPEducom.

Aplicabilidade

Sem qualquer pretensão de esgotar o assunto, levando em conta a variedade de experiências em curso, especialmente no Brasil e na América Latina, trazemos – apenas como exemplos – alguns dados referentes a possíveis espaços de atendimento, mediante a denominada pedagogia de projetos, a saber:

Espaço da identidade e defesa da cultura

É o caso do Educom.Guarani, formado por educadores(as) indígenas e não indígenas. O projeto está presente nas *tekohas* – termo de origem guarani que significa aldeia – Añetete, Itamarã e Ocoy, no oeste paranaense. Iniciado como um trabalho de formação de professores das escolas estaduais indígenas, com foco em aspectos gramaticais da língua guarani, o projeto se consolidou como prática educacional ao começar a registrar as aulas e cerimônias religiosas.

A proposta conta com o apoio de docentes e discentes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). O trabalho utiliza ferramentas e tecnologias da comunicação para proporcionar trocas pedagógicas com o uso da língua guarani, além de incentivar o protagonismo das comunidades em suas narrativas. Além da presença nas mídias sociais, o Educom Guarani disponibiliza os frutos do projeto em um portal, reunindo os materiais produzidos pela equipe desde 2018 e incentivando a criação de novos conteúdos¹⁶.

O portal do projeto integrou, entre seus objetivos, a meta da identidade e a defesa da cultura ao articular-se com as propostas da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032), que adotou o *slogan* “Nada de nós sem nós!”¹⁷

O tema da educação nos espaços de formação para as comunidades originárias vem sendo tratado por diferentes autores. A título de exemplo, salientamos o texto “A educação nas escolas indígenas como meio de assegurar a diversidade cultural das comunidades autóctones” (SANTOS & CAMARGO, 2013).

Espaço do desenvolvimento sustentável

Destacamos o macroprograma Educação Socioambiental, criado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em 2005, para ampliar a mobilização da população para ações voltadas à preservação ambiental no Brasil, mediante o emprego dos recursos da comunicação comunitária¹⁸. Nesse contexto, em 2008, o assessor do MMA, Francisco

¹⁶ <https://abpeducom.org.br/educum-guarani-incentiva-protagonismo-indigena-em-tempos-de-pandemia>

¹⁷ <https://www.educomguarani.com>

¹⁸ A primeira grande ação do MMA foi implementar a educação para formar e dar sustentação aos “coletivos educadores” da área ambiental (TRAJBER, 2005). Na sequência, o Ministério passou a desenvolver as Conferências Infanto-juvenis de Educação Ambiental, envolvendo escolas nos âmbitos municipais, em todo o país.

de Assis Costa, depois de um diálogo com o NCE/USP, elaborou o documento que sistematizou a área, sob o título “Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação” (BRASIL, 2008).

Na verdade, o espaço do desenvolvimento sustentável é o mais representativo e amplo de quantos chamam a educomunicação como recurso para sua viabilização. Alves e Viana (2021) identificaram trinta trabalhos de pós-graduação (teses e dissertações) que abordam a temática, publicados entre 2006 e 2016, em 20 instituições de ensino superior. No mesmo período, os especialistas Zimmermann (2020) e Martini (2021) retomaram o assunto, abordando, respectivamente, os enfoques da legitimação na esfera pública e dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS).

Espaço da Comunicação em Saúde

Apontamos para a rica experiência do Projeto Educom.Saúde-SP, implementado entre 2019 e 2022, pela Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, voltado ao emprego dos referenciais da educomunicação na preparação de agentes de saúde para a construção de planos de mobilização das populações locais (nível municipal) no combate a endemias, como a dengue, em todo o território do estado. Aos técnicos formados pelo projeto a partir do primeiro semestre de 2019, confiava-se a missão de encontrar os aliados, em seus respectivos territórios, para o planejamento colaborativo de práticas educacionais junto à população (VIANA e NEVES, 2021).

Espaço da militância das organizações sociais

Identificamos, de imediato, dois projetos: um brasileiro com ações internacionais e outro latino-americano. O primeiro intitula-se *Viração Educomunicação*. Trata-se de uma organização social sem fins lucrativos que, desde 2003, atua com projetos de educomunicação e mobilização social. As atividades propostas estimulam adolescentes e jovens a participarem de espaços de discussão sobre direitos humanos – por meio de processos, intervenções e produtos de comunicação. O projeto teve início com a produção de uma revista totalmente elaborada por jovens situados em 21 polos, distribuídos por todo o país. A organização mantém igualmente uma Agência Jovem de Notícias¹⁹. A segunda iniciativa denomina-se Projeto Pasela em Paz, atuando na fronteira entre a Colômbia e a Venezuela, no combate à violência sistêmica, provocada tanto pela guerra entre facções, na Colômbia, quanto pela crise política e econômica da vizinha Venezuela. O projeto representa uma associação entre a educadores (Grupo Comunicarte, de Bogotá), a

¹⁹ Em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Viração levou três jovens ativistas ambientais de diferentes regiões do Brasil para a 27ª Conferência das Partes das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP 27). Maria Eduarda Silva, 19 anos, de Bonito, PE; Victor Medeiros, de 18 anos, do litoral sul de São Paulo; e Tainara da Costa Cruz, 18 anos, do povo kambeba, da comunidade Três Unidos, localizada na Área de Proteção Ambiental, na margem esquerda do Rio Negro, no Amazonas. O encontro realizou-se, com sucesso, entre os dias 6 e 18 de novembro de 2022, no Egito. Fonte: <https://agenciajovem.org/unicef-e-viracao-levam-tres-jovens-ativistas-brasileiros-a-cop-27-no-egito/>

juventude residente na fronteira entre os dois países, e emissoras comunitárias de rádio, proporcionando acolhida e convivência aos jovens de distintas nacionalidades e origens étnicas, mediante o uso das tecnologias da informação. A meta é fazer frente à violência da guerra por meio de ações pacifistas mediadas pela educomunicação²⁰.

Espaço das políticas públicas de educomunicação

Que a educomunicação se fez presente na área da educação pública, em abrangência nacional, ficou comprovado pela dissertação de Daniele Prospero, em seu estudo sobre o programa Mais Educação (PROSPERO, 2013). A primeira e mais celebrada integração do paradigma no espaço da educação pública se deu, contudo, através Projeto Educom. rádio – Educomunicação pelas ondas do rádio, implementado, entre 2001 e 2004, junto a 455 escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, atendendo a 11 mil pessoas entre professores e estudantes, no combate à violência, tendo sido mantido, até o presente momento, pelas diferentes administrações públicas da cidade, com influência reconhecida nas mudanças pelas quais a educação municipal passou ao longo do período (ALVES, 2007; MELLO, 2016). Sob a denominação de Imprensa Jovem, o conceito se faz presente, na atualidade, em mais de 350 projetos de produção midiática destinados a consolidar a formação cidadã dos estudantes, contando, para sua manutenção, com a institucionalização, no organograma central da Secretaria, de um Núcleo de Educomunicação²¹, responsável pela formação continuada dos docentes. A eficácia do processo de formação dos professores e estudantes durante as duas últimas décadas ficou comprovado por uma dissertação de mestrado defendida junto ao programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP, intitulada A educomunicação e a formação de professores: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítica colaborativa (SOUSA, 2022).

Prática educacional articulada pelo ensino privado

Não são poucas as escolas privadas que integram a educomunicação em seus planos de ação. O projeto de maior envergadura é, contudo, o implementado pela Rede Salesiana de Ensino, em nível latino-americano, numa iniciativa do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, a partir do ano 2000. É importante lembrar que a prática educacional nos ambientes salesianos encontra suas raízes fincadas na proposta de Dom Bosco sobre a dialogicidade no ambiente educacional, por ele identificada com a expressão italiana *Amorevolezza*, que pode ser traduzida por escuta, atenção, amabilidade, acolhimento, colaboração, diálogo profundo. Dois estudos sobre esse processo ganharam notoriedade: o mestrado de Antonia Alves Pereira (*A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educacional para as redes salesia-*

²⁰ Sobre o projeto Pasela en Paz, da Colômbia: <http://www.grupocomunicarte.org/pasela-en-paz.html>

²¹ Detalhes sobre a política de educomunicação da Prefeitura de São Paulo podem ser examinados no site: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educunicacao/>.

nas de educação em nível mundial, continental e brasileiro), defendido junto à ECA/USP (PEREIRA, 2012) e o doutorado de Marcia Koffermann (*Educomunicar para a formação integral na sociedade da infodemia: uma análise da Rede Salesiana Brasil de Escolas*), defendido em 2023, junto à Universidade de Huelva, Espanha (KOFFERMANN, 2023).

Das seis áreas visitadas, apenas duas têm no espaço educativo formal (escolas públicas e privadas) seu território de ação. Os demais caracterizam-se como processos de mobilização cidadã em diferentes realidades da vida social. Todos dizem respeito, contudo, ao tema mais amplo do empoderamento da cidadania midiática, a serviço da transformação social. O fato pode ser constatado nos relatos e teses que analisam as distintas experiências, demonstrando as características básicas do processo educacional que as articulam.

A busca pela cidadania midiática

Sete anos depois de publicar o excelente trabalho de Alejandro Barranquero (2007), sobre os desafios da educação para a mudança social, a Revista Comunicar, da Espanha, retoma o tema, agora para analisar a urgência do empoderamento visando a uma cidadania midiática (GONZÁLEZ e PULIDO, 2014). O novo artigo define que os critérios para avaliar e reconstruir a dimensão prática do conceito são (I) a participação cívica, (II) a liberdade como desenvolvimento e (III) a autonomia crítica, servindo, estes três indicativos, para equacionar a intensidade do modelo participativo de comunicação.

Segundo Gonzalez e Pulido, se hoje é importante ser cidadão nos terrenos político, jurídico, social, econômico, ecológico, educacional e intercultural, não é de menor importância tê-lo igualmente no terreno comunicativo, pois a dimensão midiática indubitavelmente define nossas sociedades e nosso tempo, incidindo em nossos projetos de ação.

É nessa condição que os referidos autores garantem que a *cidadania midiática* converte-se numa das metas da própria educação – se não, a principal – pois tal tipo de vivência social garante às pessoas autonomia e liberdade no manejo das informações recebidas, facilitando que os sujeitos sociais se qualifiquem para conviver nas diferentes esferas ou dimensões da vida pública, superando, em consequência, as várias formas de vassalagem ou submissão que possa ocorrer nos diferentes âmbitos da vida em sociedade.

Nada está mais próximo, pois, ao paradigma educacional, em sua busca pelas transformações sociais, que a participação dos sujeitos, desde a infância até a vida adulta, em programas de educação em direitos humanos que contemplem e privilegiem o componente midiático. Foi o que levou um grupo de educadores a oferecer uma assessoria aos órgãos decisórios do governo do Estado de São Paulo, incumbidos de definir um Plano Estadual de Educação e Direitos Humanos, no final da segunda década do século. A particularidade da ação refere-se à proposta apresentada no sentido de substituir — no plano estadual — o eixo temático denominado — no plano nacional — , de “Educação e Mídia”. O novo eixo passou, pois, a ser definido como “Educação: Educação e Mídia”, apontando para o fato de que todos somos sujeitos midiáticos, com potencial para

estarmos inseridos no mundo de produção de significados (VIANA, 2018)²².

O desafio que se apresenta é o de entender que pouco se fará de novo no âmbito da relação entre mídia e direitos humanos, se ficarmos presos aos parâmetros tradicionais de análise dos meios de comunicação. No caso, se espera que não apenas “os meios sejam a mensagem”, no dizer de Marshall McLuhan, mas que o agir de cada sujeito social possa ser a mensagem de que a sociedade necessita através de um protagonismo comunicativo peculiar, visto que dialógico e participativo. Mas, para tanto, faz-se necessário formação, exercício e ousadia.

Educomunicação e transformação social: um ponto de vista, desde a Europa

Ao aproximarmos-nos do final do artigo, retomamos o título do trabalho (*Educomunicação e transformação social, no Brasil, na América Latina e na Europa*) para trazer à reflexão oportunas conclusões da dissertação de mestrado de Giulia de Paoli, defendida, em 2018, junto ao Departamento de Ciência Política e Estudos Internacionais da Università degli Studi di Padova, na Itália, com o título *Educommunication for global citizenship, promoting the transformative potential of adolescents in the era of information*.

No início dessa obra, a autora expressa sua conformidade com a aderência da educação às mobilizações pela transformação social, replicando o pensamento que emergiu a partir da pesquisa do NCE/USP:

A educomunicação, surgida na América Latina durante a luta pelos direitos humanos, tem sido definida como um novo campo de intervenção social na interface entre educação e comunicação incluindo todas as ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos que são orientados para o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos. (PAOLI, 2018, p. 8)²³

Já no capítulo IV, a autora descreve o Programa *Let's Take Care of the Planet - Europe (LTCP)* como um exemplo concreto de um *Educommunication-based project*, nascido de uma experiência promovida colaborativamente entre jovens do Brasil e da Europa, do qual a própria autora tomou parte como facilitadora e coordenadora.

Para a consideração do leitor, transcrevemos as referências da autora, na p. 70 da tese, quando identifica a educação como um processo que chega às bases da sociedade:

²² Ver, ainda, sobre o tema <http://www.abpeducom.org.br/educunicacao-no-plano-estadual-de-sp-para-educacao-em-direitos-humanos/> Para acessar o Plano de Educação em Direitos Humanos do Estado de São Paulo, ir ao endereço: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/Texto%20Base%20-%20Plano%20Estadual%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos%20SP.pdf

²³ Original: "Educommunication, emerged in Latin America during the fight for human rights, has been defined as a new field of social intervention in the interface between education and communication including all actions inherent to the planning, implementation and evaluation of processes, programs and products that are oriented towards developing open, democratic and participatory communicative ecosystems"

O que a Educomunicação preconiza é um tipo específico de gestão da comunicação, ou seja, uma gestão aberta, democrática e participativa dos fluxos comunicacionais. Nesse sentido, os consumidores de mídia tornam-se também agentes da criação de conteúdos porque são empoderados para participar da produção da informação. Consequentemente, não só o ser humano é destacado, mas principalmente todo o processo de comunicação que se torna acessível à base social. (PAOLI, 2018, 70)²⁴

Fazemos nossa a palavra final da pesquisadora, em texto da mesma página 70 da obra, quando se reporta à radicalidade de uma prática voltada para uma profunda transformação social:

A Educomunicação torna-se uma alternativa aos fluxos unidirecionais de informação impostos de cima para baixo porque promove relações horizontais onde todos estão envolvidos no fluxo de informação como um “homo comunicacionalis”. Nesse sentido, a gestão da comunicação é entendida como dando aos indivíduos, em primeiro lugar, a oportunidade e, em segundo lugar, a capacidade de expressar livremente opiniões e valores e participar da produção da respectiva cultura. Com efeito, além de promover a compreensão crítica sobre o funcionamento da comunicação, é fundamental para a Educomunicação criar espaços concretos para o exercício da autonomia e do poder na sociedade, espaços que acolham todos, inclusive os jovens, como agentes ativos de transformação social (PAOLI, 2018, p. 70).²⁵

A leitura dessa nota, que integrou a narrativa da autora em relação ao Programa Let's Take Care of the Planet, fez-nos reportar à viagem que realizamos a Santarém, Pará, em 2013, para pronunciar uma conferência num congresso sobre educomunicação, na universidade local, sendo agraciados pelos organizadores vinculados à Pastoral da Comunicação da Diocese com uma viagem de barco pelas localidades ribeirinhas do Rio Tapajós, onde nos encontramos com crianças, jovens e lideranças locais alegremente voltadas à prática educacional, implementada pelo projeto Saúde e Alegria. Um encontro que reforçou a certeza de que uma nova comunicação é efetivamente possível, e se encontra nas mãos de cada um de nós, que acreditamos na *amorevolezza* proposta por São João Bosco, ainda no final do século XIX, e confirmada por milhares de educadores, em toda a América Latina e em diferentes partes do mundo.

²⁴ Original: "What Educommunication advocates is a specific type of communication management, namely an open, democratic and participatory management of communication flows. In this regard, media consumers become also agents of the media's creation because they are empowered to participate in information production. Consequently, not only is the human being highlighted, but especially the whole communication process which becomes accessible to the bottom."

²⁵ Original: "Therefore, by replicating Freire's dialogic approach towards teaching and learning, Educommunication becomes an alternative to the unidirectional flows of information imposed top-down because it promotes horizontal relations where everyone is involved in the flow of information as a "homo comunicacionalis". In this sense, communication management is understood as giving individuals, first, the opportunity and, second, the capacity to freely express opinions and values, and produce accordingly culture. Indeed, beyond promoting critical understanding on how communication works, it is fundamental for Educommunication to create concrete spaces for the exercise of autonomy and power in the society, spaces that welcome everyone, youngsters included, as active agents for social transformation."

Referências

- ACOSTA, Alberto. **Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2014.
- ALVES, Beatriz Truffi; VIANA, Claudemir Edson. Interface entre educomunicação e educação ambiental nas políticas públicas e em teses e dissertações brasileiras. COSTA, Rafael Nogueira et al. **Imaginamundos**: interfaces entre educação ambiental e imagens. Macaé: Editora NUPEM, 2021. p. 108-136.
- ALVES, Patrícia Horta. **EDUCOM.rádio**: uma política pública em educomunicação. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BARANQUERO, Alejandro. Concepto, instrumentos y desafíos de la Educomunicación para el cambio social. **Revista Comunicar**, Huelva, 29, XV, 2007, p. 115-123. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=29&articulo=29-2007-19>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BARROS, Laan Mendes (org.). Comunicación, cultura y cambio social. **Mercosur y la integración de mercados**. Asociación Mundial para la Comunicación Cristiana (WACC), 1994.
- BELTRÁN, Luis Ramires. Adeus a Aristóteles: comunicação horizontal. **Revista Comunicação & Sociedade**. São Bernardo, IMS, n. 6, 1981. p. 5-35
- BELTRÁN, Luis Ramires. Apuntes para un diagnóstico de la incomunicación social en América Latina. **Los medios de comunicación colectiva y el desarrollo de América Latina**. Centro de Estudios Democráticos de América Latina. San José. Costa Rica, 1970.
- BOFF, Ricardo. Desenvolvimento na América Latina, origens e atualidade e quatro linhas de interpretação. **Revista Conjuntura Global**, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/cg.v10i2.78168>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BORG, Joseph; LAURI, Mary Anne. Media Education in Malta. **Educommunication News**. Bruxelas, UNDA, n. 29, 1994. p. 3-6.
- BORG, Joseph; LAURI, Mary Anne. Media Education in Malta: historical perspectives and current developments. **International Association for Mass Communication Research**, 2006. Disponível em: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/21807/1/MEDIA%20EDUCATION%20IN%20MALTA%20HISTORICAL%20PERSPECTIVES%20AND%20CURRENT%20DEVELOPMENTS.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental**. Organização de Francisco de Assis Moraes da Costa. Brasília: MMA, 2008.
- CIDADE APRENDIZ. **Educomunicação é meio de transformação social em todo o mundo**, 2007.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA (CELAM). **Evangelização no presente e no futuro da América Latina**: conclusões da Conferência de Puebla. 7. ed., São Paulo: Paulinas, 1986.
- COSTA, Karina Carneiro Elian. Educomunicação: campo, interdisciplinaridade e formação. PEREIRA, S.; TOSCANO, M. (eds.). **Literacia, Mídia e Cidadani**, Braga, Portugal, 2015. p. 298-311. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/

view/2243. Acesso em: 27 out. 2022.

DIÁZ BORDENAVE, Juan; CARVALHO, Horácio. **Comunicação e planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUMBEA. Comunicação popular, educomunicação e transformação social. **Educomunicação socioambiental e conservação dos recursos hídricos**, São Carlos, 2018. p. 19-39. Disponível em: <https://www.funbea.org.br/wp-content/uploads/2019/01/funbea-caderno-didatico.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

GONZÁLEZ, Vicent; PULIDO, Paloma Contreras. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. **Revista Comunicar**. Huelva, Espanha, n. 42, v. XXI, 2014. p. 129-136. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-12>. Acesso em: 30 out. 2023.

GOTTLIEB, Liana. Cristianismo e marxismo no pensamento educomunicacional de Ismar de Oliveira Soares. **Revista Digital PCLA**, v. 3, abril/junho 2002. Disponível em: <https://silo.tips/download/cristianismo-e-marxismo-no-pensamento-educomunicacional-de-ismar-de-oliveira-soa>. Acesso em: 30 out. 2023.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação**. Madri: Ediciones de la Torre, 1998.

KOFFERMANN, Marcia. **Educomunicar para a formação integral num contexto de Infodemia: Uma análise da Rede Salesiana Brasil de Escolas**. Tese. Universidade de Huelva, Espanha, 2023. Disponível em: https://www.doctorado-comunicacion.es/ficheros/doctorandos/marcia_C_501.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

MÁRQUES, Fernanda; TALARICO, Blueth. Da Comunicação popular à educomunicação: reflexões no campo da educação como cultura. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n. 2, 2016. p. 422-443. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615003/mod_resource/content/3/MARQUES%20TALARICO.pdf. Acesso em: 27. out. 2023.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. La educación desde la comunicación. **Enciclopédia Latino-americana de Sociocultura y Comunicación**, 2002. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

MARTINI, Rafael Gue. Educomunicação e os objetivos de desenvolvimento sustentável: uma inter-relação necessária? MARTINI R. G.; FIUZZA, P. J.; SARTORI, A. S. (eds.). **Educomunicação em tempos de pandemia: práticas e desafios**, 2021. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11868/9348>. Acesso em: 30 out. 2023.

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. Tese. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde01022017-110417/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2023.

MELO, José Marques (org.). **Comunicação/Incomunicação no Brasil**. União Cristã Brasileira de Comunicação Social, 1976. Edições Loyola.

MELO, José Marques. MacBride, a NOMIC e a participação latino-americana na concepção de teses sobre a democratização da comunicação. **LOGOS 28: Globalização e comunicação internacional**, ano 15, 2008. p. 42-59. Disponível em: http://www.logos.uerj.br/PDFS/28/03_josemarques.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

- MIRANDA, Martín (ed.). **Educación para la comunicación**. Manual Latino-americano. Santiago, Chile: Unicef/Ceneca, 1992.
- MOLLO, Rosa Freytas. Mario Kaplún, o comunicador popular que educa. **RedEducom**. Disponível em: <https://www.rededucom.org/os-precursos/mario-kaplun-pt.htm>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PAIVA, Raquel; GABBAY, Marcelo. Leitura Crítica e Cidadania: novas perspectivas. **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da INTERCOM**. Curitiba, Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.inpecc.pro.br/media/uploads/pesquisas/r4-0637-1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PAOLI, Julia di. **Educommunication for Global Citizenship – Promoting the transformative potential of adolescents in the era of information**. Master’s degree in Human Rights and Multi-level Governance. Department of Political Science, Law, and international studies. Università degli studi di Padova, Italia, 2018. Disponível em: http://tesi.cab.unipd.it/61303/1/MA-HRThesis_Giulia_De_Paoli_2018.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.
- PEREIRA, Antonia; SOARES, Ismar; YARED, Ivone. Educomunicação na organização educativa salesiana, in: **IV Encontro Brasileiro de Educomunicação**, 2012, São Paulo. CCA-ECA, v. 1. Disponível em: https://www.academia.edu/39347254/Educomunica%C3%A7%C3%A3o_na_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Educativa_Salesiana. Acesso em: 30 out. 2023.
- PEREIRA, Antonia. **Educomunicação: um diálogo criativo com a pedagogia de Dom Bosco**. São Paulo: ABPEducom e ABEC Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/173antoniaalves>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PEREIRA, Antonia Alves. **A educomunicação e a cultura escolar salesiana: a trajetória da construção de um referencial educacional para as redes salesianas de educação em nível mundial, continental e brasileiro**. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde12062013-120610/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PERUZZO, Círcia Krohling. Revisitando os Conceitos de Comunicação Popular, Alternativa e Comunitária. **XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/116338396152295824641433175392174965949.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- PROSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. Dissertação. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=-true&id_trabalho=101290. Acesso em: 30 out. 2023.
- RAMOS, Pablo. **Tres décadas de Educomunicación en América Latina, Caminos desde el Plan Deni**. SIGNIS, Equador, 2001. Disponível em: https://issuu.com/signisalc/docs/tres_deca-das_de_educomunicacion_en_. Acesso em: 30 out. 2023.
- ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação**, v. 25 n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p20-30>. Acesso em 30 out. 2023.
- ROSA, Sandra; FILIPAK, Sirley. Paulo Freire: educação como transformação social. **Revista Cientí-**

- fica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 4, ed. 12, v. 6, p. 131-141, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/paulo-freire>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ROTH, Marian; MERTENS, Frédéric; MAKIUCHI Maia. Novos espaços de participação social no contexto do desenvolvimento sustentável – as contribuições da Eucomunicação. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo, v. XV, n. 2, p. 113-132, 2012.
- RUDIGER, Francisco. A escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à indústria cultural. **Estudos de Sociologia,** São Paulo: Unesp, p. 17-28, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/903/767>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SALVATIERRA, Eliany. **Ecosistema cognitivo e comunicativo.** NCE/USP, 2003. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/201.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SENRA, Álvaro de Oliveira. CNBB, democracia e participação popular (1977-1989). **Anos 90,** Porto Alegre, v. 24, n. 46, pp. 97-120, 2017.
- SANTOS Denise; CAMARGO, J. Batista. A educomunicação nas escolas indígenas como meio de assegurar a diversidade cultural das comunidades autóctones. **II Encontro de Educomunicação da Região Sul.** Ijuí/RS, 2013. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/poscom/2019/05/23/anais-educom-sul>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SILVA, Paulo Robério Ferreira. Teoria decolonial: horizontes epistemológicos a partir da periferia global pós-colonial. **VII Congresso em Desenvolvimento Social.** Universidade Estadual de Montes Claros, 2020.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Gestión de la Comunicación en el Espacio educativo (o los desafíos de la era de la información para el sistema educativo). GUTIÉRREZ, Alfonso. **Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información.** Univ. de Valladolid, Segovia, p. 33-46, 1988a.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Do Santo Ofício à Libertação.** São Paulo: Paulinas, 1988b.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Revista Contato,** ano 1, n. 1, jan./mar., Brasília, p. 19-74, 1999a. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4614997/mod_resource/content/4/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOARES, Ismar de Oliveira. La Gestión de la Comunicación en el Espacio Educativo. **Diálogo de la Comunicación.** Lima, Peru, FELAFACS, agosto de 1999, p. 8-18, 1999b.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Revista Comunicação & Educação,** n. 23, p. 16-25, 2002a. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para a Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e nos Estados Unidos. BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de Processos Comunicacionais,** São Paulo, Atlas, p. 113-133, 2002b.
- SOARES, Ismar de Oliveira; COSTA, Cristina. Planejando os projetos de comunicação. BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de Processos Comunicacionais,** São Paulo, Atlas, p. 157-177, 2002.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educação midiática e políticas públicas: vertentes históricas da emer-

- gência da educomunicação na América Latina. SOARES, I.; VIANA, C; XAVIER J. (orgs). **Educação Midiática e Política Pública**, São Paulo, ABPEducom, p. 19-29, 2014a. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/anais_v_encontro_educomunicacao_abp. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Revista Comunicação e Educação (USP)**, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOARES, Ismar de Oliveira. La educucomunicación y el buen vivir: una alianza posible, **Revista Encuentro**, SIGNIS, Equador, 2019. Disponível em: <https://signisalc.org/la-educucomunicacion-y-el-buen-vivir-una-alianza-posible/>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e a pedagogia libertadora de Paulo Freire. PRATA, Nair; LIM, Fábria (orgs.) **Comunicação e resistência: práticas de liberdade para a cidadania**. São Paulo: Intercom, p. 99-121, 2022. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/detalheEbook.php?id=57193>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOARES, M. S. Prado; SARTORI, Ademilde. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. **Núcleo de Comunicação e Educação ECA/USP**, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SOUSA, Sandra Satella. **A Educomunicação e a formação de professores: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítica colaborativa**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22359/2/Sandra%20Santella%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em 30 out. 2023.
- TRAJBER Raquel. Educomunicação para coletivos educadores. FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, p. 149-158, 2005.
- VIANA, Claudemir; NEVES, Irma. Qual educomunicação nas políticas de saúde? Martini R. G.; Fiuza, P. J.; Sartori, A. S. (eds.). **Educomunicação em Tempos de Pandemia: Práticas e Desafios**, ABPEducom-SC, 2021. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/port al/catalog/view/33/24/1200-1>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VIANA, Claudemir. Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. ALAIC – **Revista Latinoamericana de Ciências da Comunicação**, v. 14, n. 26, pp. 238-247, 2017. Disponível em: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/421>. Acesso em: 30 out. 2023.
- VIANA, Claudemir. Educomunicação como eixo da política pública do Estado de São Paulo no âmbito da educação em direitos humanos. **VIII Educom**, 2018. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/30/22/937-1>. Acesso em: 30 out. 2023.
- ZIMERMANN, Patrícia. A educomunicação socioambiental e sua legitimação na esfera pública. SOARES, I.; VIANA, C.; PRANDINI, P. (orgs.). **Educomunicação, Transformação Social e Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo, ABPEducom, 2020. p. 482-497. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/25>. Acesso em: 30 out. 2023.



Movimentos estudantis: educomunicação para a democracia e para a cidadania

Rosane Rosa
Araciele Ketzer

Considerações Iniciais

O contexto recente denuncia que a educação pública brasileira foi fortemente atacada, negligenciada e desprezada nos últimos quatro anos (2018-2022) em razão de uma visão governamental de viés ideológico e com o revezamento no Ministério da Educação de cinco ministros desqualificados para a gestão de tão relevante área. Com isso, houve um desmonte das políticas educacionais e um esvaziamento do orçamento, resultando em um quadro de sucateamento e abandono da educação. Nesse cenário, Paulo Freire, patrono da educação brasileira, foi atacado como um inimigo da educação. O único projeto de educação que teve prioridade foi a ampliação da rede de escolas militares, voltadas a fomentar a disciplina, a obediência, a importância das leis e das celebrações de homenagens ao país.

Apesar do descaso com a educação ter atingido seu ápice no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), historicamente, em poucos períodos a educação foi tida como prioridade, a ponto de Darcy Ribeiro (1922-1997), um dos principais sociólogos, antropólogos e pensadores da educação brasileira, denunciar: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Esse histórico de descaso com a educação exigiu muita luta por parte da classe dos professores e resistência dos movimentos sociais para a conquista de políticas públicas para pressionar o Estado a garantir o direito de uma educação pública de qualidade, como consta na Constituição Brasileira de 1988, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse cenário, julgamos importante refletirmos sobre a importância da atuação do movimento estudantil em questões relacionadas à educação e a outras problemáticas sociais, bem como sua contribuição para o desenvolvimento dos avanços políticos, sociais e culturais do país. Para tanto, faremos uma revisão teórica fundamentada em autores e autoras que pesquisam os movimentos sociais e estudantis, a cultura digital

e a educomunicação comunitária, voltadas à promoção da cidadania e da democracia. Recuperaremos a trajetória histórica do movimento estudantil e refletiremos sobre suas principais mobilizações e intervenções com foco no último movimento dos estudantes secundaristas, ocorrido no período de 2015-2016.

Resistência do movimento estudantil brasileiro

Inicialmente, faremos uma breve recuperação histórica sobre a trajetória da institucionalização e da atuação do movimento estudantil no Brasil. Uma história que percorreu longos caminhos e conquistou importantes espaços democráticos.

Machado (2012) lembra que o movimento estudantil foi se delineando marcadamente enquanto um movimento juvenil, com protagonismo de estudantes, principalmente universitários. Até o início do século XX, houve participações estudantis importantes nas questões políticas e sociais, através da imprensa universitária, dos clubes universitários, das casas dos estudantes e das repúblicas, tendo como exemplo a participação estudantil no movimento pela abolição da escravatura.

Apesar dessas manifestações, o movimento estudantil ainda não tinha organizações específicas. Nesse processo histórico, a criação das entidades foi fundamental para fortalecer e institucionalizar a luta estudantil. Em 1901 é criada a Confederação Nacional dos Estudantes. Em 1910 ocorreu, em São Paulo, o I Congresso Nacional dos Estudantes. Em 1930 os estudantes se organizam em entidades como a Juventude Comunista, Integralista, Federação Vermelha dos Estudantes e a União Democrática Estudantil. Porém o grande marco dessa trajetória foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, organização que foi fundamental no processo de politização, construção de debates e envolvimento dos estudantes, visto que “a entidade construiu um discurso muito crítico sobre a realidade brasileira e atuou muito na formação política dos estudantes, sendo a maior escola de líderes do País durante várias décadas” (MACHADO, 2012, p.17). Dada a sua influência na mobilização estudantil, a UNE foi posta na ilegalidade durante o período da ditadura militar.

Já, em janeiro de 1948, foi realizado no Rio de Janeiro o 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas. Nesse evento, foi fundada a União Nacional dos Estudantes Secundaristas (Unes), a qual, em 1949, em um segundo congresso da entidade, trocou seu nome para Ubes. Uma das primeiras mobilizações da Ubes foi a luta contra o aumento das taxas escolares em 1950, ato que provocou uma greve geral no Rio de Janeiro e em São Paulo. No mesmo ano, também é destaque a chamada “Revolta dos Bondes”, que ocorreu no Rio de Janeiro, onde os secundaristas lutaram contra o aumento das tarifas de transporte público e por maior qualidade nesse serviço.

Porém o auge da história do movimento estudantil brasileiro foi a luta contra a ditadura militar na década de setenta, quando “os movimentos estudantis no pós-1964 ganharam novas dimensões nas pautas de reivindicação e nas formas de produção de debates” (MACHADO, 2002, p. 24).

Outra atuação importante foi na mobilização por eleições presidenciais diretas entre 1983 e 1984, movimento conhecido como “Diretas Já”, que culminou no fim da ditadura militar, em 1985. No início da década de 1990, os estudantes mobilizados participaram do movimento “Caras Pintadas” na campanha “Fora Collor”, que reivindicava o impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello (BRINGEL, 2012; MACHADO, 2012). A partir do contexto econômico, político e social do Brasil dessa época e dessas lutas, Gohn (1992, p. 58) avalia os ganhos e as perdas do movimento: “Contrastando com as perdas, tivemos ganhos, no plano sócio-político. A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar”.

Com a redemocratização do Brasil, foi instituída a Lei n. 7.395/85, que reconheceu a UNE como entidade representativa dos estudantes de ensino superior, a União Estadual dos Estudantes (UEE) como representante dos estudantes dos estados e do Distrito Federal, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) como representantes dos estudantes de cada instituição de ensino superior, os Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Acadêmicos (DAs) como entidades representativas dos estudantes de cada curso. Já a Lei n. 7.398/1985 assegura a organização dos estudantes de 1º e 2º grau em grêmios estudantis como entidades autônomas representativas.

A insurgência de movimentos estudantis mediados pela cultura digital

A partir do século vigente o movimento estudantil ressurgiu com novas formas de ação coletiva, potencializadas pela cultura digital, como nos protestos que ocorreram em junho de 2013 contra o aumento do preço das passagens de ônibus e também no movimento de ocupação de escolas públicas por estudantes secundaristas entre 2015 e 2016. Este último se destaca por ampliar de maneira significativa e organizada o repertório de demandas e o uso das redes midiáticas, como explica Gohn (2017, p. 8):

No cenário dos protestos dos jovens no Brasil registra-se, a partir de 2013, a irrupção de um novo ciclo de protestos - o de estudantes da escola pública, em cidades do Estado de São Paulo; em Curitiba, Goiânia, Rio de Janeiro, Porto Alegre etc. O estudo destes protestos nos leva diretamente a exemplificação do ponto central deste texto: o impacto da ação desses jovens na sociedade e nas políticas públicas destacando a cultura política criada (ou ressignificada) e a renovação operada na questão da participação dos jovens a partir do uso das redes midiáticas.

As ocupações das escolas públicas do Brasil pelos estudantes secundaristas no período de 2015 e 2016, trouxe à cena política das mobilizações sociais pela educação, a força dos jovens estudantes do ensino médio, que muitas vezes, nos últimos anos, foram vistos por parte das famílias, da sociedade e da mídia hegemônica como vítimas, “sujeitos de necessidade” (MATA, 2006), que ficaram sem aulas em razão da luta e das paralisações dos professores.

Tal mobilização pode ser considerada a ressurgência do movimento estudantil no país, a partir de novas configurações. Além de evidenciar o protagonismo juvenil, o

movimento se constituiu, segundo Gohn (2017), em uma importante ação coletiva na luta pela educação básica e pública, desencadeando também ricas reflexões no âmbito da educação, da comunicação e suas interfaces.

O movimento, que iniciou em novembro de 2015 em São Paulo, se expandiu por mais seis estados brasileiros (Goiás, Rio de Janeiro, Ceará, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Paraná), com duração média de um a dois meses em cada estado. O movimento encerrou em novembro de 2016, computando, ao longo do período, um total de mais de 1.200 escolas ocupadas em todo o país. Constituiu-se em uma das maiores mobilizações estudantis da história brasileira. Apesar de o movimento de cada Estado ter suas reivindicações específicas, a pauta principal que se sobressaia em todos eles era a luta pela qualidade na educação.

Além de ocuparem as escolas públicas e as ruas do país, os secundaristas também se apropriaram significativamente dos espaços comunicativos das redes sociais *online*, como WhatsApp, Instagram, YouTube, Telegram, Snapchat, e principalmente, o Facebook, através de *fanpages*, tanto para a comunicação interna entre os estudantes, quanto externa, com a comunidade, a mídia, o Estado.

Na perspectiva de Gohn (2017), essas mobilizações evidenciam, por parte dos estudantes, desejo de participação, consciência das condições precárias das escolas públicas e necessidade de melhoria na qualidade da educação. Além disso, a autora salienta que a imersão dos estudantes na cultura digital com o uso das redes para exercício democrático, político e cidadão requer aprofundamento das reflexões sobre essas outras formas de insurgência democrática.

Olhando para o futuro detectamos a importância de ampliar os estudos sobre as redes de mídias sociais e cultura digital para entendermos a cultura política e a nova cidadania dos jovens as possibilidades de uma Democracia Digital-aquela que tenta dialogar com a geração digital, que poderá combinar outras formas de democracia especialmente a representativa, com a democracia direta via On Line. É preciso atentar para o futuro da democracia e os novos tipos de cultura política que estão sendo construídas, suas possibilidades de desenvolvimento incluindo as novas formas de participação dos jovens, e seus novíssimos movimentos ou coletivos, num cenário de queda da representação partidária. (GOHN, 2017, p.16).

As mobilizações, potencializadas pela cultura digital, constituem, cada vez mais, um importante fenômeno propulsor de mudanças educacionais, sociais, culturais e políticas em diferentes âmbitos da sociedade.

Maldonado (2015) identifica o potencial dessa “transformação tecnocultural” para a reestruturação dos processos midiáticos e comunicacionais e enfraquecimento da hegemonia oligopólica das grandes indústrias culturais do século XX. O autor destaca que a criação de novos suportes de produção de conteúdo abrem possibilidades de experimentação estética e comunicacional, gerando condições para a circulação de outras nar-

rativas que permitem a manifestação e visibilidade de conteúdos de modo mais dialético e confluyente, aspecto que, segundo ele, constitui um terreno fértil ao exercício da cidadania comunicacional.

Cidadania essa que se constitui, na visão de Mata (2006, p. 13), no “reconhecimento da capacidade de ser sujeito de direito e demanda no terreno da comunicação pública e o exercício desse direito”. No contexto dos movimentos sociais, trata-se de uma cidadania comunicativa exercida na prática política (WOTTRICH, 2013) pelos sujeitos participantes.

Nesse exercício de cidadania comunicacional, Coelho (2015) ressalta a importância da exposição à diversidade de ideias, bem como a identificação de elementos de exposição de ideias que estimulam a construção coletiva de consenso. Já Hernández, Robles e Rodríguez (2013) destacam que, nesses contextos de lutas sociais, as redes estão construindo espaços públicos *online* para criar uma agenda política, experimentar a democracia, aprender a pensar de forma autônoma, delineando assim, um novo modelo de aprendizagem coletiva. Rosa (2015) vai ao encontro dos autores e identifica, em seu estudo, uma série de aprendizados voltados ao comprometimento dos jovens com a realidade concreta em que estão inseridos. Tal comprometimento e senso de pertencimento contempla sentimentos de realização e de exercício democrático e de cidadania.

A comunicação digital, na visão de Castells (2013), caracteriza-se como autocomunicação de massa cujas redes sociais proporcionam um importante lugar de fala e de autorrepresentação. Tal lugar de fala, potencializado pela internet, é substancial para que indivíduos atuem como sujeitos políticos, intervindo na realidade concreta como atores sociais (TOURAINÉ, 1997). Assim, como sujeitos e atores sociais, participantes de um movimento social, constroem e consolidam espaços democráticos de fala, de participação, de reflexão e de intervenção.

A construção desse cenário comunicativo possibilitou aos estudantes secundaristas construir uma rede de mobilização que conecta diferentes regiões do país fortalecendo uma resistência nacional na luta pela educação básica e pública. Assim, a mobilização estudantil nos remete a Castells (2013), que caracteriza os movimentos sociais contemporâneos como conectados em redes de múltiplas formas, marcados por redes horizontais de comunicação, espontâneo em sua origem – a qual está associada às centelhas de indignação por problemáticas sociais e coletivas –, que, em geral, inicia nas redes sociais *online*, mas se torna um movimento ao ocupar o espaço urbano, e que, por isso também, constituem uma mobilização ao mesmo tempo local e global, além de ter um caráter significativamente político.

Os movimentos estudantis, mediados pela cultura digital, além de proporcionar importantes espaços de fala e atuação política, possibilitam aprendizados e conquistas, bem como inspiram muitos estudos e pesquisas que significam importantes registros de memória que contribuem com a visibilidade e a legitimidade dos movimentos ante a sociedade. Destacamos, a seguir, os principais resultados de alguns estudos sobre o movimento dos secundaristas (2015-2016).

Dios (2017), em sua pesquisa, destaca que as ocupações dos secundaristas seguiram o formato de mobilizações do início do século XXI, em que a internet, o celular e as redes sociais online foram protagonistas das ações, dispositivos que estão proporcionando reconfigurações nas narrativas que circulam na sociedade sobre determinados fenômenos. Já Barros (2017) constata em seu estudo que há um rompimento desses jovens secundaristas com a ideia de representação e a afinidade com repertórios mais autonomistas, além de intensa conexão com o cenário local.

A pesquisa de Rosário, Silva e Silva (2016) aponta as potencialidades das semioses das ocupações ao colocarem em prática novos processos e linguagens de resistência e invenção, avançando de forma efetiva na reconfiguração de possibilidades de novas formações comunicacionais. Outro estudo, feito por Romancini e Castilho (2017), identifica que os conhecimentos escolares foram utilizados indiretamente nas práticas midiáticas, mas os aprendizados tecnológicos se dão no contexto informal de socialização. Destacam ainda, a intersecção entre cultura popular, engajamento afetivo e luta política presentes nas narrativas dos estudantes.

Kettler (2018) destaca nas conclusões de sua dissertação que os secundaristas que participaram da mobilização atuaram como sujeitos e atores sociais. Para a autora, a comunicação em rede contribuiu na construção de uma identidade coletiva; as contra narrativas das *fanpages* revelam a apropriação de criativas estratégias da comunicação *on-line*, delineando uma autorrepresentação do jovem como sujeito crítico e político e configurando um rico ecossistema comunicativo; postura crítica e política em relação aos meios de comunicação de massa, principalmente aos veículos locais.

A seguir, refletiremos sobre as especificidades da comunicação e da educação (educomunicação) no contexto dos movimentos sociais e estudantis.

A educomunicação nos movimentos estudantis

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), art. 1º, compreende educação como todos “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Seguindo essa perspectiva, os movimentos sociais, entre eles os estudantis, se constituem como espaços educativos e fontes de produção de múltiplos saberes. São saberes politizados construídos na experiência de luta e resistência e objetivados na participação em processos e ações educativas que são também comunicativos, democráticos e emancipatórios. Tal visão vai ao encontro do pensamento de Freire (1983, p. 69) quando afirma que: “A educação é comunicação, é diálogo um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”. Freire (2001) salienta ainda que nesse processo educativo, os sujeitos comunicativos aprendem de forma contínua.

A relação de dependência e complementaridade entre a comunicação e a educação também é evidenciada por Kaplún (2002). Para ele, a comunicação popular é educativa

e libertadora, pois as mensagens produzidas suscitam reflexão crítica e os meios são usados como instrumentos de educação. Uma comunicação participante, pedagógica e problematizadora, que tem resultado formativo.

Aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo; componentes simultâneos que se inter-relacionam e necessitam reciprocamente. Educar-se é envolver-se e participar de uma rede de múltiplas interações comunicativas. (KAPLÚN, 2002, p. 211, tradução nossa).

Peruzzo (2000), reforça a importância de olharmos para esse contexto dos movimentos sociais, onde emergem aprendizados plurais, a partir da interface entre comunicação e educação para a cidadania:

As relações entre educação e comunicação se explicitam, pois as pessoas envolvidas em tais processos desenvolvem o seu conhecimento e mudam o seu modo de ver e relacionar-se com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Apropriam-se das técnicas e de instrumentos tecnológicos de comunicação, adquirem uma visão mais crítica, tanto pelas informações que recebem quanto pelo que aprendem através da vivência, da própria prática. (PERUZZO, 2000, p. 219) .

Essas relações, apropriações, aprendizagens e transformações pessoais e comunitárias resultam do acesso ao direito humano à comunicação e à educação, que na opinião de Saggin e Bonin (2021, p. 10),

é a democratização que, em nosso entendimento, é viável por meio da inserção de processos educacionais que estimulem e promovam capacidades, criatividade, subjetividades, valores comunitários, cidadãos e críticos nos sujeitos partícipes, tendo como horizonte a transformação social. Esses processos educacionais são caracterizados pela aprendizagem comunicacional e midiática voltada, sobretudo, à leitura, ao uso e à produção crítica e transformadora junto às mídias comunitárias.

O desenvolvimento desses processos educacionais nos movimentos sociais possibilitam, de longa data, que os sujeitos aprendam outras formas de ver, interpretar, interagir, narrar e intervir, crítica e politicamente, na realidade concreta. Soares, Citelli e Lopes (2019, p. 13), recuperam a importância histórica da educação no enfrentamento da ditadura e na defesa da democracia e dos direitos humanos:

A Educação é uma área que nasce motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejavam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento dos interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento e ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis.

Peruzzo (2000, p. 220), como os autores citados anteriormente, também identifica os espaços participativos dos movimentos sociais como propícios ao desenvolvimento de processos e ações educacionais:

As dimensões do engajamento na dinâmica local, conteúdo das mensagens e da participação em todas as fases do processo comunicativo, em geral, acontecem interligadas e se configuram como o ideal em termos de ação educacional no âmbito dos movimentos comunitários.

Na visão da autora (2017), o engajamento do sujeito no processo comunicativo proporciona tanto o autodesenvolvimento, quanto o desenvolvimento da comunidade onde está inserido. Entre as muitas práticas comunicativas que os sujeitos podem participar, citamos: a discussão/seleção de pautas, a produção e formatação de conteúdo, formas de veiculação e divulgação, gravação/edição de vídeos, áudios, entre outras. Trata-se de uma diversidade de experiências vivenciada por sujeitos heterogêneos “em virtude de suas origens familiares, seus meios sociais, suas leituras e suas experiências culturais” (CERTEAU, 1995, p. 110).

Gohn (2011, p. 352-353), também identifica múltiplos tipos de aprendizados que emergem dessa experiência de participação em um movimento social, tais como:

Aprendizagem teórica sobre os conceitos-chave que mobilizam os participantes para a ação.

Aprendizagem técnica instrumental sobre a função e o funcionamento das leis e do Estado.

Aprendizagem política sobre direitos e deveres e relações de poder.

Aprendizagem cultural sobre elementos identitários e cultura política do movimento.

Aprendizagem linguística com a criação de uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam.

Aprendizagem sobre a economia a respeito de custos de produção.

Aprendizagem simbólica sobre as representações que existem sobre eles próprios e como se auto representam.

Aprendizagem social como falar, ouvir e se portar em público.

Aprendizagem cognitiva a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito, criada a partir da participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc.

Aprendizagem reflexiva sobre suas práticas como geradora de saberes.

Aprendizagem ética voltada à diversidade, ao bem comum, ao compartilhamento e à solidariedade.

Como visto, é consenso entre as autoras e autores citados que os processos comunicativos construídos nesse contexto de mobilização, participação e intervenção, são potencialmente educativos e formativos (educomunicativos) e apresentam uma natureza democrática, crítica, política e emancipatória.

Considerações Finais

O recorte teórico e as reflexões empíricas aqui apresentadas evidenciam que o movimento estudantil brasileiro registra uma longa e importante trajetória histórica de luta

política pela educação e por outras pautas relevantes para o desenvolvimento humano, social e democrático do Brasil, como o fim da escravidão e da ditadura militar.

Da mesma forma, é possível constatar a importância da mediação de uma comunicação educativa, política e problematizadora que potencializa o diálogo, a interação entre os participantes e com a sociedade, as ações e as intervenções. Trata-se, portanto, de um espaço político, educativo e comunicacional que possibilita múltiplas aprendizagens, o exercício da cidadania e da democracia. Um espaço potencialmente educacional voltado à luta e à conquista de direitos já garantidos pela Constituição Brasileira de 1988, uma Constituição cidadã.

Nossa breve reflexão remete a pensar também sobre a importância da valorização de uma cultura comunicativa nos espaços educativos com o desenvolvimento de processos e ações educacionais que, além de preparar criticamente o jovem para inserção e interação no ecossistema de informações, mas também de desinformações, pode desenvolver múltiplas competências e alavancar a formação de “subjetividades rebeldes” (SANTOS, 2017). Assim, empoderados comunicacionalmente e insubmissos a uma série de injustiças sociais, persistentes na sociedade brasileira, podem, mais frequentemente, se mobilizarem e participarem de movimentos que extrapolam a defesa da educação formal, a favor, por exemplo, dos direitos das minorias contra preconceitos e discriminações, a favor da preservação ambiental, contra a violência urbana, entre outras pautas prioritárias que, de forma direta ou indireta, respinga na formação e na educação dos jovens.

Por fim, pensamos que, depois de “suportamos”¹ quatro árduos anos (2019-2022) de um projeto de destruição da educação pública, capitaneado pelo governo de extrema direita, de Jair Bolsonaro, reflexões como essa, sobre movimentos de luta por uma educação democrática, plural e de qualidade, são formas de “esperançar” um recomeço onde a educação pública de qualidade possa estar no centro da pauta política e das lutas estudantis e sociais.

Referências

BARROS, Caetano. **Contestando a ordem**: um estudo de caso com secundaristas da Zona Leste Paulistana. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 217 p.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Casa Civil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. **Casa Civil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

¹ “Suportamos” porque pensamos que as restrições impostas pela pandemia da COVID 19 tenham dificultado e até impedido uma possível movimentação estudantil no referido período.

civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRINGEL, Breno. Ciclos de protesto e lutas estudantis no Brasil. **Revista Perspectiva Histórica**: dossiê culturas juvenis, Salvador, v. 2, n. 2, p. 29-43, jan./jul., 2012. Disponível em: <http://perspectivahistorica.com.br/revistas/1434420384.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 271 p.

CASTILHO, Fernanda; ROMANCINI, Richard. Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **ALAIC: Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 128-138, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/922/465>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

CASTILHO, Fernanda; ROMANCINI, Richard. “Como ocupar uma escola? Pesquisa na Internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. **Intercom: revista brasileira de ciências da comunicação**. v. 40, n. 2, p. 93-110, maio/ago., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809=58442017000200093-&script=sci_abstrac-t&tlng=pt. Acesso em: 10 de nov. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995. 253 p.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Revista Comunicação & Educação** v. 24 n. 2, p.12-25, 2019.

COELHO, Isabel Colucci. **Internet e educação**: aproximações inspiradas pelos movimentos sociais articulados em rede para a formação de sujeitos. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. 188 p.

DIOS, Valesca Canabarro. **Jovens e seus celulares**: narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. 88 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. 57 p. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 117 p.

GOHN, Maria da Glória. Os jovens na política na atualidade. **Encontro internacional – participação, democracia e políticas públicas**, 3, 2017, Vitória/ES. Anais... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://sinteseeventos.com/site/index.php/acervo/anais/anais-pdpp/143-acervo/encontro-internacional-participacao/edicoes-antiores/294-anais3pdpp>. Acesso em: 24 out. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. **Reunião científica regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 11, 2016, Curitiba/PR. Anais... Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. 240 p. Disponível em: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun_el_comunicador_popular_0.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

MACHADO, Otávio Luiz. Um século de movimento estudantil no Brasil. **Revista Perspectiva Histórica: dossiê culturas juvenis**, Salvador, v. 2, n. 2, p.13-28, jan./jul., 2012. Disponível em: <http://perspectivahistorica.com.br/revistas/1434420384.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodología, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. **Intexto**, Porto Alegre, n. 34, p. 713-727, set./dez., 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/58439>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MATA, María Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teóricos-políticos de su articulación. **Fronteiras – Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p.5-15, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>. Acesso em: 18 out. 2022.

MERAYO, Elisa Hernández; VILCHEZ, Carmen Robles; RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez. Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. **Comunicar: revista científica de comunicación y educación**, Espanha, v. 20, n. 40, p. 59-67, mar. 2013. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detal-les&numero=40&articulo=40-2013-08>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. Comunicação comunitária e Educação para a cidadania. **Comunicação e Sociedade**. Braga, v. 2, p. 651-668, 2000. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1427/1358>. Acesso em: 8 set. 2022.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./fev./mar./abr., 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/24207>. Acesso em 10 out. 2022.

ROSA, Roberta Soares da. **Pedagogia dos movimentos sociais: as manifestações de**

2013 como espaço de aprendizado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. 104 p.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; SILVA, Danielle Miranda da; SILVA, Caio Ramos da. Ocupações dos secundaristas no RS: tensões culturais e reconfigurações comunicativas. **Intexto**, Porto Alegre, n. 37, p. 193-214, set./dez., 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/67924>. Acesso em: 10 out. 2022.

SAGGIN, Livia Freo; BONIN, Jiani Adriana. Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educomunicação e comunicação comunitária. Revista **Comunicação & Educação**, ano XXVI, n. 1, jan/jun 2021, p. 7-18. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.23169125.v26i1p7-18>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio**. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

Educomunicação: uma perspectiva humanista

Marcia Koffermann

Introdução

O mundo atual apresenta-se como um contexto cheio de inseguranças e incertezas, especialmente depois da pandemia de covid-19, que trouxe transformações inesperadas, agravando as problemáticas sociais, políticas e econômicas que já eram visíveis antes. Uma profunda crise parece impactar todos os aspectos da vida humana, lançando fortes interrogações do ponto de vista educativo e fazendo refletir também sobre a própria concepção de ser humano e das expectativas em torno às instituições sociais.

O avanço técnico e científico dos últimos séculos não foi suficiente para promover um autêntico desenvolvimento humano e social, de modo que as mazelas e os contrastes da sociedade são ainda, e, cada vez mais, evidentes. O mundo globalizado e midiaticizado encontra grande dificuldade para viver uma cultura do diálogo e do encontro, o que aponta para a necessidade de repensar a realidade sob um viés educacional.

Diante dessa realidade, este artigo busca resgatar no pensamento educacional as bases de uma educação humanista e integral que, em consonância com o Pacto Educativo Global, proposto pelo Papa Francisco, volta-se para um trabalho de colaboração entre as diferentes instituições sociais em favor da transformação do mundo numa verdadeira Casa Comum.

Uma crise de humanidade

Já há algumas décadas, vêm-se falando sobre a crise ambiental e o aquecimento global provocados por um modelo de crescimento econômico capitalista e consumista que desrespeita os limites da natureza. Essa crise ecológica não vem sozinha, pois traz consigo uma grave crise social, agravada pelas calamidades naturais, pelas mudanças climáticas em curso e pelo crescimento da pobreza e da miséria em que grande parte da humanidade está mergulhada.

Ao mesmo tempo, depois de muitos anos de um constante crescimento das democracias, vê-se hoje o ressurgimento de governos autoritários, populistas, cada vez menos dispostos ao diálogo e menos preocupados com os direitos humanos. A polarização política, aliada ao crescente processo de desinformação, marcado por *fake news*, discursos de ódio, uso de contas falsas nas redes sociais que impulsionam e propagam mentiras, fatos deturpados e leituras equivocadas sobre a realidade são elementos que acabam por consolidar um estado de real infodemia. Ou seja, vive-se, hoje, uma epidemia de informação, que segundo a OMS se caracteriza por:

Um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus. (OPAS, OMS. 2020)

Nesse contexto infodêmico, discursos antidemocráticos, negacionistas, xenófobos, homofóbicos, racistas e fundamentalistas são assumidos publicamente, através de um verdadeiro ataque ao que é popularmente chamado de discurso “politicamente correto” (De OLIVEIRA; MAIA, 2020). Esses discursos são geralmente marcados pela intolerância e explicitados como críticas à coerção da liberdade de expressão, corroendo o sentido de democracia e incitando à violência e ao fechamento para qualquer forma de diálogo.

Esse cenário caótico que é visualizado em todo o mundo, mais do que como um conjunto de crises, precisa ser pensado como uma única e profunda crise de humanidade. Mais do que um problema social, político ou ambiental, existe hoje, um problema antropológico. Se os direitos humanos estão em risco, se há pessoas que se autoproclamam do “bem” diante de inimigos que são vistos como o “mal”, se grupos ou partidos são demonizados e a violência passa a ser suscitada por líderes e pessoas públicas, faz-se necessário rever a concepção de ser humano, que está por trás desses discursos. Quando a existência humana é posta em risco (KOURY, 2020), significa que há um conflito entre diferentes visões de ser humano que se chocam e que representam diferentes interesses.

Nessa perspectiva, a educação é um ponto nevrálgico, em que se pode atuar e ajudar as pessoas a refletirem sobre seus conceitos, sobre as bases epistemológicas que norteiam e orientam os diferentes discursos. Tomando como pressuposto o viés educacional, a escola, a família, a mídia e as demais instituições sociais possuem uma responsabilidade educativa de comunicar uma visão de ser humano, a partir da qual se pensa e se tecem as relações sociais.

Assim, o pensamento de Paulo Freire (1983) se faz muito atual e necessário no atual contexto, no sentido de recuperar a visão de educação como um constante processo de humanização, em que, por meio do diálogo, da escuta e do respeito ao outro, é possível fazer um caminho de libertação.

Paulo Freire tinha muita clareza de que a educação é comunicação e que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é,

o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1983, p. 28). Talvez, uma das alternativas para transformar essa realidade que hoje manifesta, seja, a capacidade de olhar o ser humano, em sua multidimensionalidade, não de forma fragmentada, mas de forma integral. É o que será visto a seguir.

Unicidade e multidimensionalidade do ser humano

Durante toda a história humana e nas diversas ciências surgem e se consolidam diferentes conceitos de ser humano. Não são apenas conceitos abstratos, mas noções a partir das quais, desenvolve-se o agir humano. Essas diferentes compreensões estão ligadas às condições a que o ser humano é submetido, de acordo com as circunstâncias históricas, culturais, sociais, religiosas, políticas e econômicas de cada tempo e lugar. Essa compreensão da condição humana, no entanto, não significa que seja possível definir a essência ou a natureza humana. Conforme Hannah Arendt:

É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, tenhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito: seria como pular sobre nossa própria sombra. (ARENDETT, 2010, p. 17)

Mesmo com todo o avanço científico, a especialização do saber e todo o desenvolvimento tecnológico que existe, o ser humano continua sendo um mistério e está sempre limitado à própria condição humana, que é finita e determinada pelo contexto em que a pessoa está inserida.

Contudo, é essa consciência de finitude e de incompletude que distingue o ser humano dos outros animais. Para Paulo Freire, é fundamental partir da ideia

(...) de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1967, p. 39)

Dessa forma, enquanto ser de relações, o ser humano manifesta-se na sua unicidade e, ao mesmo tempo, na sua multidimensionalidade, imerso no tempo, mas capaz de transcender à realidade em que vive.

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. (FREIRE, 1967, p.94)

Numa mesma linha de pensamento, Edgar Morin aponta para a complexidade do ser humano, que é parte da natureza, do planeta, mas que, ao mesmo tempo, se diferencia dos outros seres em sua humanidade:

O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade. (MORIN, 2003, p. 39)

É justamente pela ausência de uma definição única e completa do que é ser humano que, no decorrer da história da humanidade e na articulação e sistematização das diferentes ciências, acaba prevalecendo uma visão fragmentada e reducionista do Homem. Para Edgar Morin:

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2003, p. 13)

Ao limitar a reflexão e a análise a um único aspecto ou dimensão, as ações e respostas dadas aos problemas se mostram isoladas e pontuais, tornando-se ineficazes diante da complexidade das situações que o ser humano e o planeta como um todo vivem. Para Morin, quanto mais complexos são os problemas, maior a dificuldade de pensá-los e contextualizá-los:

Quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2003, p. 13)

Quando o ser humano é visto apenas sob uma dimensão, o risco de perder o senso de humanidade é muito maior. Basta fazer uma breve análise da história humana para perceber que, por exemplo, quando predomina unicamente uma visão religiosa do Homem, facilmente as pessoas caem no fundamentalismo excludente e agressivo. Do mesmo modo, quando o mundo é visto somente pelo viés da razão, corre-se o risco de cair na ideologia do progresso a todo custo, eliminando os mais fracos e fazendo dominar os mais fortes. Os reducionismos são sempre problemáticos e impossibilitam uma compreensão mais ampla sobre a complexidade da realidade humana.

Assim, torna-se fundamental pensar o ser humano na sua unicidade e multidimensionalidade, ou seja, um ser que é único e irrepetível, livre e consciente, a partir de seus múltiplos aspectos: sociais, culturais, biológicos, históricos, religiosos, políticos e econômicos.

É interessante perceber que as diferentes concepções de ser humano levam a diferentes concepções de educação. Uma concepção integral do ser humano, leva a uma concepção de educação integral, que o reconhece como ser multidimensional, dotado de razão, mas também de afetos, de sentidos, de sonhos, de crenças, de necessidades fundamentais para o desenvolvimento e evolução adequados.

Educação Integral: compromisso de um novo Pacto Educativo Global

Embora o mundo tenha passado por muitas transformações, no campo da educação as mudanças acontecem de forma mais lenta. O modelo de educação centrado no conteúdo, fundamentalmente racional, objetivo e instrumental, de caráter laicista, é o que predomina ainda no mundo ocidental.

A esse modelo positivista corresponde uma visão de ser humano fragmentado e as próprias instituições sociais são vistas como que em compartimentos. Ou seja, a escola é lugar do conteúdo, do ensino, do saber e da razão. A família é o lugar da educação para os valores, da vivência, da afetividade e o espaço para as escolhas pessoais. As Igrejas e/ou religiões são espaços de educação e transmissão da fé, nos quais se exprimem as crenças pessoais. As mídias são destinadas a transmitir informações, nas quais devem predominar factualidade, credibilidade e imparcialidade. Em paralelo, o mundo da política é direcionado ao exercício da cidadania, dos discursos públicos, do bem comum.

É certo que cada instituição social possui seu objetivo específico e função pela qual existe, porém o ser humano não é formado por compartimentos nem dividido em setores, é um único ser, no qual as diferentes dimensões se inter-relacionam.

Hoje, com o alto desenvolvimento tecnológico, o saber e o conhecimento não são mais um domínio exclusivo da escola. As famílias não podem mais ser as únicas responsáveis pela transmissão dos valores pelo simples fato de que, desde muito cedo, ainda bebês, as crianças passam o maior tempo de suas vidas na escola e cada vez menos tempo com os pais. Com o crescimento das mídias digitais, os fatos passam a ser narrados sob diferentes visões, adotando discursos sempre carregados de emotividade, crenças e opiniões divergentes. Os discursos religiosos ultrapassam os muros das Igrejas e passam a ocupar o centro das discussões políticas, partidárias e legais.

Essa rápida leitura da realidade atual faz emergir a necessidade de repensar o sentido e os princípios que fundamentam a compreensão do ato educativo. Faz-se necessário pensar o processo educativo dentro da escola, mas também fora dela, em relação com as outras instâncias sociais nas quais o indivíduo age e interage.

Num primeiro momento, é importante refletir sobre a prática educativa, especialmente sob a perspectiva comunicativa. Pois como lembra Paulo Freire (1991), a educação é um ato político e, como tal, comunica uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Nessa perspectiva, a educação integral se apresenta como uma necessidade dos tempos de hoje.

A proposta pedagógica de uma educação integral sendo uma concepção que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada, precisa superar a ideia de fragmentação dos conhecimentos. Reconhece-se que o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política. Essa interação e integração das dimensões se dá em um território significativo. (VIEIRA; DOS SANTOS, 2019, p. 186)

Assim, partindo de uma visão de desenvolvimento integral da pessoa, mais do que a

transmissão de conteúdos, é preciso que o indivíduo vivencie um verdadeiro processo de humanização, de modo que suas capacidades cognitivas, afetivas, relacionais, corporais e espirituais sejam potencializadas (GUARÁ, 2006) e deem condições para que ele viva plenamente enquanto cidadão, consciente e comprometido com a sociedade.

Uma educação integral que leva em consideração a multidimensionalidade da pessoa, é condição essencial para a construção e a manutenção da democracia. O pensamento verdadeiramente crítico não pode se concretizar unicamente com o desenvolvimento da razão, é preciso também educar a partir dos sentidos, a partir das emoções e a partir das crenças. Conforme Paulo Freire:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1967, p. 94-95)

Em uma sociedade complexa como a atual, onde os discursos midiáticos perpassam pela vida de todos e manipulam, distorcem e editam a realidade, faz-se urgente uma educação que tenha em vista a integralidade da pessoa, e isso a escola não pode fazer sozinha. É nessa perspectiva que Papa Francisco propôs o Pacto Educativo Global, que tem como objetivo “unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar a fragmentação e a oposição e reconstruir o tecido das relações para uma humanidade mais fraterna”. (FRANCISCO, 2019,)

Para o Papa Francisco, o cenário que se configura globalmente exige que todas as instituições sociais firmem uma aliança comum em direção à formação integral da pessoa. Seguindo o pensamento do provérbio africano: “Para educar uma pessoa é necessária uma aldeia inteira”. Assim, também é necessário que toda a sociedade abrace o compromisso de educar as novas gerações, tendo como horizonte a transformação do mundo, para que todos sejam conscientes de que são cidadãos da Terra e habitantes da mesma Casa Comum, na qual os direitos de todo ser humano devem ser respeitos em espírito de solidariedade e fraternidade.

Como caminho proposto, Papa Francisco elenca sete compromissos a serem assumidos pelas instituições sociais de todo o mundo:

1. **Colocar a pessoa no centro** de cada processo educativo, realçando a sua especificidade e a sua capacidade de estar relacionado com os outros, contra a cultura do descartável;
2. **Escutar a voz das crianças, dos adolescentes e jovens** para juntos construir um futuro de justiça e de paz, uma vida digna para cada pessoa;
3. **Promover a mulher**, favorecendo a participação plena das meninas e das jovens na educação;

4. **Responsabilizar a família**, vendo nela, o primeiro e indispensável sujeito educador;
5. **Educar e educar-nos à acolhida**, abrindo-nos aos mais vulneráveis e marginalizados;
6. **Estudar novas formas de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso**, ao serviço do homem e de toda a família humana na perspectiva de uma ecologia integral;
7. **Cuidar e cultivar a nossa casa comum**, protegendo os seus recursos, adotando estilos de vida mais sóbrios e visando energias renováveis e respeitosas do meio ambiente. (ANEC, 2021, p. 9)

A proposta do Pacto Educativo Global, considera a importância da criação de um ecossistema educacional, marcado por uma “cultura do encontro” (FRANCISCO, 2016 e FRANCISCO, 2019), que valoriza cada pessoa em sua unicidade e multiplicidade. Pensar uma cultura do encontro significa colocar a pessoa no centro do processo, de modo que, a dignidade humana, o respeito ao outro e o cuidado com a vida sejam elementos basilares que orientem todas as relações.

Nesse sentido, não é possível separar economia, política, mídias, escolas, família, religião ou qualquer outra instância da vida pública, porque todos precisam estar comprometidos em educar e comunicar a centralidade e a sacralidade da vida. As implicações dessa nova lógica proposta no Pacto Educativo Global pelo Papa Francisco podem e devem ser sentidas desde o âmbito local até o nível global e podem ser impulsionadoras de um novo dinamismo democrático.

Correlação entre as áreas de intervenção da educação e o Pacto Educativo Global

A proposta do Pacto Educativo Global dialoga muito bem com as práticas educacionais já conhecidas e impulsionadas no mundo ibero-americano. Os sete compromissos apontados pelo Papa Francisco podem ser operacionalizados de forma muito significativas pelas áreas de intervenção da educação, conforme será visto a seguir:

Educar para a comunicação

A educação sempre apresenta a preocupação de dar voz àqueles que não são ouvidos. Desse modo, oferecer condições para que crianças, adolescentes, jovens, mulheres e todos aqueles que estão à margem da sociedade possam expressar a sua voz e serem efetivamente ouvidos, é um empenho importante, que pode ser realizado em todos os ambientes educativos, midiáticos e da sociedade em geral.

Educar para a comunicação não se trata apenas de promover o acesso aos meios, o que também é importante, mas, principalmente, trata-se de potencializar as habilidades comunicacionais através do pensamento crítico, do desenvolvimento da liderança, das relações interpessoais, da acolhida e respeito ao outro, da capacidade de discernimento

para ouvir, ver e sentir aquilo que é dito e aquilo que não é dito. Educar para a Comunicação é um processo de constante humanização. Conforme Oscar Pérez Sayago (2020), é necessário fazer a passagem dos dados para a informação, da informação para o conhecimento e do conhecimento para a sabedoria. Nas palavras do autor, educar no contexto comunicacional precisa:

Formar critérios, capacidade de análise, possibilidade de pensamento crítico, de dúvida metódica, de tomar o tempo para ingerir a informação, digeri-la na contemplação e na reflexão, e utilizá-la para compreender o mundo e suas relações, e o Ser capaz de se comunicar com os outros com o próprio pensamento, calmo e argumentado.¹ (PÉREZ SAYAGO, 2020, p. 4)

Na perspectiva educomunicativa, o educar para a comunicação não é exclusivamente o desenvolvimento de técnicas e estratégias que tragam funcionalidade ao ato comunicativo, mas trata-se de processos de formação dialógica que permitem à pessoa expressar-se, compreender e ser compreendida. Pode-se dizer que é um exercício de humanidade para viver bem em comunidade.

Educar para a expressão através das artes

A área de intervenção do educar para a expressão através das artes, permite uma grande diversidade de habilidades comunicativas que envolvem um processo de experimentação, despertando percepções e sentimentos ligados ao senso estético e sinestésico tão importantes para o ser humano. Para Viana e Silva (2019, p. 17), por meio da dimensão comunicativa da arte:

são promovidos o protagonismo e a valorização de identidades individuais e coletivas por meio do uso de linguagens artísticas, buscando o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos abertos e dialógicos.

Assim, a expressão comunicativa por meio da arte permite uma aproximação afetiva e acolhedora de diferentes culturas, valorizando povos, tradições e visões de mundo que passam despercebidas e marginalizadas em relação às culturas dominantes. Além disso, as artes possibilitam que, através de diferentes linguagens, se reflita sobre as grandes problemáticas atuais, dando visibilidade ao grito da terra e ao grito dos pobres.

Mediação tecnológica

Num contexto de alto desenvolvimento tecnológico e midiático como o atual, é fundamental a mediação tecnológica na educação, o que inclui:

¹ Tradução do original em espanhol: “Formar el criterio, la capacidad de análisis, la posibilidad del pensamiento crítico, de la duda metódica, de tomarse el tiempo para ingerir información digerirla en la contemplación y la reflexión, y usarla para comprender el mundo y sus relaciones, y poder comunicarse con los otros con un pensamiento propio, reposado, y argumentado”.

procedimentos e reflexões sobre a presença e múltiplos usos das novas tecnologias da informação (TIC) na educação, e propõe à comunidade educativa, o uso de recursos tecnológicos a partir de uma perspectiva do cidadão, o que implica a democratização do uso das tecnologias em torno de exercer projetos como uma prática voltada para o social. (CANUTO; MOURA, 2015, p. 6)

Essa importante área de intervenção traz presente a relação com as tecnologias, tanto no que diz respeito ao acesso aos diferentes recursos, como também na promoção de uma reflexão crítica sobre o uso pessoal, sobre os mecanismos que regem e perpassam as mídias e demais tecnologias que fazem parte do mundo atual. Além disso, as mídias digitais favorecem o encurtamento do tempo e espaço, permitindo o envolvimento de diferentes grupos em ações comuns sob os mais diversos enfoques, propondo soluções locais para problemas globais e favorecendo a comunicação e articulação de projetos e iniciativas em favor do bem comum e do desenvolvimento sustentável dos povos e culturas.

Gestão da comunicação

Do ponto de vista da gestão da comunicação, a educomunicação está voltada para o

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. (SOARES, 2002, p. 24)

Nesse sentido, permite gerir os espaços de modo que fique clara a intencionalidade de envolvimento dos mais diferenciados grupos, tendo em vista o protagonismo, a participação cidadã, o compromisso com a Casa Comum e com a adoção de práticas sustentáveis, democráticas e que tenham em vista os direitos humanos, especialmente em relação aos menos favorecidos e tradicionalmente excluídos da sociedade.

Produção midiática

Uma das características da sociedade atual é que todos são, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de conteúdo, de modo que, não basta educar para que as pessoas sejam receptores críticos, mas é preciso que tenham as habilidades necessárias para serem também produtores críticos, conscientes e comprometidos com a centralidade da vida e do bem comum em tudo aquilo que produzem e compartilham. Não basta poder falar, é preciso saber o que falar e como falar, consciente de que todo ato educativo é comunicativo, mas que nem todo ato comunicativo é educativo (HUERGO, 1997).

No sentido de educar para a produção midiática, além da capacidade técnica, é importante que os educados sejam estimulados a olhar a realidade a partir de um ponto de vista humanizador, que traga para a pauta de discussão as problemáticas atuais, como a

questão da cultura do descartável, a construção da justiça e da paz, o olhar sobre os marginalizados, a apresentação de novas propostas para uma economia sustentável, para uma política mais democrática, para a cultura do cuidado e do encontro. Numa realidade infocada, a educomunicação é um convite para superar a superficialidade dos discursos e impulsionar uma contracultura, em que a pessoa é colocada no centro e é vista a partir de sua integralidade.

Educar para a transcendência

Uma das grandes conquistas da humanidade, certamente, é a liberdade religiosa, permitindo a expressão das diversas formas de crer, através das quais o ser humano pode transcender a sua realidade e voltar-se para um ser superior. O problema que se visualiza no atual contexto de infodemia, porém, é a instrumentalização da religião e dos valores religiosos para justificar posturas conservadoras, fundamentalistas, excludentes e, por vezes, violentas. Atitudes que desprezam o ser humano e vão contra os direitos humanos certamente são contrárias a um bom relacionamento com Deus, que é amor e misericórdia.

Educar para a transcendência, nesse contexto, é educar para a sensibilização, para o sentido da vida, para a humanização e gratuidade das relações, para a solidariedade e a fraternidade. Essa não é uma tarefa unicamente das Igrejas, mas é um compromisso de toda a sociedade no sentido de fraternidade universal.

No artigo “Educomunicar para a transcendência: uma nova área de intervenção a partir do pensamento educacional latino-americano”, publicado na Revista Chasqui, Koffermann, Soares e Aguaded defendem a necessidade e a plausibilidade de uma área de intervenção educacional voltada para o aspecto da transcendência. Segundo os autores, educar para a transcendência significa:

Promover a integração entre fé e vida, levando-se em conta a formação integral da pessoa, permitindo a descoberta do projeto pessoal de vida que transcende o aqui e o agora e que permite à pessoa comprometer-se com a sociedade em que está inserida. (KOFFERMANN; SOARES; AGUADED, 2022, p. 189)

Isso inclui reconhecer a importância que a fé desempenha na vida das pessoas e, ao mesmo tempo, dar condições para que possam refletir sobre as bases que sustentam a sua própria fé, a partir de valores universais como a dignidade da pessoa, os direitos humanos, o espírito de fraternidade e a solidariedade. Não se trata de passar a fé pelo crivo da razão, como se faz com as ciências, por meio do método científico, mas de criar condições para diálogo entre fé e vida que favoreçam uma constante humanização.

Educar para a ecologia integral

A cada dia tornam-se mais evidentes os efeitos de um progresso baseado na descartabilidade e no crescimento econômico desconectado do desenvolvimento humano sustentável. Como dito no início deste artigo, o mundo não está sendo impactado, por uma crise ecológica, e uma crise sanitária, e uma crise econômica, mas, sim, por uma única crise de humanidade. Conforme o Papa Francisco, na Encíclica *Laudato Si*:

Se a crise ecológica é uma expressão ou uma manifestação externa da crise ética, cultural e espiritual da modernidade, não podemos iludir-nos de sanar a nossa relação com a natureza e o meio ambiente, sem curar todas as relações humanas fundamentais. (FRANCISCO, 2015, n. 119)

O problema ecológico não será resolvido, se não for pensado no nível das relações humanas. São as relações de poder que favorecem o crescimento do abismo entre ricos e pobres, é a busca desenfreada pelo lucro que leva as pessoas a desprezarem os limites que a natureza impõe, desrespeitando o livre acesso ao bem comum. Numa perspectiva educacional, pensar a ecologia integral significa pensar nas relações humanas que caracterizam e definem o projeto de sociedade e de ser humano vigente.

Conclusão

Diante da complexidade do mundo, não existem soluções simples, é necessário uma complexa articulação e organização da sociedade para enfrentar com coragem, eficiência e eficácia a grave crise de humanidade em que todo o mundo está mergulhado. É necessário um esforço conjunto, que some forças entre as diferentes instituições para resgatar o sentido e o valor do ser humano e repensar o seu lugar na grande Casa Comum, que é o planeta em que habitamos.

Colocar a pessoa no centro dos processos, promover uma visão complexa do ser humano que é único e, ao mesmo tempo, multidimensional, que vive em constante relação com os seus semelhantes e cuja sobrevivência depende uma convivência harmônica com os demais seres vivos e não vivos, é um caminho que pode levar à transformação da realidade em favor da construção de uma nova humanidade.

Nesse processo de educação integral, a Educação tem um importante aporte que pode ser operacionalizado através de suas diversas áreas de intervenção, contribuindo significativamente para efetivar um novo Pacto Educativo Global.

Referências

ANEC. **Vademecum do Pacto Educativo Global**. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em 23/08/2022.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10ª. Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CANUTO, Klauber Jorge; DE MOURA, Assis Souza. **Mediação tecnológica na perspectiva Educativa**. Natal: Portal Intercom, julho, 2015.

DE OLIVEIRA, Bruna Silveira; MAIA, Rousiley Celi Moreira. Redes bolsonaristas: o ataque ao politicamente correto e conexões com o populismo autoritário. **Confluências** | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito, v. 22, n. 3, p. 83-114, 2020.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si**: sobre o cuidado com a Casa Comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCISCO, Papa. Mensagem para o lançamento do Pacto Educativo. **Vaticano**, 2019 https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html

FRANCISCO, Papa. Meditações matutinas na Santa Missa celebrada na capela da casa Santa Marta. Por uma cultura do encontro. **Vaticano**. 13 de setembro de 2016. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/cotidie/2016/documents/papa-francesco-cotidie_20160913_cultura-do-encontro.html

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciências**, Brasília, n. 24, p. 21- 22, jul./ago./set, 1991. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1357/FPF_OPF_07_015.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec** Nova série, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006.

HUERGO, Jorge. **Comunicación/educación**. Ámbitos, prácticas y perspectivas, Argentina, Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de la Plata. 1997.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Antropologia e situações-limites: neoliberalismo e pandemia. **Dilemas**, Rio de Janeiro, p. 1-8, 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OPAS/OMS. Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19. OPAS, OMS. 2020. Disponível em: <https://bityli.com/vihck>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PÉREZ SAYAGO, Oscar A. Aportes de la escuela católica de américa al pacto educativo global. **CIEC**, 1º out. 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/02/4.-APORTES-DE-LA-ESCUELA-CATO%C3%ACLICA-DE-AME%C3%ACRICA-AL-PACTO-EDUCATIVO-GLOBAL.pdf>

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (23), 16-25, 2002. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734view/39734>. Acesso em: 30 out. 2023.

VIEIRA, Edson Trajano; DOS SANTOS Marcia Eliza Godoi. Educação e desenvolvimento: transformação e ascendência de uma sociedade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, 6.18, 177-190, dez., 2019.

SILVA, Mauricio Virgulino; VIANA, Claudemir Edson. Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 1, p. 7-19, 2019.

Cidadania e democracia desde a escola: um projeto de educomunicação em direitos humanos

Janaína Gallo

Introdução

O ano de 2016 foi marcante em razão do processo, que já vinha acontecendo, de aumento do extremismo político, em especial na extrema-direita, e crise de representatividade nas principais democracias liberais. No mundo, os maiores choques foram a aprovação da saída do Reino Unido da União Europeia, no referendo do Brexit, e a eleição de Donald Trump à presidência dos EUA, após campanhas marcadas por desinformação e *fake news*.

No Brasil, na esteira da chamada "Operação Lava-Jato" e de grandes manifestações, em que estavam presentes pedidos por "intervenção militar" e grupos de inspiração neonazista e neofascista, foi aprovado o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Na votação de abertura do pedido de *impeachment* na Câmara dos Deputados, em 17 de abril daquele ano, o então deputado federal Jair Bolsonaro dedicou seu voto favorável ao *impeachment* ao coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, "o pavor de Dilma Rousseff", acusado por diversos presos políticos de comandar e praticar torturas durante a ditadura militar que vigorou entre 1964 e 1985 no Brasil.

Os anos seguintes foram de aprofundamento da crise política e do discurso de ódio misturado a campanhas de desinformação a partir de notícias falsas disseminadas pelas redes sociais. O governo Trump e o Brexit se revelaram caóticos, mas mantiveram uma base engajada em sua defesa. No Brasil, o governo de Michel Temer viu novas crises se sucedendo, e o então ex-presidente Lula foi condenado e preso no âmbito da Lava Jato, sendo impedido de se candidatar nas eleições presidenciais de 2018. O vencedor foi Jair Bolsonaro, que se tornou um dos principais líderes globais de extrema-direita, ao lado de Trump e, outros líderes autoritários, como Viktor Orbán, da Hungria.

A eleição de Bolsonaro culminou na reação conservadora a avanços na agenda de direitos que se seguiram à redemocratização no Brasil, tendo como marco a Constituição de 1988, promulgada exatos 30 anos antes. O triunfo do chamado bolsonarismo é produ-

to tanto de dinâmicas próprias do contexto brasileiro quanto de uma ofensiva global de uma nova direita, que ganhou tração por meio do chamado populismo digital, utilizando a capacidade de comunicação das redes digitais para arregimentar e articular adeptos.

As chamadas *fake news* foram consideradas as grandes vilãs nesse processo. Mas é preciso analisar um pouco mais profundamente esse fenômeno, de onde surge, e seus efeitos sociopolíticos. Os pesquisadores Vian Bakir e Andrew McStay (2018) estudam o fenômeno das *fakes news* contemporâneas, com foco na campanha eleitoral dos Estados Unidos, em 2016, entre Donald Trump e Hillary Clinton, com a disseminação de notícias falsas ou enganosas favoráveis a Trump no Facebook. Os autores ressaltam que as definições de notícias falsas são abundantes, mas se apegam às sete categorias de desconstrução das *fake news* propostas por Claire Wardle (2017) para elaborar o seu próprio conceito: “conexão falsa; contexto falso; conteúdo manipulado; conteúdo enganoso; conteúdo impostor; conteúdo fabricado; e sátira/paródia (WARDLE, 2017 apud BAKIR; MCSTAY, 2018, p. 1). Assim, baseados nas categorias de Wardle, os autores definem as notícias falsas como totalmente falsas ou contendo elementos deliberadamente enganosos incorporados em seu conteúdo ou contexto (BAKIR; MCSTAY, 2018).

De acordo com os autores, quer seja para ganhos econômicos ou políticos, as *fake news*, de alguma maneira, há muito estão entre nós. Todavia, a ecologia da mídia digital proliferou, democratizou e intensificou a escala dessas notícias. Segundo eles, a situação das notícias falsas é social e democraticamente problemática em três frentes:

(1) sua produção de cidadãos mal informados, que (2) provavelmente se manterão informados de maneira incorreta nas câmaras de eco e (3) serão emocionalmente antagonizados ou indignados devido ao caráter afetivo e provocativo natureza de muitas notícias falsas. (BAKIR; MCSTAY, 2017, p. 6)

Neste contexto, no qual é possível enxergar um aumento da radicalização, a promoção do discurso de ódio e do desrespeito pelas diferenças, iniciativas que procuram limitar a diversidade da experiência educacional na sala de aula tornaram-se fenômenos sintomáticos e preocupantes¹ e, ainda hoje, vemos desdobramentos nesses discursos².

¹ O Projeto Escola Sem Partido ganhou força em 2015 e se tornou mais evidente nas campanhas eleitorais de 2018 e no início do mandato do presidente da República Jair Bolsonaro. O Programa Escola sem Partido previa propostas de lei no âmbito federal, estadual e municipal com o objetivo de estabelecer os limites de atuação dos professores em sala de aula, impedindo a promoção de suas crenças particulares nos espaços formais de ensino. Esperava-se que o tema tivesse grande repercussão no ano de 2019, mas não foi o que aconteceu. Depois de mais de seis semanas de discussões em 2018, o Projeto de Lei Escola sem Partido foi arquivado no final do mesmo ano e segue da mesma maneira. Além disso, o movimento Escola sem Partido, depois de mais de uma década ativo, decidiu suspender suas atividades em 1º de agosto de 2019. Segundo Miguel Nagib, coordenador do projeto, desde o fim das últimas eleições presidenciais, Jair Bolsonaro não “tocou mais no assunto”. De acordo com ele, sem o apoio do Presidente da República, o movimento tem poucas chances de avançar. Disponível em: <https://www.politize.com.br/escola-sem-partido-entenda-a-polemica/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAiAzp6eBhByEiwA_gGq5GG41OJwbW7XNCJNvOzcsYJUPTy27raSlqYxnsVMJa1Mm1liHOo58hoCL9sQAvD_BwE>. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

² <https://sindsep-sp.org.br/noticias/educacao/emei-monteiro-lobato-e-atacada-por-grupo-conservador-por-desenvolver-educacao-de-equidade-de-6158>. Acesso em: 30 out. 2023.

Como consequência dessa situação, é possível detectar, de fato, um processo de fechamento dos espaços para o diálogo plural, respeitoso e livre nos quais os jovens possam aprender a se expressar com segurança e desenvolver ferramentas para poder compreender e modificar a realidade em que vivem, promovendo comportamentos positivos e a convivência democrática (respeito a certos valores de base e o sentimento de pertinência a uma comunidade política).

Durante o ano de 2016, teve início a fase de planejamento do projeto Cidadania e Democracia desde a escola³, uma iniciativa promovida pelo Instituto Auschwitz para a Prevenção de Genocídio e Atrocidades Massivas (AIPG) em parceria com a então Secretaria Nacional da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos e a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) do Ministério Público Federal. Desde seu início, em maio de 2016, o objetivo do projeto era desenhar uma proposta educativa dirigida a jovens que, partindo da realidade social e educativa brasileira, tivesse como finalidade contribuir para o fortalecimento dos valores democráticos e a cultura de respeito aos direitos humanos no país, justamente no sentido de enfrentar esse fechamento de espaços de diálogo e o avanço dos discursos de ódio.

No presente artigo, buscamos contribuir e refletir sobre a importância da educação para a cidadania compartilhando essa experiência, desenvolvida junto ao AIPG, para o desenvolvimento de proposta educativa dirigida a jovens que, partindo da realidade social e educativa brasileira, tivesse como finalidade contribuir para o fortalecimento dos valores democráticos e a cultura de respeito aos direitos humanos no país. Nesse sentido, a Educomunicação, aliada à Educação em Direitos Humanos foram os pilares para o desenvolvimento do projeto piloto, iniciado em 2018 e até hoje vem se expandindo.

Instituto Auschwitz para a Prevenção de Genocídio e Atrocidades Massivas (AIPG)

O Instituto Auschwitz para a Prevenção de Genocídio e Atrocidades Massivas (AIPG) é uma organização internacional não governamental fundada em 2006 e sediada em Nova Iorque (EUA), que atua na área da prevenção ao genocídio e outras atrocidades em massa. O Instituto trabalha apoiando os estados para desenvolver ou fortalecer os mecanismos nacionais de prevenção do genocídio e outras atrocidades massivas, promovendo inovações no desenho de políticas públicas, a criação de redes plurais e interdisciplinares, e a cooperação internacional nesse campo.

Um dos pilares de atuação do Instituto, o Programa de Políticas Educacionais Warren⁴ foi lançado em 2016 como resposta ao crescente interesse dos parceiros do

³ O projeto foi concebido inicialmente com o nome de Educação, Direitos Humanos e Prevenção.

⁴ A partir de 2020, o Instituto Auschwitz e a família Warren anunciaram uma nova colaboração, com o Programa de Política Educacional do AIPG assumindo o nome de Naomi Kaplan Warren (1920-2016) para homenagear sua vida. Nascida no leste da Polônia em 1920, a Sra. Kaplan Warren sobreviveu a três campos de concentração – Auschwitz-Birkenau, Ravensbrück e Bergen-Belsen – durante o Holocausto. Reassentada em Houston, Texas, depois de se aposentar de uma carreira gratificante em 2002, a Sra. Kaplan

Instituto de criar estratégias educativas dentro das políticas de prevenção, a partir do desenvolvimento de projetos que pudessem contribuir para educar as gerações mais jovens sobre a importância de combater as atrocidades em massa e as ajudassem a desenvolver atitudes e comportamentos preventivos desde cedo.

Assumindo uma perspectiva de prevenção de longo prazo, o Programa de Políticas Educacionais de Warren (WEPP) contribui para a missão global do AIPG ao colaborar com uma gama diversificada de interessados na educação a fim de desenvolver projetos que contribuam para educar as gerações mais jovens sobre a importância de combater o preconceito, o ódio e a discriminação para prevenir o genocídio e as atrocidades em massa.

Em El Salvador, após dois anos de colaboração com a Procuradoria para a Defesa dos Direitos Humanos (PDDH) e o Ministério da Educação (Mined), em 2018 o AIPG lançou um pacote de materiais educacionais denominado Cidadania, Memória e Cultura de Paz em El Salvador: um kit de ferramentas para professores e educadores, que busca facilitar discussões sobre cidadania democrática, memória histórica, e cultura de paz em escolas e outros espaços educativos para crianças e adolescentes no país.

No Brasil, o AIPG vem implementando o projeto Cidadania e Democracia na Escola com o objetivo de fortalecer a capacidade dos professores da rede pública de ensino para promover a tolerância, o engajamento construtivo e a cidadania democrática entre os jovens brasileiros. A fase de planejamento do projeto começou em 2016 com um processo de consulta, incluindo representantes da sociedade civil, funcionários públicos, educadores e estudantes. Considerando os resultados obtidos nesses dois encontros, o Instituto avançou na elaboração de uma proposta específica para desenhar uma metodologia educativa que pudesse ser desenvolvida em escolas do sistema de ensino público do país.

A partir de 2019, o AIPG trabalhou com a Ouvidoria e o Ministério da Educação do Paraguai para criar materiais educativos e estratégias para a implementação de uma lei nacional intitulada “Educar para Lembrar”. Depois de ser aprovada pelo Parlamento em 2018, a legislação torna obrigatório que todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio do país estudem sobre o Holocausto e outros genocídios como forma de prevenir futuras atrocidades.

Projeto Educação, Direitos Humanos e Prevenção

O projeto Cidadania e Democracia desde a Escola é uma iniciativa promovida pelo AIPG em parceria com a Secretaria Nacional da Cidadania do Ministério dos Direitos Humanos, e a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) do Ministério Público Federal. Desde seu início, em maio de 2016, o objetivo do projeto era desenhar uma pro-

Warren dedicou sua paixão a compartilhar sua história e as lições do Holocausto com centenas de novos professores, transformando sua história de persistência, carinho e esperança em uma inspiração para as gerações vindouras. Desde então, o programa passou a se chamar Programa de Políticas Educacionais de Warren (WEPP).

posta educativa dirigida a jovens que, partindo da realidade social e educativa brasileira, tivesse como finalidade contribuir para o fortalecimento dos valores democráticos e a cultura de respeito aos direitos humanos no país.

Diante da complexidade sociopolítica do Brasil, a equipe de coordenação do projeto decidiu começar o seu trabalho elaborando um diagnóstico sobre a situação, os desafios e as oportunidades que o sistema educacional brasileiro apresentava. Neste sentido, foram realizados dois encontros de consulta (um em novembro de 2016, em Brasília, e outro em abril de 2017, em São Paulo), que reuniram cerca de 75 participantes, incluindo membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, representantes da sociedade civil, atores da comunidade educativa e observadores de organizações internacionais. A fim de complementar essas discussões e receber opiniões de jovens, o instituto também organizou um encontro com um grupo de estudantes entre 15 e 18 anos, em São Paulo.

Considerando os resultados obtidos nesses dois encontros, a equipe de coordenação avançou na elaboração de uma proposta específica para desenhar uma metodologia educativa que pudesse ser desenvolvida mediante um projeto piloto em várias escolas de Ensino Médio do país durante 2018. A partir de uma perspectiva de prevenção de atrocidades massivas e outras violências baseadas no preconceito, na intolerância e na discriminação, o objetivo da proposta seria articular uma intervenção educativa concebida para criar espaços de diálogo inclusivos nas escolas de Ensino Médio, baseados na pluralidade e no respeito ao outro na prática cotidiana.

Além da importância da aquisição de conhecimentos sobre cidadania democrática e direitos humanos, o projeto desenharia uma proposta pedagógica para trabalhar com as atitudes e comportamentos habituais dos(as) jovens, promovendo a capacidade de se colocar no lugar do outro e desenvolver valores de respeito sobre as diferenças humanas, como base para restabelecer os laços de convivência e cooperação numa sociedade democrática, plural e complexa, além de desenvolver ferramentas e atitudes para entender, interpretar e problematizar os problemas sociais do mundo em que vivem e da realidade brasileira.

Projeto cidadania e democracia desde a escola

No ano de 2018, em parceria com as secretarias de educação do estado de São Paulo e do Distrito Federal, o Instituto Auschwitz deu início a um projeto piloto, realizando uma formação de professores(as). A iniciativa envolveu um total de sete escolas da rede pública de ensino, sendo cinco delas localizadas no estado de São Paulo e duas em Brasília, engajando 25 professores(as) e 620 estudantes.

Para apoiar os(as) professores(as) na implementação do projeto, o Instituto desenvolveu o caderno pedagógico intitulado *Cidadania e Democracia desde a Escola*, feito em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e considerando o Plano

Nacional de Educação em Direitos Humanos. Além disso, antes da implementação do projeto nas escolas, o Instituto Auschwitz, juntamente com seus parceiros, realizou uma capacitação de professores(as) para formá-los(as) nas temáticas e na metodologia e entregou um o caderno que contém todas os conteúdos e informações necessárias para desenvolver o projeto em sala de aula.

Concebido como uma proposta de intervenção educativa no espaço da escola, os principais objetivos do projeto são:

- Contribuir com a criação e a difusão de ferramentas práticas de uma educação crítica e reflexiva que permita aos(às) jovens identificar discursos de ódio e intolerância na sociedade em que vivem, para formular posicionamentos que desconstruam esses discursos e práticas.
- Contribuir com a instituição de um modelo de aprendizagem escolar baseado em valores e na formação do(a) estudante como cidadão(ã) e participante de uma comunidade, com plena capacidade de desenvolvimento tanto das capacidades racionais, quanto emocionais.
- Contribuir com o desenvolvimento do papel social das escolas no processo de formação e participação cidadã dos(as) estudantes, especialmente com respeito à promoção dos direitos humanos e questões relacionadas, que preocupam os(as) estudantes frente ao mundo em que vivem, em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.

Em última instância, o projeto aspira atuar, nos espaços participativos da escola (grêmios e conselhos escolares), para a promoção da valorização da diversidade, combate às diferentes formas de violências e preconceitos e defesa da convivência ética, com ampla mobilização e organização da escola, família e comunidade.

Partindo dos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e em consonância com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o projeto busca trazer para a sala de aula um conjunto de temas geradores, os quais são trabalhados com base na experiência escolar, social e familiar dos estudantes e adaptados às necessidades de discussão trazidas por eles.

Esses temas são: 1) Tolerância e não discriminação, 2) Direitos humanos e cidadania democrática e 3) Cooperação e solidariedade.

Pressupostos metodológicos

Vivemos em uma época marcada pelos avanços na tecnologia da comunicação, que facilitam o acesso imediato às mais diversas informações e visões de mundo. Se, por um lado, esse fenômeno gerou uma grande aproximação de pessoas e culturas, por outro, potencializou conflitos e revelou uma profunda falta de disposição para o diálogo e para o esforço em entender e respeitar os diferentes pontos de vista. Também percebemos,

nesse universo de bytes, gigabytes e terabytes, uma grande dificuldade na análise, ou mesmo na identificação dos conteúdos e procedência das notícias de forma crítica, contribuindo para a geração de visões distorcidas da realidade, estereótipos e, no limite, ao discurso de ódio entre pessoas e culturas.

Inserida nesse contexto, a escola é, muitas vezes, o primeiro local em que o sujeito se reconhece dentro de um ambiente coletivo onde precisa se relacionar. Nesse espaço, muitos aprendizados acontecem, pois há o contato com uma diversidade de participantes, com experiências e culturas diversas. Assim, muitas vezes a escola se apresenta como espaço de manifestações de intolerância e violência contra indivíduos e grupos diferentes. Dentro dessa perspectiva, faz-se fundamental pensar em espaços que sejam capazes de mudar essa realidade, despertar a consciência crítica, estimular a autonomia e a reflexão dos(as) estudantes.

Considerando essa estreita relação entre educação e comunicação, uma das primeiras referências que sustentam a metodologia do projeto é a educomunicação, compreendida como um novo campo de atuação educativa que tem muito a contribuir como uma alternativa eficaz para ampliar o envolvimento dos(as) estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A educomunicação oferece uma alternativa para o aprendizado e a reflexão sobre o papel pedagógico e ideológico das mídias, por preocupar-se com o diálogo e a cooperação, envolvendo os atores em um processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso de novas tecnologias, capazes de despertar maiores motivações para o sensível, de instigar, de desconstruir o que está posto e estimular o pensamento crítico.

O crescente uso do termo educomunicação, aqui entendida a designação neológica de uma área de pesquisas, estudos e práticas implicadas na interface comunicação e educação, deve ser considerado no interior de contextos histórico-culturais para onde convergem ao menos quatro grandes variáveis: a abrangência dos meios de comunicação; as reconfigurações sociotécnicas e tecnocientíficas; os requisitos impostos por operacionalidades suscitadas pelos dispositivos comunicacionais; as novas formas de ser e estar dos sujeitos sociais frente à comunicação, aos processos de ensino-aprendizagem, aos acessos à informação e ao conhecimento. Tais linhas de força, articuladas entre si, funcionam como referências – tendo em vista as suas múltiplas derivações e conexões – que precisam ser acionadas quando se objetiva a compreender o lugar de onde a educomunicação enuncia os seus discursos. (CITELLI, 2015, p. 64)

Além disso, a metodologia utiliza como referência as práticas circulares, desenvolvidas por Kay Pranis, baseadas na qualidade das relações pensadas em como gerenciar conflitos, construir planos de ação através do consenso, promover o reconhecimento e a compreensão mútua e desenvolver o senso comunitário. Nos círculos de paz, procura-se trabalhar a expressão das emoções num ambiente de respeito genuíno, fruto da escuta qualificada e do empoderamento de todos os participantes. Relacionada a esta, também se referenciou a concepção freireana dos círculos de cultura, para ressignificar a relação entre educador e educando no processo de ensino e aprendizagem. Os círculos de cultu-

ra partem do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo — fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Nos círculos, a preocupação não é simplesmente transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de construção do conhecimento de modo coletivo, através das experiências vividas.

O Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire, representa conceitualmente um espaço dinâmico, de caráter dialógico de aprendizagem e de troca mútua de conhecimentos, fundamentado na pedagogia libertadora e problematizadora proposta pelo teórico, onde todas as pessoas que o integram participam por meio do diálogo, leem, escrevem, discutem e constroem o mundo em que vivem. (CAVALCANTE, 2016 p. 125)

Ambas as referências exigem, necessariamente, a abertura ao diálogo, coordenação dos debates, rigorosidade metodológica e reconhecimento do processo inacabado e contínuo. Através de rodas de diálogo, procura-se trabalhar a expressão das emoções num ambiente de respeito genuíno, fruto da escuta qualificada e da aprendizagem de todos os participantes. Aliadas aos conceitos de democracia, direitos humanos e justiça social, essas práticas oferecem um instrumento de mudança na percepção dos modos diferentes de reagir frente a diversas situações.

Além destes pressupostos, aliados ao entendimento acerca da educação em direitos humanos, a metodologia baseia-se também no desenvolvimento de atividades reflexivas que busquem o desenvolvimento da consciência crítica da realidade e o engajamento em ações para transformação, sobretudo nas práticas cotidianas e no entendimento de que um projeto de educação em direitos humanos e cidadania democrática efetivo se realiza no dia a dia da escola entre todos(as) os(as) agentes envolvidos.

Para o professor Eduardo Bittar (2018), as técnicas pedagógicas utilizadas no processo de formação em direitos humanos devem se orientar no sentido de uma geral recuperação da capacidade de sentir e de pensar. Isso implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos e que, portanto, deve espelhar a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião), do ouvir palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação.

Educar em direitos humanos significa trabalhar valores e atitudes de respeito aos direitos humanos, mas também o engajamento para ações de mudança em situações em que haja o desrespeito. Assim, a metodologia busca desenvolver conceitos de direitos humanos e cidadania democrática de forma mais conectada e próxima à realidade e ao cotidiano dos(as) estudantes — e também dos professores e professoras — enquanto forma de agir e conviver em sociedade, trazendo uma visão muito mais associada à prática de paridade social e respeito cívico, e não apenas reproduzindo um resumo histórico da evolução dos direitos humanos e os artigos da Declaração Universal de 1948. Nessa

seara, é importante lembrar que não é possível pensar em uma experiência pedagógica desculturalizada, ou seja, desvinculada totalmente da cultura do território ao qual está vinculada. Nos dizeres de Vera Lucia Candau (2008, p. 13): “Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da sua íntima articulação.”

Assim, todos os componentes metodológicos do projeto buscam trabalhar por meio de práticas que proponham menos espaços de exposição por parte do(a) professor(a) e mais espaços de reflexão, que exijam maior engajamento dos(as) estudantes e que promovam a educação democrática, dialógica, que fomente o reconhecimento do(a) outro(a), a convivência plural e cooperativa, conduzindo a uma possibilidade de integrar saberes e práticas em uma unidade dialética.

Estrutura do projeto

A metodologia foi desenvolvida para que o professor ou professora possa adaptar os conteúdos às necessidades da sua sala de aula, podendo escolher entre as atividades sugeridas no caderno metodológico.

O programa de trabalho consta de duas partes inter-relacionadas. A primeira parte, correspondente aos primeiros cinco eixos, tem como objetivo problematizar uma série de questões temáticas com os(as) estudantes na sala de aula, experimentando ao mesmo tempo uma metodologia educativa aberta e participativa. A finalidade desta parte do programa é abrir um espaço de curiosidade e de reflexão junto aos estudantes com o propósito de avançar por um caminho que, partindo da ideia de identidade e diversidade (eu e os outros) que existem no mundo com um fato, passe a refletir sobre a dignidade e o respeito como base dos direitos humanos, os quais se encontram, por sua vez, no fundamento da democracia como forma de governo e prática social.

Figura 1 – Cinco primeiros eixos do projeto



O segundo momento do programa pretende estimular a participação dos(as) jovens mediante o desenvolvimento de projetos de pesquisa elaborados em equipe e que concluam com a produção de um vídeo, para que os(as) estudantes possam explorar e desenvolver os seus próprios interesses e inquietudes.

O caderno metodológico entregue aos professores durante a formação comporta uma série de sugestões de práticas pedagógicas, a serem utilizadas para implementar os componentes metodológicos, utilizando-se de diversos recursos, tais como: leitura de textos, análise de notícias, reflexão sobre músicas e/ou vídeos. O caderno também traz sugestões de leitura e aprofundamentos teóricos acerca de cada eixo.

O projeto foi inicialmente pensado para ser implementado ao longo do ano escolar. Entretanto, é possível também desenvolvê-lo como disciplina eletiva durante um semestre, desde que seja feita uma adaptação dos conteúdos.

Quadro 1 – Sugestão de cronograma para implementação do projeto

Eixos	Atividades	Mês	Aulas (num. mínimo e máximo)
Apresentação do projeto/ combinados de aula/ produção do diário de bordo	—	Abril	1 aula
Eixo 1: Identidade e diversidade	6 atividades	Abril	1-2 aulas
Eixo 2: Dignidade e respeito	7 atividades	Maio-junho	2-3 aulas
Eixo 3: Direitos humanos	7 atividades	Junho	2-4 aulas
Eixo 4: Democracia e comunicação	7 atividades	Junho-julho	2-4 aulas
Eixo 5: Cidadania, cooperação e solidariedade	7 atividades	Julho- agosto	2-3 aulas
Eixo 6: Elaboração de um projeto	—	Setembro- novembro	13-20 aulas
Finalização e apresentação dos produtos desenvolvidos	—	Dezembro	—

Resultados e expansão

Aplicado em fase piloto em sete escolas em São Paulo e Distrito Federal no ano de 2018, o projeto envolveu um total de 25 professores(as) e 620 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em 2019, foi expandido como resultado de

seu sucesso, alcançou mais 26 escolas, chegando a sessenta professores(as) e cerca de 2.600 estudantes. Desde então, a iniciativa vem se consolidando de maneira consistente no território brasileiro, impulsionada pelas parcerias positivamente construídas junto às secretarias de educação estaduais, entre elas Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, além daquelas estabelecidas com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Secretaria de Educação de Belém (Pará).

A capacidade de alcance do Instituto também foi fortalecida com o lançamento, em 2021, da sua plataforma de educação à distância, inaugurada com a oferta do curso *online* do projeto. A formação virtual soma-se a outras ferramentas, como a elaboração de materiais complementares, ofertadas à comunidade educativa do Instituto Auschwitz no Brasil, que vem se expandindo ao longo dos anos. Ao todo, já são mais de novecentos(as) professores(as) e 8 mil estudantes de todo o país envolvidos no projeto Cidadania e democracia desde a escola.

A intenção do Instituto é que a proposta continue a alcançar mais salas de aula, contribuindo para a construção e a execução de políticas públicas em prol da educação cidadã e democrática.

Conclusão

O desafio para implementação desse projeto coincidiu com os quatro anos do governo do presidente Jair Bolsonaro. A expansão de discursos de intolerância e crescimento de desinformação foram marcas desse governo, e esse projeto veio justamente na contramão, como um “trabalho de formiguinha” desafiador, no sentido de se criar e manter nas escolas espaços de diálogo e convivências.

Diante do cenário instalado no último governo, recebemos com entusiasmo a notícia de algo que o projeto Cidadania e Democracia desde a Escola já entendia como premente, a criação de um departamento voltado expressamente aos Direitos na Rede e à Educação Midiática pelo novo Governo Federal do presidente Lula, por meio Decreto n. 11.362, de 1º. de janeiro de 2023, cujos objetivos são auxiliar na formulação, articulação e implementação de políticas públicas de educação midiática, em articulação com o Ministério da Educação, e auxiliar na proposição e na implementação de políticas públicas para promoção do bem-estar e dos direitos da criança e do adolescente no ambiente digital, em articulação com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

O desafio é imenso, pois o que se tem pela frente é a necessidade de se mediar a complexa rede de conteúdos que temos disponível na nossa vida. Propor cada vez mais espaços para convívios diversos, de diálogos, em que se possa discutir sobre diversos assuntos sem discursos de ódio e intolerância, é parte fundamental da reconstrução de uma sociedade democrática e com espaços de cidadania acessíveis a todos. Assim, o projeto Cidadania e Democracia desde a Escola pode se tornar um exemplo e inspiração para que esse tipo de proposta pedagógica se espalhe por todas as escolas do Brasil.

Referências

- BBAKIR, V. & MCSTAY, A. Fake news and the economy of emotions: problems, causes, solutions. **Digital Journalism**, p. 1-22, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/21670811.2017.1345645>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? Palestra de abertura do **Seminário de Educação em Direitos Humanos**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 18 fev. 2000.
- BENTO, V. P. et al. Educomunicação numa perspectiva de cidadania. Transformações possíveis: comunicação educação numa perspectiva dos pesquisadores em formação. **Intercom**, v. 1, p. 19-28, 2017.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/19_cap_2_artigo_11.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022
- BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares, Suffolk: University Center For Restorative Justice, 2011.
- BUCCI, E. Pós-política e a corrosão da verdade. **Revista USP**, n. 116, p. 19-30, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146574>. Acesso em: 27 de junho de 2021.
- CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica. MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALCANTE, A. S. et al. Círculos de cultura como ferramenta de construção de consenso: diálogos sobre avaliação de risco e vulnerabilidade. **Revista brasileira de pesquisa em saúde**, v. 18, p. 124-131, 2016.
- GALLO, J. S. ; BARAT, C. R. ; PETRAGLIA, A. Cidadania e democracia desde a escola. **Caderno pedagógico metodológico**. São Paulo: independente, 2018.
- CITELLI, Adilson. Tecnocultura e educomunicação. **Revista Rizoma**, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/6665>. Acesso em: 30 out. 2023.
- CITELLI, Adilson. (org.). **Comunicação e educação**. Os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.
- CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Educomunicação. Referências para uma construção metodológica. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: v. 24, n. 2, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/11416>. Acesso em: 30 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989
- HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos**: O Breve Século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PETRAGLIA, Amanda et al. Cidadania e democracia desde a escola. **Caderno Metodológico**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://old.auschwitzinstitute.org/wpcontent/uploads/2023/02/Projeto_Cidadania-e-democracia-desde-a-escola_-Caderno-metodologico_AIPG-2023.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023

MANDELLI, Mariana. O que o novo governo pode fazer pela educação midiática. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/01/o-que-o-novo-governo-pode-fazer-pela-educacao-midiatica.shtml#:~:text=%C3%89%20sin%C3%B4nimo%20de%20educar%20para,forma%20aut%C3%B4noma%20cr%C3%ADtica%20e%20respons%C3%A1vel>. Acesso em: 30 out. 2023.

Educomunicação para os direitos humanos

Vera Lucia Spacil Raddatz

Introdução

A educomunicação é um aprendizado para a vida, porque forma cidadãos capazes de produzirem conhecimento com autonomia, desenvolve múltiplas habilidades (de comunicação), contribui para um pensamento mais plural e diverso e para a prática dos direitos humanos. Iso não é pouca coisa! Portanto, exige investimento, principalmente em capital humano. Acredita-se que a educomunicação é um caminho para a promoção da cultura dos direitos humanos.

Neste momento da história, com tantos registros de ataque e violação aos direitos humanos, é imprescindível que a cidadania seja também exercida na educação, abrindo espaço para práticas educacionais para os direitos humanos que estimulem a formação de cidadãos protagonistas que possam conhecer seus direitos e respeitar os dos outros, mas principalmente promover a cultura da paz, da liberdade, da pluralidade e da diversidade.

A educomunicação carrega na sua essência os direitos humanos, o que se justifica pelo acesso à educação de qualidade, à informação e à tecnologia, pela liberdade de comunicar, pelo respeito à voz do outro e pela formação de um cidadão protagonista. É essencial falar de uma educomunicação para os direitos humanos, porque refletir sobre isso é debater sobre os temas mais relevantes para a sociedade de forma interdisciplinar. Portanto, discutir os problemas que a sociedade está vivendo é pensar sobre direitos humanos e também dar um passo na direção de uma educomunicação para esse fim e de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

Este texto compreende uma série de reflexões sobre a relação da educomunicação com os direitos humanos, a partir das discussões da palestra proferida durante o IV Educom Sul, realizado de forma *online* no período de 22 a 24 de junho de 2022. Parte-se do conceito de direitos humanos quanto a sua dimensão histórica e ética, relacionado

com o Estado Democrático de Direito, para, na sequência, compreender a educomunicação como uma perspectiva dialógica e prática para o desenvolvimento da cidadania e da cultura dos direitos humanos. Por fim, é feita uma reflexão sobre as dinâmicas e as estratégias de educomunicação para os direitos humanos no cenário da educação, o que vai ratificar a importância de pensar a escola como aberta, democrática e cidadã, tendo em vista a formação de estudantes protagonistas do processo de aprender e produzir conhecimento.

O papel dos direitos humanos

Os direitos humanos fundam-se nos ideais de liberdade e igualdade presentes na história desde o Iluminismo, quando foi oficializada também a preocupação com o ser humano por meio da publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, pela Assembleia Nacional Francesa. Esse foi, segundo Bobbio (1992, p. 85), “um daqueles momentos decisivos, pelo menos simbolicamente, que assinalam o fim de uma época e o início de outra, e, portanto, indicam uma virada na história do gênero humano”.

Mas é com a violência do Holocausto e da consciência advinda do contexto do pós-guerra, a partir de 1945, que os direitos humanos passam a ser reivindicados de modo efetivo e o Direito Internacional passa a ver a necessidade da criação de organismos internacionais para a proteção dos direitos do homem. De acordo com Guerra (2013, p. 470) muitas das violações dos direitos humanos da era Hitler poderiam ter sido evitadas “se um efetivo sistema de proteção internacional dos direitos humanos já existisse, o que motivou o surgimento da Organização das Nações Unidas em 1945”.

O segundo e grande marco da história dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, ratificada por 48 países em Assembleia da ONU, para discutir valores e princípios de ordem ética e moral que defendem os direitos da humanidade, ou seja, os direitos humanos de caráter universal. De acordo com Bobbio (1992, p. 28) “o universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens”.

Assim, a condição de ser humano por si só e o seu direito à dignidade e à vida, são razões suficientes para que seja aceito o princípio da universalidade dos direitos humanos. Esse princípio está impresso na II Convenção Mundial sobre Direitos Humanos, a Convenção de Viena de 1993, a qual assegura que todos os direitos humanos são universais, mesmo levando em conta as diferenças de ordem religiosa, cultural e histórica. Todos os Estados têm o dever, de acordo com o documento de Viena, “de promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais.” (VIENA, 1993, p. 4). Entretanto, em alguns povos, esbarra-se em práticas que desrespeitam a dignidade do ser humano, porém são vistas por eles como tradições culturais. Isso se dá porque os direitos humanos foram concebidos do âmbito internacional (externo) para dentro dos Estados (interno).

Os direitos humanos evoluem e por isso faz-se necessário reconhecer sua dimensão histórica. Estamos discutindo direitos humanos hoje porque eles continuam sendo desrespeitados e, muitas vezes, vistos erroneamente, como se fossem apenas um órgão que atua em defesa de bandidos. Entretanto, no que tange ao Estado Democrático de Direito, há o entendimento de que os direitos humanos são para todos, independentemente de gênero ou de quaisquer outras características. Apesar disso, ainda é preciso, em pleno século XXI, continuar defendendo valores básicos como o direito à educação, à comunicação, à informação e à liberdade de expressão. Entende-se que é do cruzamento do exercício desses direitos que resulta a educomunicação.

A proteção dos direitos humanos foi ratificada pela criação de importantes planos regionais espalhados pelo mundo, que têm a missão de fazer a mediação e responsabilizar os Estados por possíveis violações de direitos humanos, respeitando os tratados internacionais. Esses planos são as convenções, como a Convenção Americana de Direitos Humanos, constituída em 1969, da qual se originam a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e a Corte Interamericana, as quais formam o Sistema Interamericano. A mais antiga Convenção de Direitos Humanos é a Europeia, de 1950, e o sistema mais recente é o Africano, fundado em 1981, a partir da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Esses sistemas são as instâncias mais importantes que atuam na proteção dos direitos humanos, inibindo sua violação.

O Brasil assinou os principais tratados internacionais de direitos humanos e caracteriza-se como um Estado Democrático de Direito, conforme indica o artigo 1º da Constituição de 1988, fundamentando-se na cidadania, no pluralismo político e na dignidade da pessoa humana. Conforme conceitua Bedin (2022, p. 6), Estado de Direito é

[...] um Estado subordinado ao direito, que defende os direitos fundamentais e a segurança de seus cidadãos e que tem por base o princípio da razoabilidade, da responsabilidade por seus atos e do respeito da via judicial. Além disso, estrutura-se a partir da divisão dos poderes e da descentralização de suas atividades, sendo a sua administração orientada pelo princípio da legalidade e voltada à supremacia dos princípios da liberdade e da igualdade, sem nunca afastar o fundamento popular do poder e a defesa do bem público.

No Estado Democrático de Direito, o sujeito que exercita sua cidadania conhece seus direitos e deveres, mas muitas vezes vê seus direitos sendo desrespeitados, até os mais básicos, como o direito à comunicação, à educação, à informação e à liberdade de expressão. E são esses direitos fundamentais, garantidos na Constituição Cidadã de 1988, que na sociedade digital ganharam ainda mais evidência pelo avanço das tecnologias de comunicação e informação, as quais propiciam produção de conteúdo que serve tanto à informação quanto à desinformação, bem como à difusão de preconceitos e ameaças à cidadania e à democracia. Daí provém o enorme desafio que têm hoje os educadores e também os comunicadores sobre como interpretar esse contingente de conteúdos e mensagens disponíveis e como preparar os cidadãos para essa interpretação.

Nas possíveis respostas a essa indagação, a educomunicação alinha-se a alguns pressupostos da educação em direitos humanos. Viola e Pires (2014) indicam três pressupos-

tos nessa direção: “o primeiro pressuposto de uma educação em direitos humanos é o de que a educação deve formar e reforçar a emancipação e a autonomia dos educandos” (p. 195). Isso requer que tanto o estudante como o educador se reconheçam como sujeitos de direitos e possam assim enxergar qualquer ser humano da mesma forma. O segundo pressuposto centra-se em uma “educação que recusa a interpretação única do conhecimento e parte do diálogo entre os educandos e os educadores para estabelecer múltiplas formas” (2014, p. 196). Esse tipo de educação propicia a diversidade e o reconhecimento do outro. O terceiro pressuposto “se constitui a partir das possibilidades de suprimir as desigualdades sociais (...) atribui ao sistema de ensino um papel ativo na construção de uma cidadania participativa” (2014, p. 196). Portanto, reconhece os sujeitos em pé de igualdade de oportunidades e de direitos, independentemente da sua condição social, cultural ou econômica.

A partir desses pressupostos, entende-se que a educação considera o ser humano, seja ele educando ou educador, um coparticipante no processo de construção da cidadania e da democracia. A propósito, Viola e Pires (2014, p. 196) defendem que:

Compreender a democracia como uma construção que se faz ao longo da história e que tem diante de si o futuro é uma forma de atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para a sua transformação. Ou, como ensinava Freire (1995), se a educação por si só não muda o mundo, sem a educação não se pode mudar a sociedade.

Essa reflexão sobre o papel da educação na transformação da sociedade continua sendo necessária, na medida em que dialoga com a perspectiva dos direitos humanos. Não se pode imaginar uma sociedade humanamente desenvolvida sem educação e com direitos violados. “Uma leitura contemporânea dos direitos humanos deve incorporar os conceitos de cidadania democrática e ativa voltada para valores humanistas compostos pelas dimensões da liberdade, da igualdade e da fraternidade.” (VIOLA; PIRES, 2014, p. 196).

E o caminho mais apropriado para a prática dos direitos humanos é a perspectiva da educomunicação naquilo que ela se propõe pela sua essência, ou seja, ler e interpretar o mundo de forma dialógica e crítica, a partir de ações que contemplem o ser humano no seu potencial comunicativo, criativo e criador. Assim, o sujeito é o protagonista do processo que vai compreendendo à medida que faz parte dele. Para tanto, apostamos numa escola aberta, democrática e cidadã.

Educomunicação: um aprendizado para a vida

A educomunicação como prática e como uma perspectiva dialógica, inspirada em Paulo Freire (1996), é uma das principais concepções para uma educação que visa desenvolver sujeitos para a cidadania e os direitos humanos. Por isso, é um aprendizado para a vida, pois vai além da técnica para encontrar o sujeito e tornar evidente o que ele tem de melhor no conjunto de suas potencialidades.

Vive-se imerso em uma cultura digital, ingressando na era da inteligência artificial, que hoje está pesquisando formas de como conectar a memória humana à máquina. No trânsito da inteligência artificial já se entende necessário haver também uma ética para as máquinas, já que elas estão sendo programadas para decidir, além de realizar boa parte das atividades dos humanos com mais precisão. Então, é cada vez mais urgente falar de ética e discutir direitos humanos amplamente.

A comunicação e a educação são eixos para o exercício da cidadania e a prática dos direitos humanos e devem, portanto, vislumbrar a pluralidade e a diferença. Onde existe diferença, existe conflito, e nesse aspecto também a comunicação e a educação são fundamentais porque funcionam como mediações e fornecem os recursos para o estabelecimento do diálogo e a interpretação da realidade.

Outro aspecto importante é o fato de que a escola pode ser o lugar onde o estudante vai aprender a gerenciar as diferentes situações, pois, convivendo em grupo, terá de não apenas falar, mas ouvir e fazer trocas. Desse modo, se estabelecem também formas de mediação dos discursos e das mensagens, pois o estudante vai perceber que os seus saberes e experiências vão ser aprimorados e compartilhados, além de que outras habilidades serão desenvolvidas, até mesmo aquelas que não eram conhecidas ou tidas como necessárias no atual contexto de transformações sociais e tecnológicas.

Diante disso, a educação que pode atender essas necessidades é aquela que considera a importância da educomunicação para os direitos humanos, pois além de trabalhar como novas perspectivas de tecnologias, coloca-se como um ambiente – um ecossistema comunicativo (SOARES, 2000) – para pensar sobre os parâmetros éticos dessa sociedade e refletir sobre os direitos de todas as dimensões, especialmente os direitos humanos que, ratifica-se, são e devem ser para todos.

Soares (2015, p. 23) ensina que “ainda que uma escola não tenha uma disciplina sobre direitos humanos, a prática educacional traz a questão dos direitos humanos numa situação-problema”. Acredita então que “ao problematizar essa questão, essa prática ensina e as crianças acabam adotando princípios e perspectivas desse trabalho coletivo a partir do uso das novas ferramentas” (2015, p. 23). A educação deve considerar o estudante de forma integral, pois antes de tudo ele é um ser humano em formação e isso quer dizer que práticas metodológicas que utilizem os princípios da educomunicação levam a um melhor resultado quanto aos direitos humanos, especialmente tornando-o mais crítico, pois ele vai ter de olhar para dentro de si e para fora, falar e escutar, fazer escolhas que não sejam apenas em seu benefício, mas também do coletivo.

Considera-se a educomunicação como uma perspectiva educadora, mais ampla que a educativa, pois assim aumenta o potencial emancipatório e de empoderamento do sujeito, pois partindo de uma relação com o meio, a realidade e os outros sujeitos. “Trata-se da ação de educar a partir das práticas e da compreensão do processo comunicativo para a formação de sujeitos de cidadania” (RADDATZ, 2017, p. 160). E a cidadania hoje, dada a condição comunicativa do nosso tempo, cada vez mais se concretiza em relação ao mun-

do. Essa cidadania comunicativa se reconstitui de forma permanente e, de acordo com Orozco Gómez (2014, p. 94-95), “a comunicação midiática e digital são, juntamente com os canais ou veículos, as mediações-chave de sua própria construção. O mundo está nas telas. Nelas se percebem e a partir daí se imaginam os outros vários mundos”.

Se tudo está nas telas, na mesma medida, cada vez mais, as telas estão nas pontas dos dedos. Nesse contexto, há algumas dimensões da interação múltipla com estas telas que necessitam ser percebidas: a institucionalidade, a midiaticidade e a interatividade. Esta última, segundo Orozco Gómez (2014), não acontece de modo automático, mas precisa ser preparada, passando por um processo de tentativa e erro e de transformação cultural. O mais importante aqui é situar-se ativa e criticamente em uma epistemologia distinta e em uma estratégia cognitiva do intercâmbio, da ação criativa e não somente da memorização e repetição” (2014, p. 100). O autor acredita que, dessa forma, “o experimentar e o arriscar vão permitindo o conhecer e o produzir, e finalmente o aprender” (p. 100). Orozco Gómez enfatiza, ainda, que a cidadania comunicativa pressupõe as condições para “realizar ética e democraticamente uma crescente convergência interativa de cidadãos com telas, e de cidadãos entre si, a propósito das telas” (2014, p. 101).

Nessa mesma linha, Martín Barbero (2014) aponta uma mudança substancial na forma de produção e circulação do conhecimento, que escapa dos lugares sagrados – os livros e a escola – para se deslocar para “a experiência cultural e vital imersa de corpo inteiro na terceira dimensão do digital”.(2014, p. 126). Isso não significa que o saber formal vá desaparecer, mas sim, transformar-se por “uma pilha de saberes-sem-lugar próprio e por um tipo de aprendizagem que se torna contínua, isto é, ao longo de toda a vida.” (2014, p. 127). Esse descompasso entre o saber formal e os “saberes diversos, mas entrelaçados” (2014, p. 126), de que fala Martín Barbero, encontram eco no paradigma da educomunicação. É justo, portanto, “devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania” e ao mesmo tempo, “compartilhar e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais” (2014, p. 120).

A discussão sobre o conceito de educomunicação apresentada no Dicionário de Desenvolvimento e Termos Correlatos (RADDATZ, 2017) não se esgota, ao contrário, está sempre evoluindo, e enxerga a educomunicação como “uma intervenção de caráter social que requer uma relação dialógica entre educador e educando na interpretação da realidade e na produção do conhecimento” (2017, p. 160), caracterizando-se “como um conjunto de práticas construídas no fazer comunicativo dentro da escola e também fora dela e se utiliza das mídias e das tecnologias como elementos potencializadores da compreensão da realidade e da sociedade” (2017, p. 160). No mesmo raciocínio, entende-se que “a educomunicação é transformadora e valoriza em suas práticas a cultura de seus sujeitos de ação e o contexto em que se movimentam, produzindo significados para si e para os outros” (2017, p. 161).

Dentro da escola, o exercício do direito à informação, à comunicação e à liberdade de expressão operam como um ensaio para a prática da cidadania comunicativa e da convergência comunicativa, às quais fez-se referências anteriormente, pois somente de posse da informação e da crítica sobre ela, da liberdade de poder usufruir dos ambientes comunicativos e da liberdade para expressar seu conhecimento é possível ser protagonista e desenvolver a autonomia. Para tanto, defende-se paralelo ao paradigma da educação, o ambiente de uma escola aberta, democrática e cidadã.

Uma escola aberta é aquela que se caracteriza pelo pensamento livre para o novo e para a inovação, contemplando o desenvolvimento de projetos educacionais, o que contribui para pensar sobre as tecnologias, o digital e a inteligência artificial como ingredientes da cultura. E, por isso, é positivo compreender criticamente esse universo, a partir da comunicação como extensão do homem, porque o sujeito também se dá a conhecer por sua linguagem.

Uma escola democrática se define por permitir a expressão da pluralidade e diversidade de vozes, com livre acesso à informação e à produção do conhecimento, criando e abrindo espaço para as manifestações de opiniões e para o diálogo entre os diferentes, a fim de conhecer e exercitar os direitos humanos.

E, por fim, uma escola cidadã, ou seja, um espaço de aprendizagem para a vida, onde os estudantes possam desenvolver seu senso crítico, sua inteligência, as relações humanas e criar parâmetros para a formação de valores que visem à cidadania e à democracia, à justiça e à humanidade.

A educação é a perspectiva teórico-prática que pode sustentar esse tipo de escola aberta, democrática e cidadã e fornecer as ferramentas para ajudar a conhecer e a defender os direitos fundamentais. Para além da escola, outros grupos sociais transversais e ativos na sociedade podem contribuir nesse processo por meio da educação. Chega-se a um plano que não é apenas a escola que deve dar conta dessa formação, mas multiplicar as forças para falar e fazer educação para os direitos humanos dentro e fora da escola, entrando na universidade, nas associações, enfim, ir aonde o cidadão está. A propósito, cita-se algumas experiências de educação vivenciadas na escola e na comunidade com esse objetivo, como o projeto rádio na escola, cinema e direitos humanos, roda de conversa, núcleo de educação e informação em direitos humanos, entre outros. Algumas dinâmicas educacionais podem despertar para questões que dizem respeito à dignidade do ser humano. Mas é preciso dar o primeiro passo e seguir um plano flexível a médio e longo prazos.

Educação e direitos humanos na prática

Mídias analógicas e digitais, internet das coisas, inteligência artificial, robôs, seres humanos, seres orgânicos ou híbridos, explosão de tecnologias, múltiplas inteligências, biossegurança, transumanismo são alguns termos cada vez mais presentes nas discussões e nas práticas deste século e que nem sempre estão atualizados ou fazem parte dos

currículos da educação. As transformações tecnológicas acontecem de forma cada vez mais rápida, sem tempo de serem absorvidas e avaliadas pelas dinâmicas do ensino.

De acordo com Gabriel (2021), a construção do conhecimento e a evolução tanto genética quanto cultural depende do processo que envolve três ações. Ela explica: “Os organismos evoluem por meio de copiar, transformar e combinar células. A cultura evolui por meio de copiar, transformar e combinar memes” (2021, p. 48). Isso significa que o ato da criação envolve apropriação de conceitos e ideias existentes que são remixadas ou transformadas para novos contextos, criando novos referenciais que, no mundo digital, segundo a autora, ampliam essas funções e criam mais uma, ou seja, a facilidade de propagação. Gabriel afirma que “esta distribuição que a internet propicia tende a gerar um ambiente mais rico em aprendizagem e criatividade do que em qualquer outra era.” (2021, p. 48).

Entretanto, estar atento ao processo e tentar compreendê-lo é mais importante do que entender seus produtos individualmente, ou seja, não é a tecnologia em si que precisa ser dominada, mas sim o processo que necessita ser compreendido, para que tudo o que dele advir possa ser administrado, o que implica um sistema de avaliação e escolhas. E nesse ponto está se falando de educomunicação como um paradigma para analisar esse processo, a partir de experiências com tecnologias, desde as analógicas, como um microfone ligado a uma caixa de som, até as digitais ou artificiais, como um aplicativo projetado pelos estudantes para guiar os cegos dentro dos espaços da universidade.

Experiências com tecnologias de comunicação e informação são sempre desafiadoras, pois primeiro geram o desconforto pelo sujeito ter de sair da rotina, entender o processo e desacomodar-se, o que exige desprendimento e vontade, mas também inspira a mudança. Depois, porque obriga a encarar os possíveis problemas, os desajustes e as falhas, e isso dá trabalho. Mas pode ser compensador quando ele começar a gerar e sentir os resultados.

Da mesma forma, experiências práticas com vistas aos direitos humanos podem ser integradas a esses ecossistemas comunicativos e associadas a projetos de educomunicação. Exemplo disso é o Projeto Rádio na Escola, desenvolvido junto à Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) – de 2008 a 2013 – que depois transformou-se em Rádio Tecnologias e Empreendedorismo na Escola, para atender às novas demandas, mas continuou abrindo pequenas rádios nas escolas, criando *podcasts* e outros materiais como vídeos, fotos, textos etc.

A experiência na coordenação e execução do projeto com a criação de duas dezenas de pequenas emissoras mostra que a educomunicação produz uma série de resultados que vão além daquilo que se pretendia no início. Além de desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita, produz um amadurecimento de crianças e jovens no sentido de grupo e de sujeito, pois faz com que se tornem cidadãos mais conscientes e críticos e indivíduos atuantes e participativos na sociedade, pois descobrem, por meio das práticas como expressar suas opiniões e pontos de vista, como argumentar sobre determinado

assunto, como negociar com os colegas até chegar a uma decisão. Descubrem, ainda, que para que isso aconteça, é preciso informar-se, conhecer os assuntos e discutir sobre eles, ouvindo ainda a opinião de outras pessoas. Todos esses aspectos ajudam no decorrer do tempo a formar novos líderes na comunidade.

Os jovens e crianças de projetos de educomunicação como o Rádio na Escola passam a produzir conteúdo em vez de apenas serem consumidores de informação. Mudam da posição de simples receptores a emissores no circuito comunicativo. E esta, segundo Orozco Gómez (2014, p. 31-32),

[...] é, talvez, uma das transformações sociais mais significativas hoje em dia, e à medida que se concretiza, será também cada vez mais o epicentro de outras mudanças no estar como espectadores na conformação e negociação de identidades e, finalmente, na própria produção informativa e cultural, no que seria propriamente uma cultura da participação.

Vivendo experiências de educomunicação, os estudantes compreendem também a importância do direito à informação, à comunicação, à liberdade de expressão e passam a valorizar o direito à educação e também a convivência em espaços democráticos, representados aqui pela escola aberta e pela própria rádio criada por eles. A experiência com o rádio também muda a perspectiva das relações de poder em relação à comunicação, pois “uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e, enfim, a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política” (BOBBIO, 1986, p. 63-64). O exercício do direito à comunicação e à informação abre portas para a prática da cidadania, da democracia e dos direitos humanos.

Entre as atividades realizadas no Projeto, destacam-se ainda as oficinas de direitos humanos, com participação de mestrandos do programa de pós-graduação em Direitos Humanos da Universidade. Eles interagiram com alunos do ensino fundamental e médio e transformaram o conteúdo de documentos e legislações sobre direitos humanos em práticas, por meio de jogos e interações, discutindo situações-problema sobre um conjunto de questões relativas a preconceitos, racismo, sexualidade, gênero e liberdade de expressão.

Mestrandos do mesmo programa também participaram de atividades com a comunidade, por meio do Núcleo de Educação e Informação em Direitos Humanos (NEIDH) da Unijuí, cuja proposta “caracteriza-se como um espaço de perspectiva tecnológica, cultural e pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento de atividades de extensão, pesquisa e ensino voltadas para a temática dos direitos humanos”. (NEIDH, s./d.,)

O NEIDH (2013-2019) engajou acadêmicos da graduação de Direito e outros cursos, mestrandos, bolsistas e professores, bem como membros da comunidade externa interessada no foco de sua temática: informação e comunicação para a cidadania, na perspectiva da promoção da cultura da paz e dos direitos humanos.

Entre as atividades realizadas nesse período destacam-se programas de rádio semanais (2013-2014), como o Plural Direitos Humanos, exibido pela Rádio Unijuí FM,

posteriormente substituído pelos programetes de rádio Direitos Humanos e Cidadania; palestras e oficinas de Educação em Direitos Humanos na Rede Municipal e Estadual de Ensino; convênio com a Comissão de Direitos Humanos da OAB Ijuí para o plano de educação em direitos humanos em escolas; parceria com o Projeto Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola, com a realização de oficinas específicas para o público do Projeto; Rodas de Conversa e poesia nos espaços do *campus*; criação do Blog do Neidh; realização do Neidh Café & Conversa, com participação de inúmeros convidados aptos a discutir direitos humanos; o Projeto Descongele suas ideias, iniciado em Ijuí/RS com a instalação de quatro geladeiras que funcionaram como minibibliotecas autogerenciáveis, e depois também em outros dois municípios da região – Panambi e Santa Rosa; e realização do evento Semana do NEIDH, aberto à comunidade com palestras, oficinas, debates, exposição de fotografias, entre outros.

As atividades realizadas junto ao NEIDH mostraram que o ambiente da universidade, além da escola, também exerce um papel importante na socialização da cultura dos direitos humanos, podendo dialogar com um público maior e diversificado fora do que prevê a orientação curricular. Soares (2015, p. 23) afirma que “a universidade vai introduzir elementos novos nas práticas cotidianas dos grupos sociais e da educação, que não está tradicionalmente voltada para estas questões”. O autor enfatiza que a universidade, por meio da extensão, dialoga com a sociedade, enquanto a pós-graduação faz a pesquisa. Essa articulação nas universidades brasileiras, segundo Soares, fez com que a educomunicação se difundisse “de uma forma sólida e coerente” (2015, p. 23).

As práticas educacionais e em direitos humanos no ambiente da educação, seja em que esfera for, leva “a aprender e a ensinar a administrar os conflitos, a compreender as diferenças e a respeitar outros pontos de vista, bem como a desenvolver sua própria comunicação e expressão”. E o mais importante: “a lição não está pronta, pois precisa ser construída no coletivo e o resultado não é quantificado em uma nota, mas qualificado no processo.” (RADDATZ, 2017, p. 161).

Pelo que se vivenciou nos projetos educacionais e de direitos humanos, confirma-se a expectativa de que uma escola aberta, democrática e cidadã possa acolher cada vez mais produções dessa natureza, porque o espaço é fértil e a necessidade de formar novos protagonistas no processo de aprender e ensinar é urgente.

Conclusão

Há ainda muitas possibilidades a aproveitar e desafios a vencer na educação brasileira, consideradas as proporções do país e a dificuldade de instituir políticas públicas que agreguem as experiências que estão dando certo, na direção da cidadania e dos direitos humanos. Todos os cidadãos são produtores de conhecimento, detentores de saberes sem lugar próprio, como diz Martín Barbero (2014) e, portanto, potenciais protagonistas do processo que pode ajudar a construir a consciência crítica sobre si mesmos, o mundo e o lugar de cada um na sociedade, com a clareza do que isso significa na relação com o outro.

A educomunicação é, hoje, um dos principais paradigmas para a educação, que também está em constante transformação, face às exigências da sociedade e das mudanças tecnológicas. Há uma outra ordem no mundo, oriunda de novos poderes e influenciadores, o que interfere nas feições da cultura e no modo de produzir e fazer circular o conhecimento. A informação está disponível em uma diversidade grande de canais, embora o acesso ainda não seja para todos, frente às desigualdades sociais e econômicas. Mas se os direitos humanos são para todos, as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, tendem a adotar perspectivas que contribuam para o desenvolvimento de sujeitos protagonistas, críticos e conhecedores de seus direitos, para que possam também constituir mecanismos de intervenção social.

Educadores constituem-se agentes ativos e mediadores das rupturas com parâmetros meramente formais ou curriculares desvinculados da realidade que se apresenta hoje. São a peça-chave do processo de uma educomunicação para os direitos humanos, quando orientam, dialogam, escutam e criam oportunidades de expressão dos estudantes, em que eles procuram se reencontrar como sujeitos, ressignificando suas identidades e os sentidos múltiplos das mensagens da cultura digital.

O que se espera dessa formação, baseada na educomunicação e nos direitos humanos, é um sujeito-cidadão autônomo e crítico, capaz de influir, opinar, decidir e participar de uma sociedade mais humana e solidária, onde prevaleça o respeito à dignidade humana.

Referências

BEDIN, Gilmar Antonio. Estado Democrático de Direito: tema complexo, dimensões essenciais e conceito **Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí. Ijuí, v. 10, n. 20, p. 1-7, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs**: como se transformar no profissional digital do futuro. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUERRA, Sidney. **Curso de Direito Internacional Público**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

NEIDH, **Núcleo de Educação e Informação em Direitos Humanos**. Apresentação. Disponível em: <https://neidhunijui.wordpress.com/>. Acesso em: 12 de nov. de 2022.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. Educomunicação. In: GRIEBELER, Marcos Paulo Dhein; RIEDL, Mario (orgs.). **Dicionário de Desenvolvimento Regional e Termos Correlatos**. Porto Alegre: Conceito, 2017. p. 160-161.

SOARES, Ismar de Oliveira. Entrevista: Ismar de Oliveira Soares: a educomunicação para a cultura dos direitos humanos. Entrevista concedida a Vera Lucia Spacil Raddatz. São Paulo, 11 de outubro de 2014. In: RADDATZ, Vera Lucia Spacil (org.) **Educação e Comunicação para os direitos humanos**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2015. p. 21-26.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA-USP, n. 19, set./dez.2000.

VIENA, Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência Mundial de Direitos Humanos. Viena, 1993. In: **Portal de Direito Internacional**. Disponível em <http://cedin.com.br>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

VIOLA, Solon Eduardo Annes; PIRES, Thyago Vieira. Educação em direitos humanos e sociedade: para além do liberalismo. In RODINO, Ana Maria et al. (orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

Educomunicação e educação midiática no desenvolvimento da comunicação cidadã

Bruno de Oliveira Ferreira

Introdução

É dever da educação básica formar para a cidadania. No entanto, esse conceito tão abstrato dificulta que educadores(as) concebam, intencionalmente, no contexto de suas práticas pedagógicas e necessidades curriculares, atividades com o objetivo de desenvolver seus estudantes como cidadãos comprometidos com questões públicas da sociedade e dispostos ao exercício da alteridade. Isso porque, historicamente, a educação formal tem sido menos um espaço de discussão sobre direitos e deveres e mais um ambiente preparatório para processos seletivos em escolas de nível superior e, em alguns casos, para o mercado de trabalho.

Desenvolver a cidadania na escola requer distanciar-se de expectativas individuais para discutir a vida pública e nossas responsabilidades e direitos nesse contexto. Nesse sentido, é fundamental abrir espaço para discutir o que fundamenta esse princípio: direitos e deveres, participação social e preocupação com a coletividade, entendendo como suas três dimensões – direitos civis, direitos políticos e direitos sociais – podem ser acessadas e debatidas por crianças, adolescentes e jovens a partir das propostas educativas das quais fazem parte, seja na escola, seja em projetos de organizações da sociedade civil.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) entende que a comunicação é uma competência fundamental a ser desenvolvida no contexto da educação básica para formar cidadãos e cidadãs, as práticas de educomunicação e de educação midiática já a colocam há décadas como habilidade central e necessária ao exercício pleno da cidadania, da qual faz parte a liberdade de expressão, o acesso à informação e às mídias para estabelecer o diálogo social com outros atores.

Dessa forma, a educomunicação e a educação midiática são caminhos seguros não

apenas para o exercício da livre expressão no âmbito de atividades educativas, mas também para compreender a comunicação para além do uso cotidiano das novas mídias e tecnologias digitais, compreendendo-a, portanto, como processo essencial à ampliação dos direitos e liberdades, para a mediação de conflitos e manutenção da democracia.

Cidadania, educação e comunicação: inter-relações

Segundo Cicilia Peruzzo (1999), a educação tem papel importante na formação para a cidadania. Para a autora, a escola contribui para formar cidadãos e cidadãs quando ensina valores democráticos, estimula os(as) estudantes a exercitar seus direitos e proporciona a convivência na pluralidade. O espaço escolar, por si só, sobretudo o da escola pública em sua diversidade, impõe o convívio com pessoas oriundas de famílias das mais diversas composições, crenças e valores, que precisam ser cotidianamente negociados para que os(as) estudantes acessem plenamente o direito à educação.

O papel dos(as) professores(as) e gestores(as) escolares é, portanto, fundamental na concepção e condução de processos de mediação capazes de conciliar todas as diferenças que habitam a escola, desde a mediação de conflitos à negociação de valores individuais no espaço público que a ela representa, no sentido de levar os(as) estudantes e toda a comunidade escolar a compreender o direito que todos(as) têm de acessá-la para aprender e se desenvolver enquanto sujeito.

A convivência é um processo de comunicação, cujas dimensões, segundo nos lembra Carlos Eduardo Valderrama (2014), também contribuem para o desenvolvimento da cidadania. São elas: o **diálogo**, que promove a convivência com o diferente e a compreensão do outro; a **narrativa**, por meio da qual o sujeito conta ao outro sobre si, sobre sua cultura e constrói sua identidade; a **hermenêutica**, capacidade que permite ao sujeito compreender a si mesmo e a sua cultura; as **tecnologias** e as **mídias**, meios a partir dos quais ocorrem diálogo, narrativa e hermenêutica.

Dessa forma, Valderrama (2014) entende que a escola contribui para a formação do cidadão quando esta torna-se mais comunicativa, propondo:

- **A apropriação crítica e criativa das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)**, incorporando-as em suas metodologias para estimular que estudantes se expressem sobre questões socialmente relevantes e de modo criativo e interessante.
- **O reconhecimento e a significação de contextos**, relacionando situações do cotidiano do(da) estudante a temas do currículo.
- **A realização de trabalhos em grupo e em rede**, de modo a promover a aprendizagem colaborativa e interdependente entre estudantes.
- **A proposição de alternativas** com atividades que estimulem os(as) estudantes

a resolver problemas, sugerir soluções e participar de deliberações.

- **O acesso aos meios e às linguagens**, apropriando-se das mídias e novas tecnologias nas práticas pedagógicas, para que o(a) estudante exerça múltiplas formas de expressão.
- **Uma relação responsável com o ambiente**, inter-relacionando e discernindo questões locais e globais.

Uma forma interessante de relacionar questões globais e locais, no contexto das práticas pedagógicas, é pautando-se pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹, previsto em alguns currículos de redes de ensino, como é o caso do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), pioneiro na adoção dos ODS como balizador da formação cidadã de estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O reconhecimento das questões socioambientais e dos desafios e oportunidades que as tecnologias e mídias representam para a sociedade contemporânea, bem como o cenário comunicacional, de superabundância de informações em circulação nas redes e dos danos que as *fake news* e a desinformação causam à vida democrática refletem novas preocupações ao campo da educação.

Não à toa, a BNCC prevê o letramento informacional e o desenvolvimento de competências comunicacionais e midiáticas a partir do campo jornalístico-midiático, uma das abordagens temáticas da área de Linguagens, em que estão previstas atividades que aprofundam o conhecimento e a relação dos(das) estudantes com gêneros discursivos que permeiam a esfera pública, como os textos jornalísticos e publicitários. Isso é essencial para a formação cidadã, uma vez que estimula a identificação de fontes confiáveis de informação para serem consideradas na leitura de mundo, além de evidenciar as diferentes intencionalidades das mensagens em circulação na sociedade, contribuindo para que estudantes desenvolvam a habilidade de analisar criticamente esses discursos.

Apesar do campo jornalístico-midiático estar vinculado mais objetivamente à área de Linguagens, o letramento informacional e midiático pode e deve ser realizado em qualquer área do conhecimento e disciplina. Professores(as) podem recorrer a textos de mídia para introduzir um tópico curricular ou para torná-lo mais significativo, aproximando-o da atualidade. Pode, ainda, estimular a autoria dos estudantes na criação de mídias, como vídeos, programas de rádio ou *podcasts* e a criação de imagens, infográficos e cartazes, para as redes sociais, incentivando-os(as) a criar mensagens significativas para suas comunidades e comunicar suas descobertas e aprendizados para audiências reais.

Isso dialoga com o que afirmam as autoras Ana Cláudia Ferrari, Daniela Machado e Mariana Ochs (2020), no Guia da Educação Midiática:

Com isso, além de aprender o tema curricular, os jovens e crianças têm a oportunidade de desenvolver outras habilidades – como as relacionadas ao pensa-

¹ São 17 objetivos globais pactuados entre os países signatários das Nações Unidas, para superar desigualdades e desafios políticos, sociais, econômicos e ambientais até 2030.

mento crítico, comunicação eficiente, trabalho em equipe, busca e curadoria de informações etc. Daí a forte conexão com a educação midiática: em sua trajetória, os alunos aprendem também a acessar, pesquisar, filtrar e produzir no ambiente informacional e midiático (FERRARI; MACHADO; OCHS, 2020, p. 37-38).

Além da especificidade desse campo, a BNCC ainda prevê dez competências gerais que devem ser desenvolvidas no contexto da educação básica, transversais às disciplinas e componentes curriculares. Três delas dialogam mais objetivamente com a formação cidadã pela comunicação e mídias: 4 – Comunicação, 5 – Cultura digital e 7 – Argumentação. A imagem abaixo exemplifica como as competências gerais da BNCC relacionadas à comunicação e mídias podem ser desenvolvidas em todas as áreas.

Quadro 1. As competências gerais da BNCC em diálogo com a educação midiática e seus desdobramentos nas áreas do conhecimento.

Competências gerais	Língua Portuguesa	Ciências exatas, humanas e da natureza
#4 COMUNICAÇÃO Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos [...].	Análise crítica e produção de textos de mídia (Campo jornalístico-midiático).	Pesquisa, avaliação de fontes e análise crítica de textos de mídia.
	Pesquisa e documentação científica e histórica (Campo das práticas de estudo e pesquisa).	Produção de textos de mídia para documentação científica.
#5 CULTURA DIGITAL Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...].	Participação cívica (Campo de atuação na vida pública)	
	Expressão artística (Campo artístico-literário)	
#7 ARGUMENTAÇÃO Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...].		

Fonte: FERRAR; MACHADO, OCHS (2020)

Aprender sobre comunicação, mídias e informação é fundamental para a formação cidadã e para a qualificação da participação social e política das pessoas na sociedade. A partir das mídias e outros provedores de informação formamos nossa visão de mundo, permeada por visões e valores alheios. É preciso aprender a decodificar as mensagens midiáticas para identificar as diferentes intencionalidades nos discursos que acessamos todos os dias.

É preciso, ainda, qualificar a liberdade de expressão, incentivando estudantes a refletir sobre o propósito das mensagens que emitem para e sobre o mundo, a fim de que estas sejam respeitadas, éticas e propositivas, além de críticas e criativas. A educomunicação é uma de suas especificidades, a educação midiática, propõem uma educação para e com as mídias há décadas, em contextos explicitamente fomentadores da participação social e, por isso, de exercício da cidadania.

Educomunicação e alfabetização midiática pela cidadania

É no exercício da cidadania, por meio da comunicação, que a educomunicação se estabelece como prática social de resistência à hegemonia, no contexto latino-americano. Enquanto conceito, estrutura-se a partir das referências da comunicação participativa presente no continente desde a década de 1970.

Por comunicação participativa, entende-se a forma como coletivos, associações e movimentos da sociedade civil utilizam a comunicação e seus recursos midiáticos e tecnológicos como meio de desenvolvimento social, a fim de contribuir para a melhoria de vida de grupos sociais oprimidos e marginalizados, conforme explica Alejandro Barranquero (2009):

[...] em nível mundial, a América Latina é o continente pioneiro da denominada “comunicação participativa”; isto é, de propostas orientadas a articular canais de expressão e representação para comunidades que até então haviam vivido na “cultura do silêncio” (Freire), com um alto conteúdo de participação cidadã. (BARRANQUERO, 2009, p. 4, tradução nossa)

Uma importante referência de comunicação participativa para o campo da educomunicação é o comunicador popular argentino Mário Kaplún (1923-1998). Ele desenvolveu um método de intercâmbio entre comunidades latino-americanas chamado Cassete Foro, processo de diálogo entre comunidades sobre seus desafios e formas de enfrentá-los, a partir da gravação de fitas cassete.

É a partir da observação e da sistematização de experiências como as de Mário Kaplún que a educomunicação nasce enquanto um conceito, proposto pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), em pesquisa coordenada por Ismar de Oliveira Soares que, com outros pesquisadores, sistematizou experiências ibero-americanas compartilhadas durante o 1º Congresso de Comunicação e Educação, realizado em maio de 1998, na USP. Esse levantamento revelou que as iniciativas de educação midiática presentes no evento tinham preocupações com o processo comunicativo para além do midiático.

A educação para os meios promovida pelas iniciativas analisadas, tinha a intenção de favorecer a solidariedade e a participação ativa dos participantes nos processos de discussão social, a exemplo do que ocorria na comunicação participativa de grupos e movimentos populares latino-americanos, cujas práticas comunicativas reforçaram os laços do povo com seu lugar sócio-histórico-cultural, conforme explica Ismar de Oliveira Soares (2014):

A essência da metodologia consistia em permitir a pessoas e grupos que descobrissem a natureza de suas relações com a mídia, a partir de seu lugar social e de seus próprios interesses (perspectiva dialética, em oposição a uma perspectiva positivista e cognitivista), ao que se somava o convite para que se apossassem das linguagens e dos processos de produção. Desse esforço, surgiu a denominada comunicação alternativa ou popular, dos anos 1970 e 1980, no continente (SOARES, 2014, p. 21)

O NCE/USP constatou que para atingir esses objetivos era preciso planejar processos com a intencionalidade de ampliar o direito humano à comunicação e a liberdade de expressão de pessoas em contextos educativos. Dessa forma, Soares chega ao conceito de educomunicação:

[...] o conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, desta forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36, grifo nosso).

“Ecosistema comunicativo”, termo usado por Soares, é um conceito do comunicador espanhol, radicado na Colômbia, Jesús Martín-Barbero, usado por ele para designar a própria sociedade midiática e os recursos comunicacionais dos quais dispomos para nos comunicar e que constituem nossa cultura, nossos hábitos e formas de viver hoje em dia. Soares, no entanto, ressignifica a expressão, entendendo que o ecossistema comunicativo deve ser intencionalmente criado, articulando mídias e recursos tecnológicos a processos comunicativos que farão os espaços mais dialógicos, abertos e participativos.

Assim, entendemos que a intenção da educomunicação é, propriamente, formar um cidadão partícipe dos processos sociais que utiliza a comunicação como um processo fundamental à participação e, portanto, ao pleno exercício da cidadania.

Essa mesma intencionalidade está presente na perspectiva de educação para os meios de comunicação e informação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A alfabetização midiática e informacional é um campo que, assim como a educomunicação, parte do reconhecimento da comunicação e da liberdade de expressão como direitos fundamentais para defender que a educação considere as mídias e provedores de informação em seus currículos e propostas pedagógicas.

Dessa forma, a Unesco defende uma educação que desenvolva competências para que a sociedade lide com as mídias e provedores de informação de modo crítico e reflexivo, formando, sobretudo, estudantes da educação básica para que sejam capazes de avaliar, usar e criar informações nos âmbitos pessoal, ocupacional e educacional. Nesse sentido, estruturou um currículo para professores compreenderem as funções da mídia e provedores de informação, suas condições para o cumprimento do seu papel social e para que saibam avaliar desempenho, conteúdo e serviços prestados pelas mídias e provedores de informação.

Assim, a organização estruturou as seguintes competências como meta dos processos de alfabetização midiática e informacional, segundo Wilson *et al.* (2013):

- A compreensão das mídias e da informação na democracia.
- A compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus conteúdos.
- O acesso eficiente e eficaz à informação.

- A avaliação crítica da informação e suas fontes.
- A aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias.
- A contextualização sociocultural dos conteúdos midiáticos.
- A promoção da alfabetização midiática e informacional entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas.

Para Wilson *et al.* (2013), a Alfabetização midiática e informacional é uma forma de desenvolver a cidadania no contexto da educação:

Educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz (WILSON *et al.*, 2013, p. 17).

Entendemos, assim, que a intenção dos processos educacionais e de alfabetização midiática é promover e fortalecer a cidadania por meio da comunicação. No âmbito da educação formal, a educação midiática, alinhada às expectativas da Unesco visa desenvolver habilidades junto a professores e estudantes para que a sociedade tenha uma relação mais crítica e responsável com os meios de comunicação e informação. E, especialmente em contextos não formais, as estratégias de educação de incentivo à autoria coletiva e colaborativa de grupos sociais com baixa representatividade ou incidência na mídia hegemônica, como adolescentes e jovens, é uma forma de envolver esses públicos na defesa de seus direitos, tendo as mídias como meios à serviço de sua participação nos processos sociais.

Experiências de educação e cidadania

A Viração Educação, organização da sociedade civil de São Paulo, atua com o objetivo de aproximar adolescentes e jovens de seus direitos. As atividades da organização são estruturadas em três linhas de atuação – educação, comunicação e mobilização – mas a comunicação é uma estratégia que perpassa esses três eixos, conforme explica o seu Relatório de Atividades de 2021:

O eixo de formação de adolescentes, jovens e educadores visa tanto a apreensão de técnicas de produção em comunicação, quanto a sensibilização e a ampliação do repertório sociocultural e sobre direitos humanos, política e participação cidadã. A comunicação é uma dimensão importante da metodologia da Viração, já que a produção de peças e conteúdos de comunicação multimídia por e para adolescentes e jovens possibilita colocar em prática os aprendizados das formações e exercer, deliberadamente, o direito humano à comunicação e liberdade de expressão. Por fim, através do eixo de mobilização, busca-se valorizar a ação entre pares na realização de atividades para a ação coletiva e em rede com outros adolescentes e jovens. (VIRAÇÃO, 2021, p. 7)

Existente desde 2003, a organização nasce como revista, um “projeto social impresso”, nas palavras do seu fundador, o jornalista Paulo Lima, feita com e para adolescentes e jovens organizados em núcleos presentes em diferentes estados do país. De veículo de comunicação aberto à expressão das demandas da juventude, a revista passa a ser uma organização social que atua sob o referencial teórico da educomunicação e atua na promoção e defesa de direitos das juventudes brasileiras.

Iniciativas como as da Viração, que nascem no contexto de movimentos ativistas pela liberdade de expressão e direito humano à comunicação, inspiram os processos educativos formais e projetos implementados no contexto da educação básica, como é o caso do Imprensa Jovem, programa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que promove espaços de produção midiática aos estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal. Nesse contexto, atuam como repórteres e comunicadores de suas realidades e territórios em, atualmente, cerca de 150 projetos de produção midiática multimídia.

Ao longo de quase vinte anos de existência, a Viração contabiliza ter impactado cerca de 5 milhões de adolescentes e jovens, com projetos que abrangem temáticas como: meio ambiente, mudanças climáticas, saúde, política, diversidade, igualdade de gênero e sexualidade.

Um dos projetos mais recentes da organização, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (Unicef), é o U-Report, plataforma de diálogo e consulta *online* com adolescentes e jovens para promover a participação política. Esta é uma iniciativa global do Unicef implementada no Brasil pela Viração em 2017.

Segundo o mais recente Relatório de Atividades da Viração, “o U-Report tem como objetivo atingir escala, promover engajamento e provocar mudanças nas vidas de adolescentes e jovens a partir de ações no meio digital, com vistas a ser uma plataforma legitimada e representativa da juventude brasileira” (VIRAÇÃO, 2021, p. 16). Trata-se de uma plataforma que dá visibilidade à posição de adolescentes e jovens brasileiros sobre diversos temas relacionados aos seus direitos, como acesso e melhoria da educação pública, por meio da promoção de enquetes e fóruns.

Uma vertente importante do U-Report é o Uniendo Voces, uma ferramenta de interação com adolescentes e jovens migrantes e refugiados da Venezuela, que pretende “levar informações relevantes sobre serviços e direitos dessa população no Brasil e ouvir sugestões e opiniões. Tudo isso é feito por meio de um chatbot que funciona pelo Facebook Messenger e/ou WhatsApp. O projeto começou a ser implementado pela Viração em maio de 2020” (VIRAÇÃO, 2021, p. 16).

O projeto não se restringe a uma ferramenta para consulta de adolescentes e jovens, mas representa um catalisador de ações formativas e de mobilização social colaborativa. Nesse sentido, grupos de adolescentes refugiados e residentes nas cidades de Boa Vista e Pacaraima, no estado de Roraima, participaram da definição da metodologia de implementação da plataforma no Brasil, por meio de encontros virtuais conduzidos pela

Viração, além de Unicef, Acnur e OIM, integrantes da parceria para a implementação do Uniendo Voces no Brasil².

Ao longo de 2021, o projeto U-Report Uniendo Voces mobilizou organizações para ampliar o alcance da plataforma, além de estabelecer quatro *infocenters* temáticos – nas áreas de educação, saúde, trabalho e assistência social –, para oferecer mais informações pertinentes aos refugiados e imigrantes. Esses *infocenters* são conteúdos criados pela Viração sobre serviços e direitos para migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil. Esses conteúdos podem ser acessados pelo WhatsApp ou Messenger, através de uma interação com um personagem criado para personificar a ferramenta, chamado Gigante. Todo esse processo de pré-lançamento, de criação do personagem e definição da linguagem foi feito por meio de encontros virtuais com adolescentes e jovens venezuelanos que vivem em abrigos, em Roraima.

Apesar de a plataforma U-Report ainda possuir formas de expressão limitadas por parte de adolescentes e jovens que a utilizam, uma vez que esses, atualmente, podem se expressar apenas por meio da participação de enquetes, é importante destacar os canais permanentes de expressão de jovens mantidos pela organização: a *Revista Viração*, de periodicidade semestral, e o site Agência Jovem de Notícias, cujos conteúdos são produções autorais de jovens interessados em divulgar suas perspectivas sobre direitos humanos.

Dessa forma, a organização vem atuando em diferentes oportunidades para viabilizar a expressão das juventudes e de ampliar a escuta desse segmento etário. Parte, assim, da necessidade de diversificar espaços de comunicação a partir dos quais adolescentes e jovens coloquem-se como cidadãos com direito à participação em temas que lhes tocam objetivamente, engajando-se em enquetes e consumindo conteúdos sobre direitos humanos, como os proporcionados pela plataforma U-Report, mas também exercendo sua liberdade de expressão de forma mais ampla com a possibilidade de publicar conteúdos nos canais de comunicação da organização, a partir dos quais têm seu direito humano à comunicação garantido, isto é, podem ser lidos, ouvidos ou assistidos, levados em conta como comunicadores.

Considerações finais

Ao longo destas páginas, procuramos fundamentar a inter-relação educação, comunicação e cidadania a partir das ideias de Cicilia Peruzzo, Carlos Eduardo Valderrama e das premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Observamos que a educação contribui para o desenvolvimento da cidadania quando, de forma intencional, torna-se mais comunicativa e não apenas midiática. Assim, entendemos as mídias e os recursos digitais como meios de promoção de uma comunicação cidadã, que abre espaço para que estudantes reflitam sobre problemas reais e que os comuniquem de modo a engajar

² Acnur: Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados; e OIM: Organização Internacional para Migrações.

e mobilizar suas comunidades em torno de questões que lhes são próprias.

A escola, nesse contexto, deve vincular os objetivos de aprendizagem às realidades dos estudantes, abrindo espaços de diálogo e autoria sobre essas suas vidas, seu acesso a direitos e qualidade de vida de modo atrelado aos conteúdos programáticos das áreas do conhecimento, definidos pelos currículos. Nesse contexto, sua aprendizagem torna-se mais significativa, pois parte da realidade concreta de suas próprias comunidades. Assim, os estudantes não apenas aprendem sobre o mundo, mas podem enunciá-lo como resultado de um processo de vinculação entre suas vidas e o conhecimento sistematizado ao qual têm acesso na escola. “Em vez de se submeter a uma repetição e memorização mecânica, oca, de palavras ditas de cima e de fora, o homem aprende a ‘admirar’ sua cultura, primeiro passo para recriá-la, para sentir-se criador” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 41).

E o que é ser cidadão, senão criador, sujeito de transformação, capaz de intervir em seu contexto, de modo a torná-lo mais acolhedor e justo? Alguém participe, que constrói com seus pares, que reconhece no outro o direito de também intervir e participar?

Felizmente, a educação formal, por meio da BNCC, reconhece a necessidade de formar estudantes-cidadãos, autores críticos, criativos e empáticos, dispostos às relações com a diversidade. Essa importante diretriz educacional, no entanto, reflete apenas o que já se pratica há décadas, na educação popular, por movimentos sociais e organizações da sociedade civil, como a Viração Educomunicação, que muito ensinam sobre formas de articular meios de comunicação em prol da cidadania em contextos educativos.

Essas diretrizes e experiências lembram-nos que o que fundamenta a comunicação é, por si só, o princípio cidadão de tornar comum, de comungar e partilhar uma realidade, permitindo a negociação de entendimentos, a construção de identidades e de pertencimento. Assim, todo meio utilizado na comunicação em contextos educativos, formais ou não formais, deve servir a esse propósito.

Referências

- BARRANQUERO, Alejandro. Latinoamerica: la arquitectura participativa de la Comunicación para el cambio, **Diálogos de la comunicación**, n. 78, jan./jul. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: jun. 2022.
- FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. In: **Comun. Inf.**, v. 2, n. 2, p. 205-228, jul/dez. 1999.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Tecnologias para Aprendizagem**. 2. ed. - São Paulo: SME/COPED, 2019, 120 p.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**. O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. In: **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul/dez. 2014.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. Cidadania e formação cidadã na sociedade da informação. Uma abordagem a partir da comunicação-educação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**. Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

VIRAÇÃO EDUCOMUNICAÇÃO. **Relatório de Atividades 2021**. São Paulo: Viração, 2021.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização Midiática e Informacional**: currículo para a formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013, 194 p.



A educomunicação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU

*Anderson Vinicius Romanini
Décio Forni*

A educomunicação e o ecossistema comunicativo

A educomunicação surgiu ao longo da década de 1960 no contexto latino-americano de insatisfação com as pesquisas realizadas no campo da comunicação, consideradas excessivamente teóricas e, portanto, desconectadas dos anseios por democratização e participação popular. A pesquisa-ação, então proposta pelos pesquisadores da comunicação de formação crítica, encontrou na educação, principalmente dos jovens, a área ideal para intervir socialmente em parceria com movimentos sociais nascidos na igreja católica, nos sindicatos e em outras organizações não governamentais. Essa inter-relação entre educação e comunicação para gerar conhecimento comprometido com a transformação social foi desenvolvida especialmente por Paulo Freire, para quem a educação é um ato dialógico, e o conhecimento um produto da relação entre os seres humanos e destes com o mundo. O caráter sistêmico e auto-organizativo da educomunicação já estão presentes nas palavras de Freire, para quem “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2002, p. 68).

A proposta freireana inspirou diversos pensadores latino-americanos, como o argentino Mário Kaplún e o paraguaio Juan Diaz Bordenave, na construção dos conceitos de comunicação participativa e comunicação popular, aproximando ainda mais os campos da comunicação, da educação e da cultura. Na década de 1990, o colombiano Jesús Martín-Barbero, conhecido por defender o papel de mediação, definiu a educomunicação como um processo educativo que permite aos alunos apropriarem-se criativamente dos meios de comunicação, integrar a voz dos estudantes ao ecossistema comunicativo da escola e, em última instância, melhorar a gestão do ambiente escolar com a participação dos educandos. Usando inicialmente como uma metáfora extraída da biologia, Martín-Barbero usa o conceito de “ecossistema comunicativo” explicando que “[...] as comunicações entre os agentes, que interferem em determinado ambiente, estão to-

das interligadas, como nas teias alimentares, e são fundamentais para a manutenção da vida naquele ambiente” (MARTÍN-BARBERO, 2008 *apud* BRASIL, 2010, p. 22). Ismar Soares, atualmente o principal proponente da educomunicação no Brasil, apropriou-se epistemologicamente da ideia e a ressignificou, a partir também do conceito de ecologia cognitiva de Pierre Lévy (LÉVY, 1993, p. 144-145) para descrever o atual estágio da mediação tecnológica nos processos comunicacionais da sociedade da informação, em que a apropriação tecnológica passaria de uma condição instrumental para estrutural destacando que o ecossistema educutivo persegue

o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (Soares, 2002, p. 115; ver também Soares, 2004)

Por fim, para Liana Gottlieb (2010, p. 110), mais sistematicamente, o conceito de ecossistema comunicativo pressupõe teias de relações em determinado território ou espaço educativo (presencial ou virtual), que sejam: a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo), b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas) e c) criativas (sintonizadas com todas as formas, os procedimentos, as linguagens e as tecnologias que facilitem ou tornem possível a esperada integração).

A afirmação da educomunicação Socioambiental

A adoção estratégica da educomunicação para conscientizar a sociedade, especialmente adolescentes cursando o Ensino Médio, para a importância da sustentabilidade ambiental teve início durante os governos de esquerda no Brasil, a partir de 2003 e iniciado na gestão de Marina Silva no Ministério do Meio Ambiente, com o objetivo de estimular a produção e a difusão de conteúdos na área de comunicação ambiental e educação ambiental. Segundo o *Guia Prático em Educomunicação Socioambiental*, o elo de intersecção da educomunicação com a educação ambiental está no fato de ambas possuírem um caráter interdisciplinar e transdisciplinar, e se entende como o conjunto de ações e valores correspondentes à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pela abertura ao diálogo, à participação e ao trabalho colaborativo.

Os princípios da educomunicação socioambiental são comuns aos do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), iniciado pelo governo federal em 1996 e em 1999 transformado em lei federal. No art. 4º dessa lei consta que são:

- I - O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - O pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - A permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Resiliência e sustentabilidade em sistemas complexos educacionais

A epistemologia da educação ainda não amadureceu o conceito de ecossistema educacional suficientemente para dialogar com os avanços recentes na teoria dos sistemas complexos e dos desafios que o antropoceno traz para a relação entre educação e comunicação. A noção de ecossistema adotada na educação ainda lembra sua origem como metáfora, e não como uma chave epistemológica para compreender o fenômeno educacional. Sistemas complexos são abertos, distantes do equilíbrio e hierarquicamente organizados em níveis (chamados hólons, em KOESTLER, 1969) que se interconectam numa teia de relações que podem ser horizontais, verticais ou em diversos ângulos de transversalidade. É o observador participativo dessas relações quem, em última instância, seleciona os limites e os contornos do sistema que deseja observar e compreender. O educador, portanto, está imerso na rede de complexidade sistêmica, e cabe a ele traçar, a partir de seus objetivos e estratégias, os limites e graus de separação entre os componentes do conjunto do sistema, dos quais ele mesmo é um membro (VIEIRA, 2000).

É a partir dessa observação fenomenológica que surgem as propriedades definidoras da identidade do sistema. Essas propriedades devem ter, necessariamente, um grau de invariância como pano de fundo para as variáveis que, em maior ou menor intensidade, alteram os atributos contingentes do sistema complexo. É justamente a relação entre invariâncias e variabilidades que define o grau de sensibilidade do sistema aos estímulos que filtra e internaliza a partir do ambiente onde está imerso. Uma hipersensibilidade implica em imprevisibilidade diante dos estímulos, e que podem produzir comportamentos criativos mas também consequências catastróficas para o sistema, a ponto de destruir as propriedades invariantes e fazê-lo colapsar (PRIGOGINE, 2006). Sistemas educacionais são essencialmente hipersensíveis, e o agir educacional se desdobra no limite entre a permanência conservadora e a impermanência criativa. Estímulos ínfimos podem entrar em ressonância com processos que ocorrem em diversos hólons do sistema complexo, produzindo efeitos imprevisíveis e que podem afetar toda a hierarquia envolvida.

A resiliência de um sistema complexo, então, pode ser definida como a capacidade

que o sistema possui de visitar estados no chamado espaço de fase das propriedades que definem a identidade do sistema, ou seja: o sistema, mesmo quando perturbado intensamente, consegue se recompor e retornar aos estados que garantem sua sobrevivência, o que é geralmente descrito como atratores (ou mesmo atratores estranhos quando há comportamento caótico na base das interações sistêmicas). Quando a resiliência do sistema é baixa, essas perturbações naturais produzem uma deriva sem possibilidade de retorno aos estados originários, condenando o sistema à morte. Se a resiliência é alta, o sistema possui recursos suficientes para suportar a perturbação, mantendo as propriedades que o definem no contexto das hierarquias de que participa. Ora, a sustentabilidade é justamente uma função da resiliência do sistema diante dos desafios que ele enfrenta ao buscar sua permanência distante do equilíbrio termodinâmico. No agir educutivo, a sustentabilidade é uma ação teleológica autocontrolada que busca direcionar maximizar os ganhos cognitivos do sistema sem que para isso seja necessário desorganizar as propriedades do ambiente onde está imerso.

Um ecossistema educutivo é, portanto, um conjunto de relações interdependentes entre os vários níveis de complexidade que compõem tanto o sistema internamente quanto seu ambiente externamente. Essas relações são de natureza cognitiva e baseada em trocas simbólicas, ou seja, as perturbações no campo de experiências do ecossistema educutivo são de natureza geral, baseada em hábitos compartilhados entre os componentes participantes do ecossistema. Suas invariâncias são conhecimentos, competências, disposições cognitivas com teor valorativo para os participantes do ecossistema. O educutor é um mediador que potencializa as trocas simbólicas ao generalizar no espaço e reproduzir no tempo o conhecimento necessário para que o ecossistema se mantenha resiliente e promova a sustentabilidade na sua relação com o ambiente onde se desenvolve.

Os ODS no contexto educutivo

Os chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram o resultado de um histórico de ações pró-ecologia que, segundo especialistas da área, tiveram o Brasil incluído como partícipe importante, pois começou durante a conferência conhecida como ECO-92. Após a década de 1990, os objetivos se reforçaram, sendo que já no início dos anos 2000 se converteram em Objetivos do Milênio (ODM), com temas que mostravam maior preocupação com a saúde e vidas humanas.

Mais recentemente, em 2020, nos chamados ODS, definiram-se 17 metas em que a sustentabilidade ganhou forte agenda, compreendendo agora a interconexão entre temas sociais e ambientais, sob a visão de sistemas complexos, resilientes e sensíveis, em que o papel da educação, citada anteriormente, faz parte importante de uma cadeia de atores que vem impactando as relações de produção, comunicação e consumo, e visam manter as condições mínimas para a preservação da vida humana na terra.

O evento drástico da pandemia de covid-19 acelerou a percepção de que a conexão

entre a melhora de índices de pobreza, empregabilidade, equidade de gênero, raciais e educacionais impactam no ambiental; de que necessitamos da construção de um sistema econômico em que as tecnologias e processos hajam de forma circular, criativa e regenerativa, e que meçam o desenvolvimento através de índices corretos, coligando “ganhos” à qualidade de vida.

No Brasil, o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que informa e acompanha as coligações destes dezessete temas e as regiões (ODS Brasil), registra evoluções ou falhas de avanço, em sua página de índices, mas ressalta que se não tivéssemos metas tão definidas, talvez não tivéssemos evoluído nada. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) divulga em sua página índices de acompanhamento dos ODS e a Superintendência de Gestão Ambiental da USP (2022) cita que “os ODS são a estrutura mais avançada disponível para o progresso civilizacional”.

A saber, na página principal da ONU, que explica aqueles 17 objetivos, atrelam-se a eles 169 métricas. Recentemente, em um evento patrocinado pelo governo do estado de São Paulo, denominado “Virada ODS”, ocorrida em julho de 2022, o representante daquela entidade no Brasil lançou métricas municipais no país, mencionando que o Brasil seria o primeiro país do mundo com essa lógica. Nesse evento, ações educacionais foram ativadas em instituições e aparelhos educacionais e culturais, principalmente públicos, que trouxeram à tona práticas sócio-ambientais que vêm sendo utilizadas por eles.

Já em em projeto pós-doutoral que estamos conduzindo no Departamento de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, um dos enfoques tem sido o de discutir como ações globais podem ser adaptadas por organizações menores, usando, inicialmente, a metodologia de alinhar seus negócios com os ODS’s, desenvolvendo projetos sócio-ambientais, em que práticas da educomunicação possam intervir desde o *design* das ações, que unem economia e grupos vulneráveis, a partir das quais, sob uma nova lógica solidária de *marketing* e comunicação de marca, tragam ao consumidor e à sociedade os resultados que se vêm obtendo.

Crise dos índices no cenário pós-pandêmico: papéis gerais e da educomunicação

Segundo relatório de acompanhamento das evoluções da agenda dos ODS’s 2022, a ONU traz na página de abertura dos Objetivos um alerta bastante sério visando fazer grandes esforços em prol daquela agenda, em face dos retrocessos que o evento da pandemia covid-19 deixou nos últimos dois anos.

Dentre outros, a página do ODS1, em seu tópico *Overview* (Visão Geral), destaca que “mais de 04 anos de progressos contra a pobreza foram apagados pela Covid-19”. Destaca também que, “pela primeira vez em duas décadas, os índices de trabalho precário avançaram de 6,7 para 7,2%, trazendo para este grupo um adicional de 8 milhões em situações de pobreza”, bem como os desastres ambientais se ampliaram, os quais, de certa forma, criaram condições para o vírus e trouxeram mudanças drásticas do clima.

Nas palavras do relatório 2022, a ONU explica:

[...] as crises em cascata e interligadas estão colocando a Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável em grande perigo, juntamente com a própria sobrevivência da humanidade. A confluência de crises, dominada pelo covid-19, as alterações climáticas e os conflitos estão criando impactos de retrocessos na alimentação e nutrição, na saúde, na educação, no ambiente e na paz e segurança, e que afetam todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O Relatório aponta ainda áreas que precisam de medidas urgentes para resgatar os ODS e proporcionar progressos significativos às pessoas e ao planeta até 2030. (UNSTATS, UN, 2022)

Segundo palavras do diretor geral daquela entidade, “nós devemos fazer esforços muito elevados para resgatar os ODS e sermos verdadeiros com os que prometemos, de um mundo de paz, dignidade e prosperidade em um planeta saudável” (GUTERRES, A., 2022). Percebemos, assim, que todos os esforços locais são necessários, levando-nos a avaliar os papéis da educação como ente que pode e deve fomentar ações de mudança. Em um cenário econômico e social desafiador, mas de alto grau de conectividade e inovação, a educomunicação vem discutindo ainda mais o papel de seus gestores.

Em artigo na Comunicon 2014, intitulado “O papel do educador na comunicação comunitária”, autoras da ABPEducom (2022), Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, corroborando com Ismar Soares, afirmam:

O papel do(a) educador(a) seria o de identificar, incentivar, planejar, empreender e avaliar práticas educacionais em quaisquer espaços que promovam a construção de conhecimento, com o compromisso de promover a democracia e a liberdade de expressão, a partir de uma visão humanista de mundo. (PRÓSPERO; PRANDINI, 2014, p. 6)

Amparada em análises de outros importantes autores e pesquisadores da área, elencados na primeira parte deste artigo, as autoras resumem bem essas questões processuais das funções da área, bem como contextualizam que a ocorrência dessas “práticas” podem se dar em diversos espaços e que visam à construção humanista. Considerando, assim, a importância dos ODS para a vida humana e eles estarem em risco, e que aqueles papéis do educador vão ao encontro dessas questões, resgataremos as conexões da educação e os ODS, elementos que têm norteado as atividades de nossas pesquisas.

Uma das percepções globais atuais é a de que as economias locais detêm condições *sine qua non* para alavancar vários dos problemas elencados no relatório de 2022. Na própria página dos ODS’S, um artigo denominado “Resiliência e reconstrução: pequenas e médias empresas pelo desenvolvimento sustentável, na vanguarda em reconstruir uma volta melhor e mais forte a partir dos impactos da covid-19, crises climáticas e conflitos”, um texto explicativo destaca:

Reforçar pequenos negócios ajuda a combater a pobreza, criar empregos e salvar vidas, em especial dos mais pobres. [...] nós todos devemos dar suporte para que estes criem resiliência e possuam modelos de desenvolvimento sustentável. (UN/Events, 2022, tradução nossa).

Em nosso projeto pós-doutoral, intitulado “Resiliência e a construção de novos pactos de confiança no Brasil: educomunicação e o ativismo de marcas na pós-pandemia”, corroboramos com esta visão ecossistêmica do organismo internacional e que fortalece os ODS, bem como resgatamos as cinco práticas do educador citadas acima, visualizando as seguintes junções entre estes papéis e algumas ações coligadas:

Papéis do(a) educador(a)	Grandes metas de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em dar suporte a pequenas empresas
Identificar práticas educacionais	Conectar alunos, professores, pesquisas, com organizações.
Incentivar	Explicar os ODS's e como sociedade e sistema de produção podem ganhar como o sustentável.
Planejar	Usar metodologias que alinhem produtos aos 17 ODS e planejar tanto ações sócioambientais, (com ganhos aos vulneráveis e empresários) como ações de (edu) comunicação ativistas.
Empreender	Consumidores conscientes são alcançados, gerando outras formas de retorno.
Avaliar	Métricas de retorno de ganhos nos ODS são monitoradas e entes públicos informados, visando agregar ganhos às métricas globais.

Uma das compreensões desta leitura é a de que, apesar de serem 17 os objetivos de desenvolvimento sustentável, ligados a temas como a erradicação da pobreza, fome zero, equidades de gênero e raça, melhores condições de trabalho, zero impacto climático e na natureza em geral, dentre outras causas, muitas delas ou quase todas, podem beneficiar-se destas “tramas regenerativas” em que a visão de outras formas de economia solidária são construídas, reforçando o compromisso citado de promover a democracia.

Já quanto à liberdade de expressão, as áreas de educação como parceiras de ações de marketing, no estudo de ações de educomunicação, devem incentivar novas propostas advindas das novas gerações, em especial no uso das redes, em que logicamente antecede-se a isto o ensino de melhores abordagens de textos, imagens, elementos éticos e posicionamento de marca, até que eles proponham peças de comunicação. Os ganhos no planeta, por sua vez, ocorrem do local para o global com esses novos pactos de confiança.

A maior crítica se refere à necessária observância dos entes públicos para a agenda social, e não somente uma liberalização sem critérios. É correta a crítica e podem ocorrer, certamente, casos de comunicação que não efetivem verdadeiramente os papéis que divulgam. Também, aqui, não estamos cerceando projetos que prefiram a visão crítica para requerer direitos, interligando a educomunicação às causas políticas. Entretanto,

julgamos que uma maior dinamização pode ocorrer, e já está ocorrendo, quando grandes marcas apoiam renovações de mentalidades, algumas sobre as quais os governos não avançam como o mesmo arrojo.

É sabido também que há organizações que preferem correr o risco de sofrerem gigantescas críticas dos consumidores ou prosumers, atualmente, com práticas antiéticas de modo geral e que somente as leis conseguem fazê-las agir corretamente. Porém forças diversas as têm feito mudar, em especial por enxergarem novos modelos econômicos, com valorização da vida humana, sem as quais não podem manter sua perenidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Comunicação e Uso de Mídias. **Caderno Pedagógico n.º 9**. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/comunicacao_midiias.pdf. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, Brasília, DF, 1997. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOTTLIEB, Liana. Da leitura crítica dos meios de comunicação à educomunicação. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 97-113, 2010.

KOESTLER, Arthur. **O fantasma da máquina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. Ed. Unesp, São Paulo, 1996.

PRÓSPERO, D; PRANDINI, P. **O papel do(a) educador(a) na comunicação comunitária**. Comunicon, Congresso Internacional, Comunicação e Consumo, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, São Paulo, p. 12-24, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>>. Acesso em: 30/08/2022.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A Educomunicação e suas áreas de intervenção**. Educom.TV, tópico 1, ECA/USP, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Ecosystemas comunicativos. **Núcleo de Comunicação e Educação** – USP, n. 28, 2004.

VIEIRA, Jorge de A. Organização e Sistemas. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6363. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6363>> Acesso em: 18 ago. 2022.

UNITED NATIONS. **The Sustainable Development Goals Report 2022**. Disponível em: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.

UNITED NATIONS. **End poverty in all its forms everywhere**. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals/goal1>. Acesso em: 30 ago. 2022.

UNITED NATIONS. **Event: Resilience and Rebuilding: MSMEs for Sustainable Development at the forefront of building back better and stronger from the impacts of the COVID-19 pandemic, Climate Crisis and Conflicts**. Disponível em: <https://sdgs.un.org/events/2022-micro-small-and-medium-sized-enterprise-msme-day-event-resilience-and-rebuilding-msmes>. Acesso em: 30 de ago. de 2022.



Aproximações entre o jornalismo ambiental e a educomunicação socioambiental em uma experiência com estudantes do Ensino Médio

Débora Gallas Steigleder

Introdução

Em um mundo com cada vez mais crises sobrepostas – climáticas, políticas, sanitárias –, é preciso que instâncias de formação cidadã evidenciem a complexidade do real e incentivem o pensamento crítico transformador. Este texto tem como ponto de partida o entendimento de que o jornalismo e a educação formal são instâncias de formação cidadã por promoverem a circulação do conhecimento. Portanto, são capazes de promover reflexões e mobilizar sujeitos para a necessária transição ecológica com vistas a um futuro viável para seres humanos e não humanos.

Como ressalta o educador Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?* (1992), o conhecimento não é algo a ser transmitido, e tampouco é posse de alguns poucos especialistas. Essa ideia baseia a proposta de uma práxis transformadora, em que teoria e prática se retroalimentam, e é fundante para a educomunicação, campo de intervenção social constituído pela interface entre educação e comunicação (SOARES, 2000) e que prevê o aprendizado através da interação dialógica. Desta forma, a educomunicação busca superar uma visão instrumental comumente associada ao trabalho educativo com mídias e tecnologias de comunicação, baseado apenas em apreender uma nova técnica. A educomunicação estimula o diálogo de saberes e a transdisciplinaridade, mediadas pela experiência com as linguagens e procedimentos comunicacionais, como forma de contribuir para a autonomia dos sujeitos.

Tais princípios também são condizentes com os pressupostos do jornalismo ambiental (GIRARDI *et al.*, 2020), perspectiva que assume o papel educativo do jornalismo como forma de partilhar o saber ambiental, síntese da pluralidade de vozes que compõem a sociedade. Desta forma, entende-se que o jornalismo ambiental, em teoria e prática, pode ser incorporado aos processos educativos para a estimular a percepção sobre as

conexões entre causas e consequências dos problemas ambientais e contribuir para uma eventual mudança de pensamento dos sujeitos embasada por esse exercício crítico.

O objetivo deste texto é verificar estas aproximações entre o jornalismo ambiental e a educomunicação, com foco na área de educomunicação socioambiental (BRASIL, 2008), em uma experiência de aprendizado sobre o saber e o fazer jornalístico desenvolvida com estudantes do Ensino Médio.

Pressupostos do jornalismo ambiental

Diante do recrudescimento das consequências das mudanças climáticas e de outras interferências dos sujeitos humanos nos ecossistemas terrestres, o jornalismo ambiental se consolida como uma perspectiva que orienta a prática jornalística comprometida com a formação social, ambiental e política dos cidadãos. Portanto, segundo Bueno (2007), o jornalismo ambiental deve assumir três funções: a informativa, a pedagógica e a política. A primeira é inerente ao jornalismo em geral e se refere ao compromisso com a informação qualificada. As duas seguintes indicam, respectivamente, o comprometimento com a conscientização e o consequente estímulo à mobilização dos sujeitos para a transformação da realidade diante da urgência posta pelos problemas ambientais.

Conforme Girardi *et al.* (2012), o jornalismo ambiental não é, portanto, uma mera especialização profissional na temática ambiental. Trata-se de um olhar de alteridade, que leva em consideração a complexidade do mundo e, portanto, se contrapõe a uma pretensa objetividade do jornalismo e às limitações de uma cobertura factual ou programada. O entendimento de jornalismo ambiental como uma instância de formação cidadã e marcada pelo diálogo de saberes, defendido pelos autores, se aproxima da proposta de temas geradores de Paulo Freire (1992), segundo a qual o conhecimento emerge da prática dos educandos. Assim, “o jornalismo ambiental, partindo de um tema específico (mas transversal), visa ser transformador, mobilizador e promotor de debate por meio de informações qualificadas e em prol de uma sustentabilidade plena” (Girardi *et al.*, 2012, p. 148).

A partir dessa ótica, Girardi *et al.* (2020) detalham os sete pressupostos epistemológicos do jornalismo ambiental:

- a) Ênfase na contextualização: busca de relações de causas e consequências para superar a fragmentação da cobertura, empregando uma perspectiva sistêmica.
- b) Pluralidade de vozes: busca de representação dos sujeitos envolvidos com a questão, incorporando a perspectiva daqueles que não detêm poder econômico, político ou empresarial.
- c) Assimilação do saber ambiental: busca incorporar valores e olhares ambientais na prática jornalística.

d) Cobertura próxima à realidade do público: busca aproximar as questões ambientais do cotidiano, relacionando os acontecimentos locais à escala global, mais ampla, e vice-versa.

e) Comprometimento com a qualificação da informação: “envolve engajamento e militância como atitudes críticas em defesa da sustentabilidade da vida” (GIRARDI *et al.*, 2020, p. 285).

f) Responsabilidade com a mudança de pensamento: busca contribuir para a consciência crítica dos sujeitos.

g) Incorporação do princípio da precaução: “amplia o tempo de ação do jornalismo, orientando-o para o futuro na tentativa de alertar e evitar consequências negativas” (GIRARDI *et al.*, 2020, p. 285).

Considerando as contribuições potenciais do jornalismo ambiental para a circulação do saber ambiental em sociedade e reconhecendo a necessidade de uma leitura crítica para o entendimento do público sobre as mudanças climáticas, Moraes e Girardi (2016) defendem a intersecção entre jornalismo ambiental e educomunicação. Segundo as autoras, o jornalismo ambiental assume a responsabilidade de produzir informações que estimulem mudanças de atitudes através da consciência sobre a “complexidade das relações entre todos os seres da natureza” (MORAES, GIRARDI, 2016, p. 20). Portanto, a dimensão educativa do Jornalismo Ambiental, com inspiração na comunicação dialógica e crítica descrita por Freire (1992), pode agregar às experiências na área de educomunicação ocioambiental.

Áreas de intervenção da educomunicação

Conforme Soares (2000, p. 21), entende-se a educomunicação como a inter-relação entre educação e comunicação que promove “descentralização da palavra autorizada e a transformação das relações sociais internas do espaço escolar”. Trata-se, portanto, de uma práxis que incentiva a autonomia e a emancipação dos sujeitos através do estímulo à partilha de saberes. O espectro da educomunicação compreende desde a recepção crítica aos produtos midiáticos até a consolidação de um ecossistema comunicativo por meio de uma produção autoral e autêntica dos educandos.

A educomunicação é fundada na proposta dialógica de Freire (1992), que se contrapõe à imposição do conhecimento hegemônico e à padronização das práticas e saberes. Na educomunicação, esse aspecto de valorização das diferenças está presente também no incentivo à realização da experiência educacional conforme a realidade local. Assim, não há limitação para as possibilidades de abordagens comunicacionais nos espaços educativos formais e informais. A partir de Soares (2017), reconhecemos as sete áreas de intervenção da educomunicação, que revelam a amplitude e a transversalidade do processo educacional:

- Pedagogia da comunicação: prevê a incorporação da educomunicação no plano

- didático a fim de potencializar as competências educomunicativas dos sujeitos.
- Expressão comunicativa por meio das artes: incorpora recursos lúdicos e criativos e a experiência sensorial ao processo educomunicativo.
 - Educação para a comunicação na perspectiva da educomunicação: considera o processo educativo a partir de abordagens sobre e com a mídia, seja na competência de leitura crítica da mídia, seja na produção de comunicações autorais.
 - Mediação tecnológica na educação: incorpora tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas experiências educomunicativas através de um viés crítico e reflexivo.
 - Gestão da comunicação nos espaços educativos: os processos educomunicativos são incorporados à organização institucional, incluindo a gestão de pessoas.
 - Reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação: trata-se da investigação científica sobre os processos educomunicativos.
 - Educomunicação socioambiental: incorpora a educação ambiental crítica aos processos educomunicativos a fim de ampliar a consciência ambiental dos educandos (BRASIL, 2008).

Na ocasião da experiência aqui relatada, por ser a temática ambiental o fio condutor da práxis, consideramos a educomunicação socioambiental como área fundamental para a interpretação da reflexão epistemológica produzida com base na vivência descrita. Proposta pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), a Educomunicação Socioambiental conjuga a Educomunicação aos princípios da Educação Ambiental de perspectiva crítica, que compreende a aprendizagem como um ato dialógico e se posiciona em prol da justiça ecológica (CARVALHO, 2008). Assim, “a educomunicação socioambiental pode ser vista como uma prática de democracia, sustentabilidade e liberdade e, nesse sentido, mantém estreita relação com as demais políticas de proteção da vida e promoção dos direitos humanos” (BRASIL, 2008, p. 23).

As sete áreas foram aqui enumeradas conforme vislumbradas na experiência de intervenção com a turma de Ensino Médio, que será mais detalhada a seguir.

Metodologia

Para averiguar as aproximações possíveis entre a educomunicação e o jornalismo ambiental, recorreu-se à pesquisa de intervenção, metodologia baseada na observação e compreensão do evento vivido enquanto uma construção coletiva.

A pesquisa de intervenção “[...] se presta ao encontro da perspectiva da pesquisa crítica com a ação de caráter racional e estratégico (objetivo de eficácia e de êxito da intervenção nos problemas de pesquisa educomunicativos)” (CITELLI; SOARES; VASSALO DE LOPES, 2019, p. 16). É compatível com a proposta da pesquisa-ação participativa descrita por Peruzzo (2017). Segundo a autora, essa modalidade de pesquisa participante

está um passo além da inserção do investigador no grupo a ser estudado, pois tem como elemento fundamental a participação desse grupo durante todo o processo de pesquisa e o direcionamento dos resultados em prol de tal coletividade.

A coleta dos dados que baseia este artigo ocorreu durante a realização da disciplina eletiva jornalismo ambiental, ministrada pela autora no segundo semestre de 2019 para dez estudantes dos três anos de Ensino Médio, com idades entre 14 e 19 anos, matriculados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS), no município de Porto Alegre. A categorização da experiência considerou as informações registradas pela autora em diário de campo durante o semestre letivo e dos materiais produzidos pelos estudantes em sala de aula durante as dinâmicas propostas (STEIGLEDER, 2021).

Compreendendo a experiência

O fato de o CAp-UFRGS se situar em área limítrofe ao Refúgio de Vida Silvestre da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que se estende por 600 hectares do Morro Santana, na zona leste de Porto Alegre, pautou o processo de construção da ementa da disciplina, que previu abordar a relação dos estudantes com a área verde formada por espécies e elementos paisagísticos dos biomas Pampa e Mata Atlântica (MENEGAT *et al.*, 1998). Desta forma, a pedagogia da comunicação orientou a elaboração do processo educ comunicativo antes mesmo do início da disciplina.

Para corresponder às exigências curriculares da instituição de ensino, a ementa indicou que a avaliação dos estudantes ocorreria através da participação nas atividades que resultariam em um produto de comunicação baseado nos aprendizados sobre o jornalismo ambiental a ser entregue no final do semestre. Porém, deixou em aberto o formato e as mídias a serem utilizadas nesta experiência para a definição conjunta entre estudantes e ministrante a fim de contemplar a autonomia do grupo que participa da pesquisa de intervenção, conforme Peruzzo (2017), conferindo a máxima horizontalidade possível à experiência.

A expressão comunicativa por meio das artes foi acionada logo no primeiro encontro com a turma. Os estudantes foram instados a descrever seu entendimento sobre o conceito de ambiente a partir da produção de um painel com recortes de revistas e frases-síntese formuladas pelo grupo após o primeiro diálogo em círculo. A maioria dos estudantes selecionou imagens que mostravam uma interação humana com a paisagem, como pai e filho que jogam futebol à beira da praia, uma larga avenida por onde circulam ônibus e carros e uma usina eólica que funciona sobre uma planície verde. Tais escolhas demonstram que os jovens percebem a complexidade das relações que caracterizam o mundo em que vivemos – mundo este permeado por crises decorrentes dessa intervenção frequentemente conflituosa dos sujeitos humanos sobre a natureza.

Na aula seguinte, a partir desse entendimento sobre ambiente, os estudantes foram convidados a diagnosticar os aspectos positivos e negativos do ambiente de convívio –

o CAP-UFRGS. A turma produziu outro painel a partir de desenhos, fotografias e frases que sistematizavam seus principais achados: por um lado, a escola possui áreas verdes e possibilidade de interação com árvores, flores e animais. Trata-se de um local tranquilo, com pessoas acolhedoras. Por outro, ressaltaram os estudantes, há poucas áreas ao ar livre para aproveitar essa proximidade com o ambiente natural, além de problemas de infraestrutura no prédio, que parece isolado do contexto ao redor.

Essa construção coletiva sobre como entender a escola permeou as atividades realizadas durante o semestre e a construção de relações entre a turma. Logo no início do semestre, para quando estava prevista uma aula focada na leitura crítica da mídia, uma das estudantes manifestou o interesse de compreender os efeitos do desmatamento da Amazônia em nosso contexto. Esta aula foi construída, portanto, pela cronologia do tema no jornalismo brasileiro e em mídias sociais, tendo como evento catalisador a chegada da fumaça proveniente de incêndios florestais da Amazônia ao Sul e Sudeste brasileiros em agosto de 2019. Na ocasião, as aulas trataram sobre o inerente interesse público da questão ser permeado pela desinformação de negacionistas científicos, que confundem o público, e do papel do jornalismo em ouvir as comunidades mais afetadas pela degradação ambiental, como os povos indígenas, e expor as principais causas do avanço das atividades humanas sobre áreas de vegetação nativa, como a exploração pelo agronegócio e pela mineração. Assim, a educação para a comunicação na perspectiva da educomunicação esteve alinhada a temas factuais considerados relevantes pela turma e em sintonia com os pressupostos do jornalismo ambiental.

O debate sobre as responsabilidades da ação humana sobre os ecossistemas motivou os estudantes a pensarem em possíveis soluções para o comportamento de exploração e destruição dos bens naturais. A primeira experiência relacionada à mediação tecnológica na educação, portanto, foi a produção de breves boletins em áudio com dicas sobre como as pessoas poderiam colaborar com a conservação ambiental. Algumas das ações citadas foram a diminuição do consumo de carne; o aproveitamento de água da chuva ou de reúso para limpeza doméstica; a separação de resíduos recicláveis e rejeitos, com a utilização de resíduos orgânicos na compostagem; e o reaproveitamento de itens do dia a dia, como materiais escolares, a fim de diminuir o consumo de itens desnecessários.

Em vez de coibir o uso de dispositivos em sala de aula, a proposta foi incorporar a interação com o celular aos objetivos da disciplina. Os estudantes foram incentivados a realizar a checagem das informações que traziam para o debate e fazer seus próprios registros de áudio e vídeo. Aproveitamos para falar sobre seus hábitos de consumo midiático e de que forma as fontes de informação se confundem com as fontes de entretenimento ou diversão, que são com frequência encontradas nas mesmas plataformas, como You Tube e Instagram. Com isso, adentramos melhor nas especificidades do jornalismo, e a experiência de produção coletiva no final do semestre, também em áudio, diferiu dos boletins com dicas realizado na atividade anterior por envolver apuração das informações. Através de consulta a materiais da biblioteca, como o Atlas Ambiental de Porto Alegre (1998), de leituras em sala de aula, como o livro *Ideias para adiar o fim do mundo*,

de Ailton Krenak (2019), os estudantes montaram um roteiro de entrevistas com membros da comunidade escolar para investigar as diferentes percepções sobre o ambiente de colégio, com especial atenção à simultânea proximidade e inacessibilidade da unidade de conservação como um elemento constitutivo da identidade de quem frequenta o CAP-UFRGS. O preparo dos estudantes para a realização de conteúdos em áudio ocorreu a partir da cartilha *Para fazer rádio comunitária com “C” maiúsculo* (GIRARDI; JACOBUS, 2009).

Através da gestão da comunicação nos espaços educativos, a preocupação foi alinhar a disciplina com outras práticas e temáticas já abordadas pelo CAP-UFRGS, cujas raízes estão no movimento da Educação Nova. A escola foi fundada na década de 1950 com a proposta de um ensino leigo, público, gratuito e garantido pelo Estado a todos os cidadãos. Essa configuração, até então pioneira, constituiu o CAP-UFRGS enquanto um laboratório de experiências inovadoras em ensino-aprendizagem (LIMA, 2016). Apesar de a disciplina corresponder aos valores do CAP-UFRGS, houve dificuldade em garantir a continuidade das discussões da disciplina em outras instâncias da escola, tendo em vista que a ministrante não pertencia ao corpo docente.

O processo de reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação foi compilado em uma tese de doutorado (STEIGLEDER, 2021) que trata das aproximações epistemológicas entre o jornalismo ambiental e a educomunicação socioambiental, visto que esta permeou toda a experiência. A abordagem teórica e a prática do jornalismo ambiental na última atividade do semestre – enquanto elemento constitutivo do processo educacional pretendido pela disciplina – priorizaram o desenvolvimento da percepção sobre as conexões entre as escalas local e global. Ter um olhar crítico sobre a cobertura jornalística a respeito do desmatamento na Amazônia e compreender as causas e as dimensões desse problema, por exemplo, parece ter contribuído para engajar os estudantes na reflexão sobre soluções compatíveis com o seu cotidiano.

Considerações finais

Através da experiência aqui relatada, foi possível verificar que jornalismo ambiental e educomunicação socioambiental têm em comum a inspiração na comunicação dialógica proposta por Paulo Freire (1992). Em um semestre letivo com estudantes de Ensino Médio em uma disciplina sobre Jornalismo Ambiental, a estruturação do conteúdo teve base nas áreas de intervenção da Educomunicação, com a Educomunicação Socioambiental permeando a práxis em sala de aula.

Através de uma pesquisa de intervenção, verificou-se que o processo educacional alimentou e foi alimentado pelos pressupostos do jornalismo ambiental: ao dar voz às pessoas da comunidade escolar, relacionar eventos ambientais de diversas escalas e se engajar em uma mudança de pensamento que conduz a atitudes sustentáveis, os estudantes vivenciaram uma oportunidade de formação cidadã e de aprimoramento da consciência ambiental.

O fato de a experiência em sala de aula invariavelmente prever uma figura de autoridade – o educador ou educadora – é uma lacuna incontornável da pesquisa de intervenção, cujo impacto pode ser mais aprofundado em futuras investigações. Outras pesquisas de intervenção poderiam avaliar também a percepção dos estudantes envolvidos na experiência, sobretudo após o período de convivência da turma, a fim de entender como os aspectos trabalhados em sala de aula podem ser ressignificados em outros contextos.

Referências

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo Ambiental: explorando além do conceito. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 15, n. 15, p. 33–44, 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/view/11897>.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação**. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2008.

CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CITELLI, Adílson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; VASSALO DE LOPES, Maria Immacolata. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12–25, jul./dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIRARDI, Ilza et al. Caminhos e descaminhos do jornalismo ambiental. **C&S**, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 131-152, jul./dez. 2012.

GIRARDI, Ilza et al. A contribuição do princípio da precaução para a epistemologia do Jornalismo Ambiental. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279-291, 2020. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2053/2352>.

GIRARDI, Ilza; JACOBUS, Rodrigo. **Cartilha Para Fazer Rádio Comunitária com C Maiúsculo**. Porto Alegre: Revolução de Idéias, 2009.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Valeska Alessandra de. **Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas adormecidas entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016. 122 f.

MENEGAT, Rualdo et al. (org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998. Disponível em: https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html.

MORAES, Cláudia Herte de; GIRARDI, Ilza Maria Tourinho. Enlaces entre educomunicação e jornalismo ambiental: a mudança climática em questão. MACHADO, Sátira Pereira; SOARES, Ismar de Oliveira; ROSA, Rosane (orgs.). **Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens**. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 15-32.

PERUZZO, Cicilia M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima (México), v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.19, p.12-24, set./dez.2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>.

SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e de pesquisa. SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, v. 6, 2017. p. 14-18.

STEIGLEDER, Débora Gallas. **A contribuição do processo educ comunicativo aos princípios do jornalismo ambiental**: uma proposta de reflexão epistemológica a partir de experiência com estudantes de ensino médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2021. 195 f.



Mediação tecnológica educacional no ensino Superior remoto: relato de experiência na construção de *podcasts*

Cláudia Herte de Moraes
Daniel da Silva Machado Ribeiro

Introdução

O ambiente virtual de aprendizagem, antes conhecido como “apoio ao presencial”, acabou se tornando a sala de aula de professores e estudantes brasileiros em março de 2020, por conta da pandemia de covid-19, que suspendeu as atividades presenciais da educação formal. Na universidade houve, também, pontos de indecisões e inseguranças, considerando-se tanto afetos quanto conteúdos como parte dessa migração do presencial ao virtual. Nesse texto, fazemos um relato dessa experiência de adaptação ao remoto, feita na disciplina Políticas Públicas em Comunicação (PPC), ofertada ao final do curso de graduação em Jornalismo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), *campus* Frederico Westphalen. Portanto, de antemão destacamos a boa afinidade de nosso público com as ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Trazemos, aqui, a essência do que se passou de março a setembro de 2020, com a turma do sétimo semestre de Jornalismo da UFSM FW. Foram 23 participantes (de um total de 27 matriculados) que seguiram de forma positiva até o final do semestre. O texto parte de uma reflexão sobre tal experiência educacional, na qual atuaram os autores do presente texto, como professora e monitor. Para a compreensão dessas atividades, fazemos uma apresentação dos pressupostos educacionais que embasaram nossas ações; traçamos o contexto do ensino remoto na universidade; descrevemos as ações realizadas junto à turma, destacando os aspectos de mediação tecnológica desse processo; e, por fim, salientamos a produção de conhecimentos relacionados às temáticas da ementa proposta no curso.

As mediações educacionais

Num primeiro momento, trazemos algumas reflexões sobre a mediação educacional, e alguns pressupostos teóricos que balizaram nossas ações diante do desafio do

ensino remoto. A educomunicação pode ser considerada uma área de intervenção e um campo de estudos que ainda está sendo definido, com suas origens e aspectos especialmente voltados à interconexão entre duas áreas de grande impacto social: a comunicação e a educação. Citelli, Soares e Lopes (2019) indicam que é necessária a promoção de encontros entre as áreas, com a utilização de “estratégias multi-inter-transdisciplinares”, inclusive em ambientes de educação formal. Segundo os autores trata-se, portanto, de um “fenômeno amplo, de natureza cultural e sociotécnica, a pedir novos aportes para a compreensão do lugar da comunicação no interior de um ecossistema complexo [...]” (p. 14).

A discussão da educomunicação leva em conta suas origens, que estão baseadas na América Latina, a partir de “abordagens e perspectivas distintas”, como também “dentro de um caldeirão cultural de reflexão e resistência” (LAGO *et al.*, 2020, p. 248). Os autores acentuam que há caminhos de intervenções educacionais com destaque aos aspectos da horizontalidade das relações professor-aluno, com a construção compartilhada de conhecimento e atenção aos aspectos da diversidade cultural envolvidas no processo de ensinar e aprender. Outros elementos marcantes são o respeito pelos direitos humanos e a valorização da liberdade de expressão, a leitura crítica da mídia e das tecnologias da comunicação, a integração dos produtos midiáticos nos processos educativos e a construção de habilidades para o uso das tecnologias à disposição dos jovens.

Colaboram com essa visão Girardi e Moraes (2019, p. 70), que apontam que a área demonstra a necessidade de rompimento com “os paradigmas hegemônicos que constam tanto nos meios de comunicação de massa quanto na escola tradicional” que durante muito tempo foram verticalizados e não participativos. Na perspectiva da educomunicação, também se encontram as preocupações com a chamada Mediação Tecnológica na Educação (MTE): como um campo que “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 presenciais, sejam a distância” (SOARES, 2002, p. 18).

Dessa forma, a MTE permite que os arranjos sociotécnicos desenvolvidos socialmente sejam incluídos como formas de apoio às interações educacionais, mesmo que originalmente pensados para outros tipos de espaços sociais, por exemplo, das redes sociais, para que estas possam ser apropriadas na mediação da aprendizagem no contexto escolar formal.

Importante destacar, no entanto, que a mediação não é feita pelas máquinas, conforme explica Consani (2018), que traz o ponto de vista da educomunicação, na qual a mediação: “só pode existir quando exercida por um agente mediador, o que esvazia de sentido expressões como ‘mediada por computador’ ou ‘mediado por tecnologias’, comumente aplicadas aos processos comunicacionais ou educacionais” (p. 62). Dessa maneira, tratamos de perceber a mediação como forma de interação educacional, incluindo as características da dimensão da dialogicidade proposta por Paulo Freire (1979), sob a qual precisamos entender a possibilidade de transformação da educação tradicional em direção ao encontro dialógico em que tanto professores quanto estudan-

tes possam aprender juntos. De igual modo, temos a noção de comunicação educativa de Mario Kaplún (1999), que abarca não apenas a mídia, mas também a comunicação inerente ao processo educativo.

Contexto do ensino remoto na pandemia

A pandemia de coronavírus impôs à sociedade uma aceleração em direção à digitalização, tendo como um dos principais impactos a reorganização e adaptação das aulas em formato presencial para os ambientes virtuais. A digitalização da sociedade é um processo histórico com grandes repercussões desde meados do século XX, estando a área da comunicação como centro dessa nova era digital (KOHN; MORAES, 2007). Com a crise da covid-19, observamos mudanças em pelo menos cinco dimensões dos processos comunicacionais: interpessoal, tecnológica, midiática, informacional e sociocultural (CASTRO, 2020). O processo de adaptação de disciplina para o ensino remoto, foco deste relato, é entendido como multidimensional, dada as características de ser derivado de um espaço educativo de complexidade em seus aspectos socioculturais, mas também pela mediação tecnológica, incluindo-se as interações interpessoais, no contexto dos desafios da digitalização e da covid-19.

Diferentemente da educação à distância, que é planejada para criar um ambiente totalmente virtual de aprendizagem, as instituições de ensino de todos os níveis tiveram de migrar o contato com os estudantes do presencial ao virtual em função dos altos índices de infecção do covid-19. Nesta transposição, nem sempre bem vista ou adequada, registrar e refletir sobre este momento torna-se fundamental para que haja um aprimoramento das nossas interações de ensino, que serão cada vez mais mediadas pela tecnologia.

No contexto local, a UFSM com a caracterização da pandemia da covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março, publicou a Instrução Normativa 02/2020 (UFSM, 2020) em 17 de março de 2020, resultando na suspensão das atividades acadêmicas presenciais (aulas, práticas, eventos, encontros, bancas, entre outros). Com essa normativa, foi definido que a execução de tais atividades seriam realizadas em Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), inclusive avaliações. As suspensões no âmbito da universidade foram se dando mensalmente, a partir da avaliação de um comitê interno, que analisava periodicamente as condições e a evolução da disseminação do vírus. Tal medida de saúde pública e de segurança sanitária, mesmo que totalmente justificada e importante, não exime, no entanto, de que haja questionamentos e dúvidas quanto à qualidade do processo de ensino a partir daquele momento.

Entre inúmeras incertezas, a universidade indicou como sendo opcional a adesão ao REDE, tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes. De forma prática, significava que tanto a disciplina poderia ser suspensa (para ser retomada quando da volta ao presencial) quanto poderia seguir de forma adaptada. Também foi indicado que os discentes não seriam prejudicados em caso de não aproveitamento adequado.

Como forma de ilustrar o período, constam as anotações da experiência da professora da disciplina observada neste trabalho, logo após a determinação de fazer a adaptação ao REDE:

Posso afirmar que o percurso de ensinar e aprender nunca é simples, mesmo quando há terreno fértil no acesso e manejo das ferramentas da comunicação. O que irá brotar deste novo espaço? Como agregar interatividade e motivação nos estudos remotos? A experiência na coordenação de ações de extensão impulsionou-me a fazer a experimentação necessária via os pressupostos da educomunicação.

Como já havia experiência na disciplina e na sua temática, também na educomunicação, a professora decidiu seguir em frente, de forma a propor uma metodologia de construção dialógica, para a qual seria necessário contar com a dedicação de um monitor, selecionado a fim de implantação de uma maior interação com os jovens estudantes. O monitor selecionado já fazia parte de projetos e ações educacionais, e buscou, nessa mediação, um ponto a mais em sua formação e habilidades como educador.

Após ajuste do cronograma em conjunto com o monitor, a implantação do planejamento de ensino seguiu para organização junto à turma. A disciplina Políticas Públicas em Comunicação está disponível para os estudantes do sétimo período do curso de Jornalismo. No programa, constam as principais áreas na interface da comunicação e dos processos democráticos. Conforme a ementa, fizemos a produção de conteúdos conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Programa disciplina PPC

UNIDADE 1 – FUNDAMENTOS DOS ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO

- 1.1 – Direito à comunicação.
- 1.2 – Comunicação pública.
- 1.3 – Políticas públicas de comunicação.
- 1.4 – Marcos regulatórios.
- 1.5 – Políticas públicas de comunicação e sociedade: movimentos de resistência (Nomic, FNDC, Confecom).

UNIDADE 2 – PLANO DE AÇÃO

- 2.1 – Atores públicos e privados em políticas públicas.
- 2.2 – Políticas públicas e diversificação de esferas discursivo-deliberativas.
- 2.3 – Fases do ciclo das políticas públicas.
- 2.4 – Processos e estratégias de produção, distribuição, comercialização e consumo midiáticos.

UNIDADE 3 – A COMUNICAÇÃO COMO PRODUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

3.1 – Políticas públicas da comunicação no Brasil (EBC, PNBL, etc.).

3.2 – Cenário das convergências culturais e midiáticas: relações com políticas públicas para a informação, telecomunicações e empoderamento da cidadania.

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (UFSM, 2016)

Um primeiro ponto importante a destacar é que a disciplina utilizou o Moodle como ambiente virtual, disponibilizado pela própria universidade, massivamente utilizado para apoio ao ensino presencial e também nos cursos EAD. Assim, nesse espaço, foram dispostos todos os materiais necessários para a compreensão dos conteúdos a fim de auxiliar na concretização das atividades e tarefas dos estudantes.

A partir da perspectiva de trazer variedade de recursos para acesso às unidades previstas, foram sistematizados e publicados os seguintes conteúdos:

1. Aulas com slides narrados: nesse material, a professora gravou a apresentação de slides com narração em áudio, realizada diretamente no programa de apresentação. Depois, os vídeos foram disponibilizados no YouTube e o *link* disponibilizado no Moodle;
2. Material de leitura: a cada conteúdo das unidades previstas, foram indicadas as leituras complementares disponíveis na rede (artigos científicos e jornalísticos, *e-books*, sites);
3. Material de instrução: tutoriais, protocolos e dicas para a produção de *podcast*;
4. Tarefa inicial: decorrente destes estudos remotos, foi realizada em grupo, em que cada um fez uma apresentação de slides temático;
5. Tarefa final: realizada em grupos, cada um deles com a produção de dois *podcasts* sobre as temáticas da Unidade 1 e mais dois *podcasts* sobre as temáticas das Unidades 2 e 3;
6. Aulas síncronas: entremeando as atividades propostas e os materiais disponibilizados, foram realizadas cinco aulas síncronas, com intuito de tirar dúvidas, apresentar os resultados dos estudantes, fazer a escuta coletiva dos *podcasts*, oportunizar diálogo, comentários e críticas sobre o andamento do semestre. Depois, a aula também era baixada do Google Meeting e publicada em lista fechada para os estudantes da disciplina. Com isso, aqueles que não podiam comparecer no horário da aula, poderiam recuperar os assuntos tratados.

Ao entrar no Moodle, o estudante podia buscar o material conforme a sequência de aulas, indicando-se a cada tópico as necessidades do cronograma. As aulas terminaram oficialmente em setembro de 2020, embora a maioria dos estudantes tenha conseguido a finalização no tempo “normal”, com entrega dos *podcasts* ainda no mês de julho. A disciplina – ao usar uma comunicação horizontal – possibilitou maior flexibilidade nos prazos e, assim, contou com alto índice de participação dos alunos.

Figura 1 – Exemplo de materiais de estudo remoto no Moodle

Ciclo de políticas públicas

- Video aula 9
- Slides aula 9
- O que são políticas públicas?
- Video Politize
- Artigo Celina Souza
- Artigo Agnaldo dos Santos

EBC

- Video Aula EBC
- Slides EBC
- Video 4 anos EBC
- Reportagem sobre EBC abril 2019

A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) formalizou nesta terça-feira (9) a unificação da TV Brasil, principal canal público de televisão do país, com a emissora estatal NBR, que veicula atos e informações do governo federal. A medida consta na Portaria nº 216, assinada pelo presidente da empresa pública de comunicação, Alexandre Graziani Jr.

- Nota pública FNDC abril 2019
- Dissertação conglomerados mídia

Fonte: Print de tela Moodle UFSM, 2020.

Figura 2 – Materiais instrucionais para *podcast*

Aula 28 maio

Apresentação dos podcasts 1 - avaliação técnica - organização das pautas 3 e 4 - dúvidas dos grupos - encaminhamentos

- Gravação Meeting
- Texto PodCast 3
- Avaaz Lei contra FakeNews
- Boletim Artigo 19

Podcast 4

Postagem do texto Podcast4 para revisão

- Texto Podcast4

Fonte: Print de tela Moodle UFSM, 2020.

No aspecto da organização geral dos trabalhos junto aos estudantes, o monitor realizou as seguintes ações:

1. Organização em drive: cada grupo era responsável pelo compartilhamento de arquivos, bem como a submissão na plataforma Drive, a organização dos arquivos deu-se com a criação de pastas em formato macro a micro conforme cada série.
2. Organização de grupo no WhatsApp: pelo monitor estar incluso no grupo dos estudantes que faziam parte da disciplina, houve a facilitação no envio de informações e lembretes sobre as atividades e prazos.
3. Organização dos roteiros: para que não houvesse a repetição de temáticas e/ou abordagens muito próximas, o auxílio na produção do roteiro foi fundamental,. Após a escrita, o roteiro foi revisado pela professora, que retornava com sugestões e o ok para a próxima etapa, a gravação.
4. Apoio para gravação: pela permanência dos estudantes em suas casas, dificuldades e obstáculos para a gravação surgiram. A disciplina contou com apoio do coordenador do Laboratório de Rádio da UFSM FW, que compartilhou de seus conhecimentos, concedendo dicas como: evitar a propagação sonora, “socos” da voz no microfone, entre outras que o monitor repassou aos estudantes.
5. Manutenção do cronograma e controle dos trabalhos dos grupos: para contribuir com a efetivação das atividades propostas os prazos de realização e envio de arquivos foram estendidos, amparando estudantes com contratemplos.

Em conversa com os alunos acerca da adaptação das disciplinas para o REDE, o monitor recolheu relatos de que a matéria se tornou mais atrativa e possibilitou maior interação no período da pandemia, em função da continuação do acompanhamento e realização das atividades de forma adaptada ao ensino remoto, e pela abertura de diálogo e mediação entre alunos-professor-monitor.

A produção dos *podcasts*

O termo *podcast* foi criado a partir da união entre Ipod e o Broadcast, uma forma de envio de mensagem para diversos receptores ao mesmo tempo, dessa forma, o termo pode ser estabelecido como um arquivo de áudio, gravado principalmente em mp3, ogg ou mp4, que permitem o armazenamento de arquivos de áudio em pequeno espaço e inseridos na Internet por meio de um *feed*.

Mesmo tendo características em comum com o rádio, o *podcast* se difere por contar com uma gama de possibilidades em formatos, diferente do rádio, que segue um padrão estrutural e de inserção em grade de horário, com transmissão ao vivo. Outra importante característica trazida por Pereira (2020) é que o *podcast* “é um conteúdo 'on demand', ou seja, tocado sob demanda do usuário”.

Silva (2019) elenca a produção desse formato por etapas, na estrutura: definição da temática; participantes; equipamentos necessários; elaboração da pauta; gravação dos áudios; edição; publicação do episódio.

A produção de *podcast* pela turma foi organizada para dar continuidade à publicação do programa Cenário das Políticas Públicas que, nessa edição 2020, teve as produções organizadas em três abordagens: Especial Covid-19, Direito de Informação e Comunicação; e ainda uma possuindo como foco o combate a notícias fraudulentas, nomeado *fake news*. Cada série teve a quantidade de produções diferenciadas, de acordo com as escolhas de cada equipe, após o estudo dos conteúdos do programa da disciplina (conforme Quadro 2).

Quadro 2: Produções por temática

Especial covid-19	10
Direito de informação e comunicação	12
Fake news	3

Fonte: Elaboração própria

A temporada Especial covid-19 tem por objetivo proporcionar aos ouvintes uma reflexão acerca da circulação das políticas públicas e a atuação de agentes que as edificam no período de pandemia de coronavírus. Os episódios abordam a atuação de política partidária, poder legislativo, organizações não-governamentais (ongs), imprensa, poder executivo, empresas e entidades representativas. Em Direito de Informação e Comunicação os estudantes fizeram uso da criatividade na busca de diferentes abordagens para a mesma temática, resultando em produções como: Fórum Nacional de Direito à Comunicação e a lei da mídia democrática, Empresa Brasil de Comunicação e seu papel na democratização da mídia no Brasil; Acessibilidade comunicacional, além de outras. Tendo o isolamento social como prevenção para a propagação de contágio do coronavírus, a recepção de informação teve um grande crescimento e, com ele, a disseminação de notícias que possuem como base informações não verificadas e/ou fraudulentas. A fim de informar e combater esse acontecimento, os estudantes produziram três podcasts nomeados: Falta de acesso à informação – fake news; Desinformação – notícias falsas; e Combate à desinformação.

Os programas realizados foram publicados em parceria com a Agência Experimental de Comunicação – Íntegra. Em 2020, foram disponibilizados também os programas realizados em 2019, construindo dessa forma um histórico de materiais da disciplina. No entanto, a diferença é que no presencial os *podcasts* eram parte de outras atividades de debates e estudos e, no ensino remoto realizado em 2020, foram alçados a um novo patamar, em que a própria produção serviu de ferramenta para a aprendizagem colaborativa planejada para este momento de adaptação. Lembrando, portanto, a discussão de Kaplún: “Chega-se ao pleno conhecimento de um conceito quando surge a oportunidade

e, por sua vez, o compromisso de comunicá-lo a outros” (1999, p. 182).

Em relação à avaliação das produções dos estudantes, após a primeira rodada (*podcasts* 1 e 2), na aula síncrona de discussão deste trabalho, os acadêmicos abriram o debate sobre a possibilidade de que os critérios de avaliação - e as atribuições de notas fossem concentradas para os trabalhos 3 e 4, visto já estarem, nesta etapa, organizados para o estudo, produção de roteiros e gravações de forma remota. Nesse dia, além da reprodução dos episódios, foi bem importante consolidar que, de forma dialógica, os jovens percebem as suas dificuldades e também suas potencialidades de aprendizagem e aproveitamento, o que resultou em um ambiente tranquilo para que buscassem aperfeiçoamentos nos trabalhos posteriores.

Feedback da disciplina

Após o término dos *podcasts*, que caracterizou a finalização da disciplina, enviamos um questionário de avaliação das atividades pelo Google Formulários, com objetivo de compreender alguns aspectos decorridos na disciplina, além de obter subsídios para a melhoria das atividades realizadas, em turmas posteriores ou em outros projetos educacionais.

O monitor da disciplina, fez a seguinte anotação de avaliação da atividade:

Como discente que já cursou a disciplina anteriormente, atuei como monitor de ensino em 2020, elenco que uma das maiores dificuldades dos alunos foi a compreensão total das atividades solicitadas via plataforma Moodle. Foi um desafio? Sim. Ter como resultado da disciplina a continuação do programa Cenário das Políticas Públicas, criado em 2019/2, com a produção de podcasts, certamente foi um dos principais motivadores para a permanência dos alunos mesmo no formato remoto.

Dos 27 alunos matriculados, 23 adaptaram-se ao REDE. A disciplina mostrou ter um bom nível de dedicação dos alunos, pois, ao serem questionados sobre tal fato, a maioria indicou a própria dedicação como satisfatória a excelente (19). Em contrapartida, também houve alunos que não obtiveram o mesmo desempenho, tendo o esforço de fraco a moderado (4). Como consta no Gráfico 1.

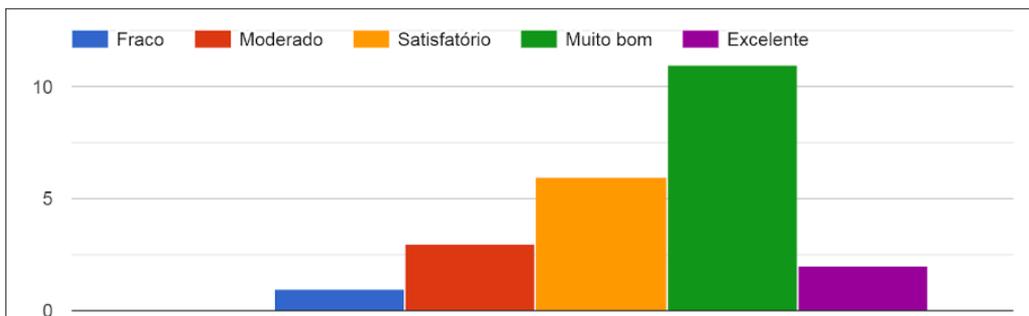


Gráfico 1: Acompanhamento da disciplina

Fonte: Elaboração própria

A professora da disciplina, sobre o acompanhamento realizado, salientou o espaço de acolhimento realizado de forma remota:

Como professora, tenho condições de avaliar o percurso de formação realizado na disciplina neste semestre atípico, e percebi como, mesmo com outras interações interditadas, o processo teve fluidez na aprendizagem, pois foi baseado não apenas numa mediação tecnológica desprovida de empatia. Ao contrário, todos e todas sofremos com a pandemia, alguns inclusive, com dificuldades financeiras, familiares, de saúde e até mortes de pessoas próximas. O momento para o exercício da empatia também foi percebido pela turma, sendo que a abertura ao diálogo favoreceu a concretização dos objetivos coletivos.

A respeito do nível de aprendizado em cada uma das unidades do programa da disciplina, a grande parte dos estudantes respondeu de “Satisfatório” a “Muito bom”. No Gráfico 2, podemos observar ainda que, na Unidade 1, a turma se mostrou satisfeita com os conteúdos aprendidos. Na Unidade 2, cresceram as respostas “Muito bom”, superando, portanto, a Unidade 1. Por fim, na Unidade 3, houve uma ótima melhora na turma, sendo que boa parte indicou uma aprendizagem “Excelente”. Podemos entender que ao longo do semestre, com as mediações tecnológicas sendo mais bem utilizadas em todas as frentes do trabalho, houve um envolvimento maior e os resultados acompanharam esse aprimoramento.

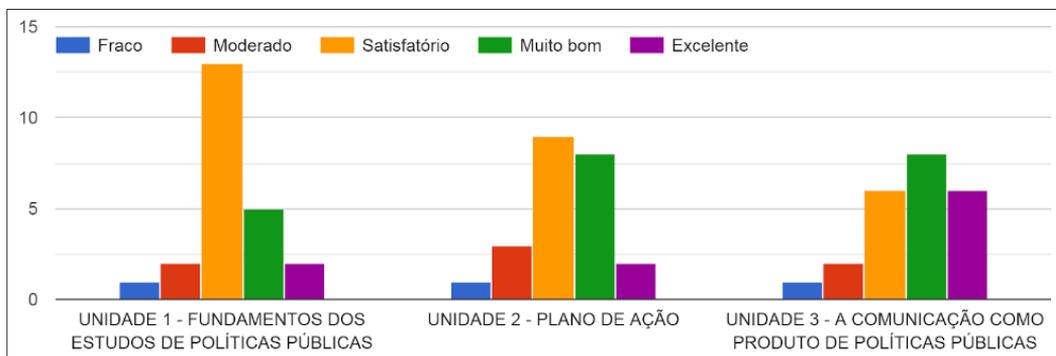


Gráfico 2: Nível de aprendizado

Fonte: Elaboração própria

Abordando a MTE como suporte para compartilhar os conteúdos da disciplina, *slides* narrados e plataformas como Moodle e Google Meet foram utilizados. Ao serem questionados sobre o uso dos *slides* narrados, os estudantes consideraram um importante aporte para o entendimento das aulas, sendo a principal resposta retornada (12). No entanto, para outros cinco estudantes, não foi o principal material para estudo e, ainda, outros cinco não acessaram esse material, demonstrando que pode ser necessário atuar com outras possibilidades conjuntas, tal como fazer um sumário dos *slides* que desperte o interesse, ou um exercício que possa incluir questões abordadas no material (Gráfico 3).

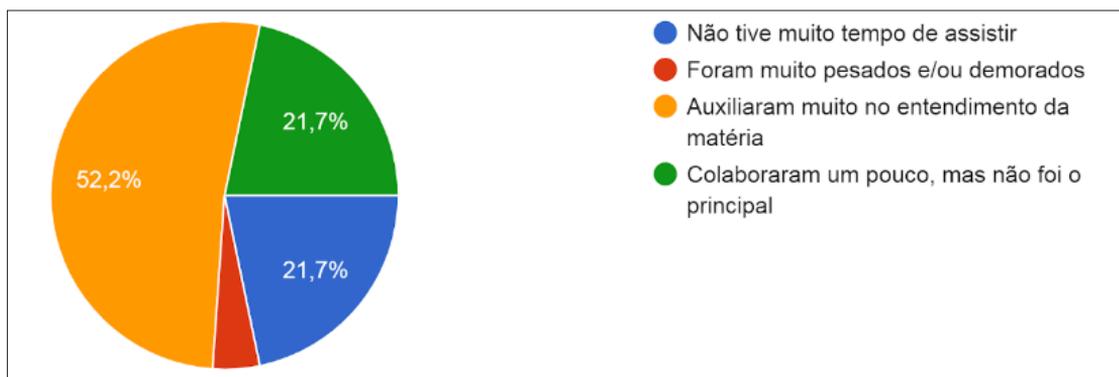


Gráfico 3: Uso de slides narrados

Fonte: Elaboração própria

Ao serem questionados sobre a utilização da plataforma Moodle, a grande maioria dos estudantes acessou e fez bom uso (20). Para alguns, foi observado que o Moodle, mesmo sendo designado como principal meio de compartilhamento de conteúdo, não atuou tão bem sozinho, sendo possível seu acesso, mas não indispensável, para três (3) respondentes, conforme Gráfico 4.

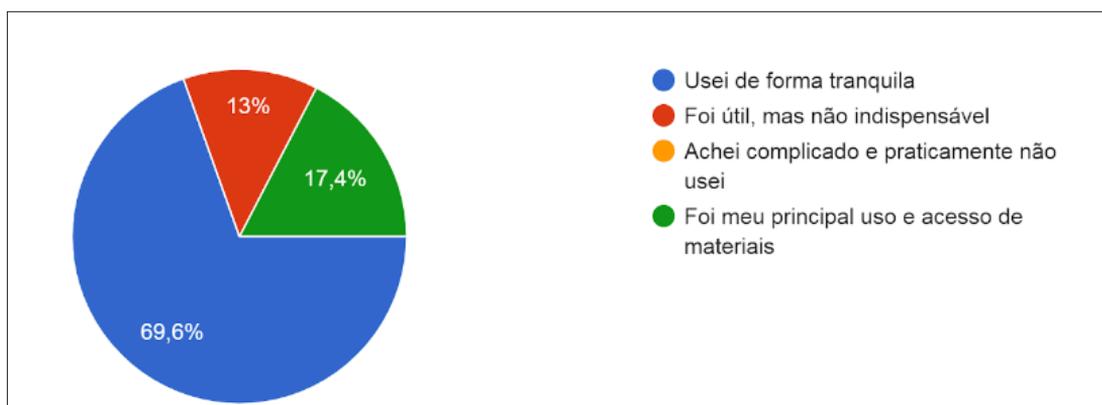


Gráfico 4: Ambiente Moodle

Fonte: Elaboração própria

Além desses, a disciplina contou com a utilização do Google Meet para encontros de aulas síncronas. Para estar em reunião nessa plataforma, é necessário ter um bom acesso a rede wi-fi de internet ou cabeada, além de um aparato tecnológico, podendo ser o computador/notebook ou *smartphone*, através de aplicativo gratuito. Os encontros nesse formato tiveram grande importância e entendimento para os alunos (20). Por conta das etapas para acessar a uma reunião na plataforma, o uso do Meet também teve

variedade de opinião e para três (3) alunos não acrescentava ao aprendizado, como vemos no Gráfico 5.

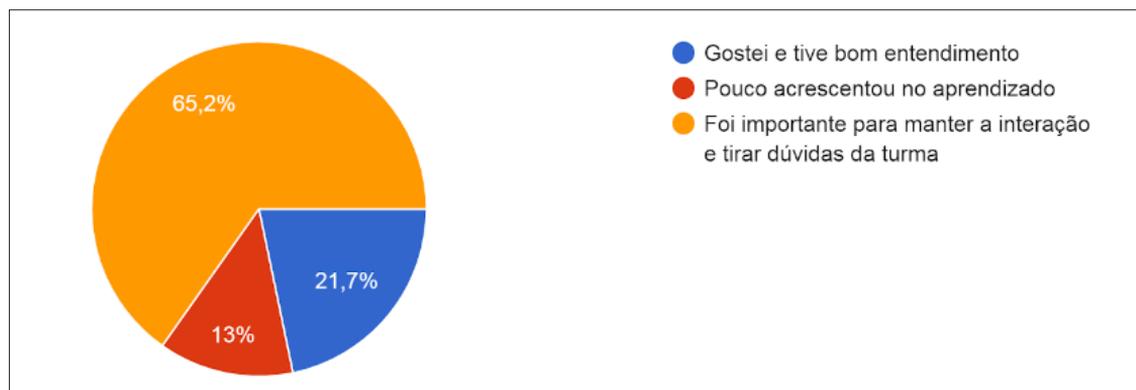


Gráfico 5: Google Meet

Fonte: Elaboração própria

Havendo a continuação do quadro de mídia sonora Cenário das Políticas Públicas como produto prático resultante da disciplina, a maior parte dos estudantes teve uma experiência de produção positiva e colaborativa para o entendimento dos conteúdos abordados na disciplina (20). Ao longo das produções dos *podcasts* no semestre, por conta da duração de cada produto, a reprodução e debate acerca de cada temática abordada levaria um determinado tempo e a necessidade dessa discussão elencada no retorno dos estudantes foi indicada por três estudantes (Gráfico 6).

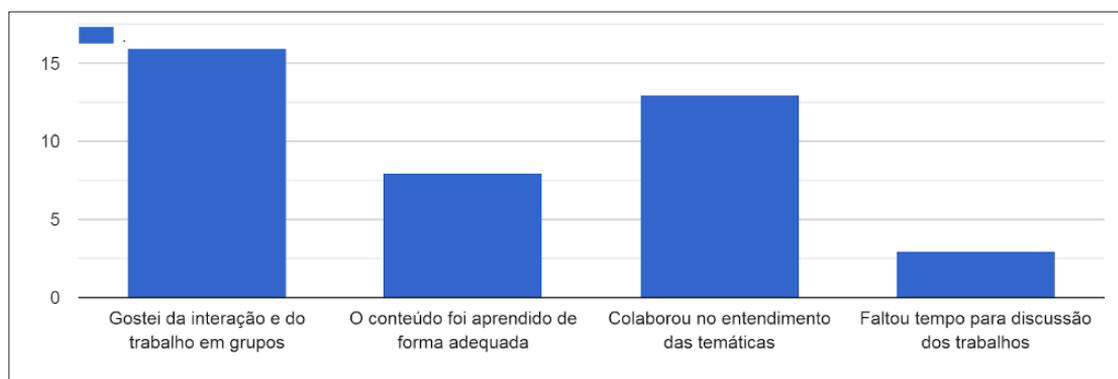


Gráfico 6: Produção de *podcast*

Fonte: Elaboração própria

A partir da experiência vivida e dos *feedbacks* recebidos pelos estudantes, de maneira informal e também pelo questionário de avaliação, consideramos que tivemos um aprendizado importante de construção coletiva de conhecimento, que indicou a impor-

tância de abertura de diálogo e mediação constante.

Ao avaliar a atividade, o monitor destacou a percepção da importância da motivação para a finalização das atividades, especialmente pelo contexto conturbado da pandemia:

Como monitor, acredito que a principal estratégia para motivar os colegas no acesso aos materiais e realização das tarefas foi me manter disponível além do horário reservado da disciplina, especialmente no atendimento via grupo no WhatsApp. Por conta dos diferentes afazeres e necessidades que surgem no decorrer do dia, há alunos que possuem somente o horário noturno para organização, estudo e realização das atividades do âmbito universitário.

Houve participação e comprometimento com o resultado do trabalho coletivo entre todos na turma. Inclusive, a principal base que usamos neste relato – o questionário – foi solicitado após a realização da disciplina e teve caráter de resposta anônima e espontânea e, mesmo com estas características, tivemos um grande índice de respostas ao instrumento de avaliação.

Considerações finais

O semestre letivo começou em março de 2020 e, nesta turma, sequer uma única aula presencial tivemos. A decisão de seguir com a disciplina foi carregada de dúvidas. Também por parte dos estudantes, inicialmente não houve clareza sobre a necessidade de ensino remoto, afinal, se imaginava um cenário de volta à “normalidade” de forma rápida. Por outro lado, mesmo tendo essas dificuldades e entendendo as limitações do ensino remoto, especialmente aquelas impostas pela falta de contato direto em sala de aula e de acesso aos meios tecnológicos fora do ambiente da universidade e seus laboratórios, já na primeira semana da suspensão das aulas presenciais foi possível compreender que o laço comunicativo nas relações de mediação tecnológica poderia ser – e foi – um diferencial nessa jornada.

A intervenção comunicativa realizada teve como base a ideia de compartilhamento de conhecimentos, trazendo todos os estudantes para o debate acerca de como comunicar este conhecimento – através dos *podcasts*. Com isso, ocuparam um novo lugar, gerando mensagens próprias sobre o tema das aulas e saindo do papel tradicional de receptores passivos de conhecimentos. No âmbito da formação profissional, destacamos que a produção midiática trouxe, também, mais um espaço para o exercício da expressão dos jovens universitários e futuros jornalistas. Através do *feedback* recebido da turma ao final da disciplina, percebemos que a grande maioria entende como positiva essa atividade, tanto nos aspectos da motivação e interação, quanto na compreensão das temáticas e conteúdos da disciplina. Destacamos, portanto, a importância do constante contato do monitor com os demais estudantes.

Igualmente, notamos possibilidades de melhoria, avaliando as respostas cedidas ao nosso formulário final da disciplina. Recebemos sugestões sobre a ampliação de encontros síncronos, pedindo “mais aulas *online* via Google Meet” e até mesmo para “di-

versificar as atividades práticas” e “desenvolver diferentes formas de produto comunicacional além do *podcast*, como, por exemplo, material para redes sociais, reportagens, etc.”.

Tendo a experiência sendo trilhada pelo caminho da educomunicação, percebemos que esse percurso é comprovadamente um espaço de construção de pontos em comum, de atividades que objetivem a educação a partir do diálogo e da mediação. Por conseguinte, chegamos à conclusão de que as atividades comunicativas tiveram alto impacto junto à turma e resultaram em produtos midiáticos que refletiram tanto o conteúdo da disciplina, quanto as aflições desse tempo tão difícil de enfrentamento à pandemia.

Referências

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de O; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação e Educação**, São Paulo, Ano 24, v. 2, jul-dez. 2019, p. 12-25. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25>. Acesso em: 30 out. 2023.

CONSANI, Marciel Aparecido. Mediação Tecnológica na Educação: os aportes teóricos e práticos da Educomunicação para a Educação a Distância. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 59-65, 2018.

CASTRO, Fábio F. de. Impactos da Covid-19 sobre os processos comunicacionais: Primeiras observações sobre dinâmicas, impasses e riscos. **Papers do NAEA**, v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/papersnaea.v29i1.8799>. Acesso em: 30 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIRARDI, Ilza M. T.; MORAES, Cláudia H. de. Cidadania, educomunicação e midiativismo ambiental: a cobertura da COP24 pela Agência Jovem de Notícias. In: **La comunicación de la mitigación ante la emergencia climática**. Egregius, 2019. p. 67-88.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 14, jan-abr 1999, p. 68-75. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i14p68-75>. Acesso em: 30 out. 2023.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2007. p. 1-13.

LAGO, Cláudia et al. The Paradigm of Educommunication. **The Handbook of Media Education Research**, 2020. p. 241-252. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch22>. Acesso em: 30 out. 2023.

PEREIRA, Vanessa Souza. Podcast na educação: o que é, dicas e como começar. **Contornos - Educação e Pesquisa**, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.contornospesquisa.org/2020/10/podcast-na-educacao.html>. Acesso em: 31/01/2023.

UFMS. Ementa Políticas Públicas em Comunicação. **Projeto Pedagógico de Curso**. Jornalismo Ba-

charelado. Campus Frederico Westphalen, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/decom1014/>. Acesso em: 30 out. 2023.

UFSM. **Instrução Normativa 02/2020** - Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD-UFSM.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, Maurício Severo da. **O uso do podcast como recurso de aprendizagem no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Univates, Lajeado, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2533>. Acesso em: 30 out. 2023.

SOARES, Ismar de O. Metodologias da educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. BACCEGA, Maria Aparecida. **Gestão de processos comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.



BIOGRAFIA DOS AUTORES



Alexandre Le Voci Sayad

Jornalista, empreendedor, educador e escritor. Mestre em Inteligência Artificial e Ética pela PUC-SP e especialista em negócios digitais pela Universidade Califórnia – Berkeley/B.I International. Diretor da consultoria ZeitGeist e membro diretivo do órgão da Unesco de educação para a mídia, a Unesco Mil Alliance. Integra, ainda, o conselho consultivo do projeto Educamídia, uma parceria do Instituto Palavra Aberta com o Google.org. Apresenta o programa “Idade Mídia”, no Canal Futura, e é membro da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educomunicação, atuando também como conselheiro. Autor de *Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para a educação midiática* e de *Idade Mídia: a comunicação reinventada na escola*.

E-mail: alvoci@gmail.com



Gabriel Kaplún

Comunicador, educador, pesquisador e docente da Universidade da República (Uruguai) e de outras universidades latino-americanas. É mestre em Educação e doutor em Estudos Culturais Latino-americanos. Atuou em diversas organizações não governamentais de promoção social e de educação popular; como assessor de empresas, cooperativas e sindicatos; e como consultor de organizações nacionais e internacionais em questões de educação e comunicação. Entre seus livros, está *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*.

E-mail: gabriel.kaplun@fic.edu.uy



Sátira Machado

Professora de Culturas Afro-gaúchas, com destaque para a literatura negra do poeta Oliveira Silveira na literatura sul-riograndense e brasileira no contexto da América Latina, na Unipampa. Possui doutorado em Comunicação pela Unisinos (2013); e pós-doutorado em Comunicação pela UFSM (2019). É líder do Grupo de Pesquisa CriaNegra/CNPq, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-bra-



sileiros e Indígenas (Neabi) do campus Jaguarão da Unipampa. Curadora e coordenadora executiva do Projeto RS NEGRO e da exposição “Palmares não é só um, são milhares”, em alusão aos 50 anos do 20 de Novembro.

E-mail: satira.spm@gmail.com

Anderson Vinicius Romanini

Jornalista e professor da Escola de Comunicações e Artes, do programa de pós-graduação em Comunicação e do programa de pós-graduação em Interunidades em Estética e História da Arte, todos na USP. É editor científico da revista Semeiosis e coordenador do grupo SemioData, que estuda comunicação, semiótica e tecnologias cognitivas. Entre os prêmios que ganhou, estão o Abril de Jornalismo, o Ethos de Jornalismo Ambiental e o Citi Journalistic Excellence Award.



E-mail: vinicius.romanini@usp.br

Araciele Maria Ketzer

Doutora e mestra em Comunicação pelo programa de pós-graduação em Comunicação da UFSM. Pesquisadora integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Coordenadora do núcleo regional da ABPEducom no Rio Grande do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Comunicação, Educação e Alteridade, da UFSM. Possui graduação em



Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Unijuí (2013). Atua no Colégio Marista Santa Maria. Tem interesse pelos temas comunicação, educação, educomunicação, redes sociais, movimentos sociais, cidadania, entre outros.

E-mail: aracieleketzer@gmail.com

Bruno de Oliveira Ferreira

Jornalista e professor. Mestre em Ciência da Comunicação pela ECA/USP e especialista em Educomunicação pela mesma instituição. Possui licenciatura em Educação Profissional de Nível Médio pelo IFSP. É assessor pedagógico do EducaMídia, programa de educação midiática do Instituto Palavra Aberta, vice-presidente da Viração Educomunicação e formador de professores do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foi docente



de Comunicação e Desenvolvimento Social do Senac-SP e consultor da Unesco. É autor do livro *Jornalismo e educação: competências necessárias à prática educacional*, publicado pela editora Appris.

E-mail: brunoferreira.educom@gmail.com

Claudemir Edson Viana

Professor na ECA/USP, na Licenciatura em Educomunicação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Graduado e licenciado em História (USP) e mestre e doutor em Ciências da Comunicação (ECA/USP). Pesquisador desde 1996, atualmente é colaborador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP. Professor nas áreas de História e Educomunicação. Criador e coordenador da Rede Social Educativa Minha Terra, projeto do Portal Educarede, de 2007 a 2011.



Secretário executivo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPEducom). Integrante do grupo de especialistas em Internet & crianças/adolescentes do Comitê Gestor da Internet no Brasil. Desde 2015, é coordenador do NCE/USP. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Epistemologia da Educomunicação. Desde 2019, é membro do Conselho Estadual de Educação em Direitos Humanos em São Paulo. Atualmente, é presidente da Comissão de Graduação da ECA.

E-mail: profclaudemirviana@usp.br

Cláudia Herte de Moraes

Jornalista e doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS. Realizou MBA em Gestão das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação. Especialista em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global (PUCRS). É professora da UFSM e líder do Grupo Mediação – Educomunicação e Ambiente (CNPq/UFSM). Membro do Conselho Consultivo Deliberativo da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Membro do Grupo de Pesquisa Jornalismo Ambiental (CNPq/UFRGS) e associada do Núcleo de Ecojornalistas do Rio Grande do Sul (NEJ-RS). Autora do livro Rio+20 entre o clima e a economia: enquadramentos discursivos nas revistas brasileiras.



E-mail: claudia.moraes@ufsm.br

Daniel da Silva Machado Ribeiro

Jornalista pela UFSM e analista de Comunicação Digital. Possui MBA em Comunicação e Marketing pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica. Pesquisador na área da Educomunicação e integrante do programa de extensão Mão na Mídia: Educomunicação e Cidadania, da UFSM.



E-mail: jornalistadanielribeiro@gmail.com

Décio Ferreira Forni

Pós-doutorando pela ECA/USP/Educom. Professor concursado da Fatec Mogi das Cruzes (2022), membro da diretoria da Abciber (2022/2023), doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP com a pesquisa Google e a formação do julgamento veloz de marcas na Web. Mestre em Administração e Planejamento pela PUC-SP, em Inovação. Pós-graduado em Comunicação de Marketing pela ESPM/SP. Graduado em Publicidade e Propaganda pela Metodista-SP. Professor desde 2002 em instituições universitárias. Possui 30 anos de experiência corporativa em empresas nacionais, multinacionais e consultoria em áreas de inteligência de mercado, planejamento de comunicação e internet, coordenação em promoção e computação gráfica/criação. Criador da consultoria Demarketing Brasil.



E-mails: decio.forni@demarketingbrasil.com.br

Débora Gallas Steigleder

Jornalista, mestra e doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa em Jornalismo Ambiental UFRGS/CNPq e associada do Núcleo de Ecojornalismo do Rio Grande do Sul. Atua na coordenação de projetos nas áreas de comunicação, educação, meio ambiente, ciência e cidadania.

E-mail: deborasteigleder@gmail.com



Ismar de Oliveira Soares

Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPEducom); professor da licenciatura em Educomunicação da ECA/USP; fundador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP; jornalista responsável pela Revista Comunicação & Educação do CCA-ECA/USP; presidente da UCBC (1980-1988); presidente da UCLAP (1988-1992); presidente da UCIP (1992-2010). Membro do Conselho Editorial da Revista Comunicar (Huelva, Espanha); membro do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional (2016-2017). Colaborador na elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos de São Paulo. Prêmio USP Trajetória de Inovação, 2017.

E-mail: ismarolive@yahoo.com



Janaina Soares Gallo

Advogada pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2004); licenciada em Educomunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2018) e mestranda em Ciências da Comunicação na mesma instituição. Atuou como consultora pedagógica junto ao Instituto Auschwitz para a prevenção de genocídio e atrocidades massivas (AIPG) no projeto Cidadania e Democracia desde a Escola. Atualmente é formadora de professores do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



E-mail: janagallo@gmail.com

Marcia Koffermann

Doutora em Comunicação Social pela Universidade de Huelva, Espanha. Graduada em Letras Português, Inglês e Literatura (Unoesc); especialista em Cultura e Mídia pela PUC-SP; especialista em Pastoral Escolar pela UCB; e mestra em Teologia Sistemática pela PUC-RS. Pertence ao Instituto Filhas de Maria Auxiliadora. Atuou como diretora executiva da Rede Salesiana de Comunicação Brasil, como coordenadora inspetorial de comunicação da Inspeção Nossa Senhora Aparecida e como coordenadora das equipes de comunicação social das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil e na América. É colunista da revista Boletim Salesiano e DMA.



E-mail: marciakoffermann@gmail.com

Rosane Rosa

Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2017-2018). Doutora em Comunicação e Informação (UFRGS); graduada em Relações Públicas e Jornalismo. Coordenou projetos de colaboração internacional na área da comunicação e da educação com universidades em Cabo Verde e Moçambique. Vice-presidente (2012-2014; 2014-2016) e cofundadora da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais de Educação (ABPEducom). Professora colaboradora do Poscom/UFSM e professora visitante do programa de pós-graduação em Jornalismo e Mídias Digitais da Universidade Pedagógica de Maputo/MZ. Lidera o Grupo de Pesquisa Comunicação, Educação Intercultural e Cidadania (CNPQ). Participou da organização de sete livros, publicou 29 capítulos e 33 artigos

E-mail: rosanerosar@gmail.com



Vera Lucia Spacil Raddatz

Doutora em Comunicação e Informação (UFRGS); graduada em Letras e Literatura (Unijuí); integra o Núcleo de Educação do Rio Grande do Sul e é associada à Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educação (ABPEducom); autora de inúmeros artigos científicos e capítulos de livros. Organizadora das obras Comunicação, Cultura e Fronteiras; Educação e Comunicação para os Direitos Humanos; Rádio no Brasil: 100 anos de história em (re)construção (Editora Unijuí); Comunicação e a Historicidade das crises da mídia no sul do Brasil (Ed. Insular); e Além das Palavras (Coletânea CEI 2022). Docente com experiência no ensino superior e pós-graduação e em rádio e jornal; palestrante; ministra cursos de comunicação com o público — dicção e oratória — e escrita criativa.

E-mail: veluspra@gmail.com Instagram: [@veluspra](https://www.instagram.com/veluspra)



Apêndice

Podcast

Link de acesso para as entrevistas da parte 1 do livro:

QR CODE:



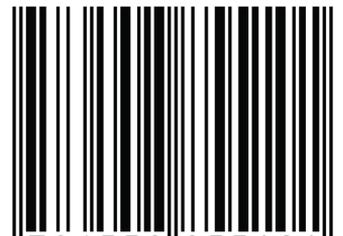
ABP *educom*

IV
EDUCOM SUL

editora
edebê

ISBN: 978-65-5885-510-1

CD



9 786558 855101