

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

FELIPE DOS SANTOS SCHADT

**Aportes para uma história de 20 anos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP
(1996 - 2016)**

São Paulo
2022

FELIPE DOS SANTOS SCHADT

**Aportes para uma história de 20 anos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP
(1996 - 2016)**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação, Linha de pesquisa Educomunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Schadt, Felipe dos Santos

Aportes para uma história de 20 anos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP (1996 - 2016) / Felipe dos Santos Schadt; orientador, Ismar de Oliveira Soares. - São Paulo, 2022.

221 p.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Educomunicação. I. Soares, Ismar de Oliveira. II. Título.

302.2

CDD 21.ed. -

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

SCHADT, F. dos S. **Aportes para uma história de 20 anos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP (1996 - 2016)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2022.

Aprovado em: _____

Banca examinadora:

Presidente: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof.^(a) Dr(a): _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^(a) Dr(a): _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^(a) Dr(a): _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho a todos e a todas que contribuíram

para o NCE construir a sua história.

Agora, o Núcleo faz parte da minha.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo ao meu orientador, Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, que foi um verdadeiro mestre durante essa jornada. Sem dúvida alguma, levarei o que aprendi por todos caminhos que for percorrer.

Também agradeço à presença constante em toda minha formação na pós-graduação do professor e amigo, Prof. Dr. Claudemir Viana.

Agradeço ao amigo e companheiro de docência, Alex Rodrigo Sousa. Suas anedotas e amor incansável pela pesquisa sempre foram ótimos combustíveis para mim.

Agradeço à minha família que sempre me apoiou em tudo e que se enche de orgulho quando consigo realizar meus sonhos, que também são deles. Não irei nomeá-los. Felizmente, são muitos.

Não posso deixar de agradecer minha terapeuta, Ana Luiza Verrone Federico, que foi essencial para que, em tempos como esse, ajudasse a manter a minha saúde mental em dia.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos. As opiniões, hipóteses e conclusões expressas neste material são de responsabilidade do autor, e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

Agradeço aos amigos de pesquisa, em especial a Michele Marques, minha irmã de mestrado que, por inúmeras vezes, foi fonte de coragem e tranquilidade.

E por último, o agradecimento mais especial. À minha companheira, Carolina Morais Brotto, que deu o afeto que precisei e que acompanhou todos os dias da minha jornada dentro do escritório escrevendo por noites a fio, sem nunca se cansar de esperar. Bem... a espera acabou. Amo você.

Conhecimento é conquista

-FS

RESUMO

SCHADT, F. dos S. **Aportes para uma história de 20 anos do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP (1996 - 2016)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2022.

Ao se debruçar nos 20 primeiros anos (1996-2016) do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), a presente dissertação foi capaz de identificar três marcos históricos nesse período: o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (1998), a Pesquisa Perfil (1997-1999) e os projetos educomunicativos (a partir de 2001). Com base nesses acontecimentos, que contribuíram diretamente para a promoção da Educomunicação, nosso objetivo foi sistematizar as informações sobre eles e oferecer, a futuras pesquisas, referências históricas sobre o Núcleo. Para tanto, buscamos na literatura trabalhos acadêmicos que nos possibilitaram a construção de roteiros de leitura, que se somaram à documentação presente nos arquivos do NCE, contribuindo para a realização de uma apresentação mais detalhada sobre os objetos de pesquisa: os marcos históricos do Núcleo. Com isso, pretende-se abrir caminho para novas pesquisas que tenham o NCE como protagonista.

Palavras-chave: NCE-ECA/USP. Núcleo de pesquisa. Educomunicação. Marcos históricos.

RESUMEN

Al centrarse en los primeros 20 años del Núcleo de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicaciones y Artes (NCE-ECA/USP) de la Universidad de São Paulo (1996-2016), esta disertación logró identificar tres Hitos Históricos de la NCE en este período: el I Congreso Internacional de Comunicación y Educación (1998), la Pesquisa de Perfil (1997-1999) y los proyectos educomunicativos (de 2001 en adelante). A partir de estos hechos que contribuyeron directamente a la promoción de la Educomunicación, nuestro objetivo fue sistematizar información sobre ellos y ofrecer referencias históricas sobre el NCE para futuras investigaciones. Por ello, buscamos en la literatura trabajos académicos que nos permitieran construir guiones de lectura y que, sumados a la documentación presente en los archivos del NCE, contribuyan a la realización de una presentación más detallada sobre los objetos de investigación: los Hitos Históricos del NCE. Con ello, se pretende abrir el camino a nuevas investigaciones que lo tengan a él como protagonista.

Palabras llave: NCE-ECA/USP. Centro de investigación. Educomunicación. Hitos históricos.

Lista de quadros

Quadro 1 – Lista de palestras do I CICE	106
---	-----

Lista de tabelas

Tabela 1 – Relação de produções científicas sobre o NCE	29
Tabela 2 – Revistas que receberam produções científicas sobre o NCE	30
Tabela 3 – Número de participantes	104
Tabela 4 – Número de participantes em cada função/atividade do I CICE	105
Tabela 5 – Países representados no I CICE	108
Tabela 6 – Distribuição das atividades nas tardes do evento	120
Tabela 7 – Número de escolas atendidas por fase do Educom.Rádio	158
Tabela 8 – Quantidade de polos por fase do projeto	160

Lista de siglas

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABL	Academia Brasileira de Letras
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ABPEducom	Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
ANDI	Agência Nacional de Direitos da Infância
ATP	Atividades de Trabalho Pedagógico
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BFI	British Film Institute
CAAP	Communication Allies Around the Planet
CCA	Departamento de Comunicações e Artes
CCP	Centro de Cibernética Pedagógica
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CELAM	Conferência Episcopal Latino-americana
CEP	Comunicação, Educação e Participação
I CICE	I Congresso Internacional de Comunicação e Educação
CINUSP	Cinema da USP
CINEDUC	Cinema e Educação
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
COMPÓS	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CTR	Departamento de Cinema, Rádio e Televisão
DECOS	Departamento de Comunicação Social
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EaD	Educação à distância

ECA	Escola de Comunicações e Artes
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNSM	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira
FSFL	Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena
FUSP	Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo
GIP	Gerência de Informática Pedagógica
GPS	Global Positioning System
GT	Grupo de trabalho
IMS	Instituto Metodista de Ensino Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Intercom	Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
ITAE	Instituto de Tecnologia Avançada em Educação
IUNA	Instituto Universitário Nacional de Arte
LAPIC	Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação
LCC	Leitura Crítica da Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MED	Associação Italiana de Educação para os Meios
MEC	Ministério da Educação
MH	Marcos históricos
NAE	Núcleo de Ação Educativa
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NCEC	Núcleo de Comunicação, Educação e Cultura
NOR	Nas Ondas do Rádio
NORDICOM	Nordic Information Centre for Media and Communication Research
NPTN	Núcleo de Pesquisa de Telenovela
OCCLAC	Organización Católica Latino-americana y Caribeña de Comunicación

OCIC-AL	Organização Católica Internacional de Cinema na América Latina
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PEB	Professores de Educação Básica
PEPSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLANGESCO	Programa Latino-americano de Formação Superior em Planificação e Gestão de Processos Comunicacionais
PPE	Programa Primeiro Emprego
PPP	Projeto político-pedagógico
PRAA	Plano de Readequação do Ano Acadêmico
PROLAM	Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SEPAC	Serviço à Pastoral das Comunicações das Edições Paulinas
Sesc	Serviço Social do Comércio
SINPRO-SP	Sindicato dos Professores de São Paulo
SUCEN	Superintendência de Controle de Endemias
TAT	Treinamento de Análise da Televisão
TIC	Tecnologia de informação e comunicação
UCBC	União Cristã Brasileira de Comunicação Social
UCIP	Union Catholique International de la Presse
UCLAP	Unión Católica Latino-americana de Prensa
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Unda-AL	Asociación Católica Latino-americana de Radio y Televisión
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICLAR	União das Faculdades Claretianas

UNIFACS	Universidade Salvador
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UPS	Università Pontificia Salesiana
USP	Universidade de São Paulo
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
WACC	World Association for Christian Communication
WCME	World Council for Media Education

Sumário

Capítulo 1 – Definindo os objetivos e a metodologia da pesquisa	19
1. Introdução	20
1.1 Traçando os objetivos	22
1.1.1 Marco histórico I: <i>I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação</i>	23
1.1.2 Marco histórico II: <i>a Pesquisa Perfil</i>	23
1.1.3 Marco histórico III: os projetos educomunicativos	24
1.2 Objetivos	25
1.3 Procedimentos metodológicos	26
1.3.1 Análise documental	28
1.3.1.1 Fontes I: produção acadêmica	28
1.3.1.2 Fontes II: documentação do NCE	31
1.3.2 História oral	33
1.3.2.1 A memória como documento	33
1.3.2.2 Os procedimentos metodológicos em história oral	38
1.3.2.2.1 A escolha do entrevistado	38
1.3.2.2.2 A escolha do tipo de entrevista	40
1.3.2.2.3 Tecnologia utilizada na gravação das entrevistas	40
1.3.2.2.4 A entrevista	40
1.3.2.2.5 A transcrição das entrevistas	41
1.3.3 Dificuldades da pesquisa	42
Capítulo 2 – Fundamentação teórica	47
2. Em busca de roteiros de leitura sobre o NCE	48
2.1 1º roteiro: Marco I	49
2.2 2º roteiro: Marco II	53
2.3 3º roteiro: Marco III	61
2.3.1 Roteiro: Educom.Rádio	61
2.3.2 Roteiro: Educom.TV	68
2.3.3 Roteiro: Educom.Rádio Centro-Oeste	69
2.3.4 Roteiro: Educom.Saúde	70
2.3.5 Roteiro: Educom.Geração Cidadã	71

2.3.6 Roteiro: Educom.JT	72
2.3.7 Roteiro: Educom.Geração 2016	72
2.3.8 Roteiro: demais projetos	74
Capítulo 3 – O Núcleo de Comunicação e Educação da USP: aportes para uma história de duas décadas	77
3. A pré-história do NCE	78
3.1 A União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC)	80
3.1.1 Em busca de um curso de graduação em Comunicação e Educação	89
3.2 O <i>I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação</i> : fincando a bandeira da interface Comunicação/Educação	93
3.2.1 Os encontros de La Coruña: do manifesto ao convite	94
3.2.2 Um congresso impactante: as dimensões de suas ações	100
3.2.2.1 Precedentes	101
3.2.2.2 Sobre o orçamento e os apoios alcançados pelo NCE/USP	101
3.2.2.3 Sobre os participantes	103
3.2.3 Da divulgação à programação	108
3.2.3.1 Estratégias de divulgação	109
3.2.3.2 A participação da mídia na divulgação do <i>I Congresso Internacional</i>	112
3.2.3.3 O convite aos pesquisadores da área	114
3.2.4 Sobre a estrutura e a programação	115
3.2.5 Sobre a programação	118
3.2.6 Diálogos internacionais	121
3.2.6.1 O diálogo com Geneviève Jacquinot	121
3.3 A <i>Pesquisa Perfil</i> : dando novo sentido para a Educomunicação	124
3.3.1 O Diretório e a formação da amostragem para a <i>Pesquisa Perfil</i>	126
3.3.1.1 Os <i>workshops</i>	129
3.3.2 Sobre a composição da amostragem da <i>Pesquisa Perfil</i>	129
3.3.2.1 Processo de mapeamento dos integrantes da amostragem	129
3.3.2.2 Características do perfil dos componentes da amostragem	130
3.3.3 Os resultados da pesquisa	131
3.3.3.1 As áreas de intervenção identificadas na <i>Pesquisa Perfil</i>	134

3.3.3.1.1 Educação para a Comunicação	136
3.3.3.1.2 Mediação tecnológica	139
3.3.3.1.3 Gestão da Comunicação nos espaços educativos	141
3.3.3.1.4 Reflexões epistemológicas em torno do novo campo	143
3.3.3.2 O perfil do educador levantado pela <i>Pesquisa Perfil</i>	146
3.3.4 Funções atribuídas ao educador	149
3.4 Os projetos educacionais: Educom e ponto	150
3.4.1 Educom.Rádio (2001-2004)	154
3.4.1.1 A estrutura do projeto	157
3.4.1.2 A equipe	162
3.4.1.3 Os cursistas	164
3.4.1.4 O site do Educom.Rádio	167
3.4.1.5 A conclusão do projeto	171
3.4.2 Educom.TV (2002)	172
3.4.2.1 A estrutura do projeto	175
3.4.2.2 O site do Educom.TV e o ambiente virtual de aprendizagem	178
3.4.2.3 Os encontros presenciais	182
3.4.2.4 Tôdeolho.TV	184
3.4.2.5 A conclusão do projeto	186
3.4.3 Educom.Rádio Centro-Oeste (2003-2004)	188
3.4.3.1 A estrutura do projeto	190
3.4.3.2 A conclusão do projeto	193
Capítulo 4 – Os desdobramentos: quais as contribuições que esses marcos históricos do NCE tiveram para a trajetória do Núcleo?	195
4.1 Lei Educom: Nas Ondas do Rádio e Imprensa Jovem	199
4.2 Licenciatura em Educação ECA/USP	201
4.3 II Congresso Internacional de Comunicação e Educação	202
4.4 Educom.Saúde-SP	203
4.5 Educação na Academia Brasileira de Letras	205
Capítulo 5 – Considerações finais	207
Referências bibliográficas	210

CAPÍTULO 1

Definindo os objetivos e a metodologia da pesquisa

1. Introdução

O Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP) completou 20 anos de existência em 2016 e promoveu nessas duas décadas uma sólida corrente de produção e pesquisa científica no trabalho da inter-relação entre Comunicação e Educação. Isso foi possível graças ao esforço de pesquisadores e intelectuais que promoveram – e por que não dizer, apresentaram – a Educomunicação no território nacional através de eventos, pesquisas, projetos e cursos.

Foi no NCE que a Educomunicação despontou como novo paradigma nas Ciências da Comunicação, com a pesquisa intitulada *A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas na área (1997-1999)*, sendo apresentada como campo de intervenção social logo após o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* (1998), também promovido pelo Núcleo. Foi também a partir desse espaço de pesquisa que a Educomunicação foi apresentada para milhares de pessoas, mediante projetos educacionais de pesquisa/extensão/formação, como é o exemplo do Educom.Rádio (2001), o Educom.TV (2002), entre outros. Em decorrência, as práticas educacionais foram se institucionalizando em escolas, principalmente do Estado de São Paulo, mas também em estados da região Centro-Oeste, em trabalhos que contaram com o apoio do poder público. Além disso, o NCE ofereceu formação por meio de cursos, encontros e *workshops* presenciais e à distância, voltados à Educomunicação na USP e em outros espaços fora da universidade.

Esses são só alguns dos exemplos que demonstram a importância que o NCE, como Núcleo de Apoio a Atividades de Cultura e Extensão (NACE) e espaço de pesquisa da USP, tem para a Educomunicação, enquanto área do conhecimento a serviço da formação e da multiplicação de agentes transformadores da sociedade.

Apesar da reconhecida importância do Núcleo, a sua história – de mais de 20 anos – não está sistematicamente documentada. O que se tem hoje sobre a história do NCE são fragmentos históricos em sites, artigos publicados em revistas acadêmicas, alguns capítulos em teses e dissertações e na memória de quem fez parte das ações do Núcleo. Todos esses fragmentos – que existem em grande volume – são, sobretudo, importantes relatos e análises dos trabalhos realizados pelo NCE, mas que não dão conta de estabelecer uma história sistematizada do Núcleo. Os artigos e capítulos em trabalhos acadêmicos, ricos em informações, não têm o NCE como objeto principal, dando a ele um

caráter de coadjuvante ou de cenário onde algo foi realizado. A título de exemplo, há muitos trabalhos sobre o projeto Educom.Rádio que, por necessidade de contextualização, abordam o Núcleo “por tabela”. E mesmo sendo importantes contribuições para a Educomunicação, os dados aí registrados não dão conta de explicar a história do NCE.

O único trabalho que entendemos como preocupado em analisar as produções do Núcleo, partindo de sua trajetória histórica, é a dissertação da pesquisadora e professora –e, por sinal, uma das primeiras colaboradoras do NCE – Patrícia Horta Alves, intitulada *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação* (ALVES, 2002). Ela se debruça em apresentar a história da formação do Núcleo e como os seus desdobramentos culminaram na realização da *Pesquisa Perfil*. Um trabalho fundamental para se compreender as ações do NCE nos seus cinco anos iniciais.

A doutora em Ciência da Educação, Susie Barreto da Silva, em um artigo publicado pelo site Brasil Escola, diz que:

[...] se as pessoas têm conhecimento de suas próprias raízes e conscientemente sabem da relevância das mesmas para suas vidas, passarão a valorizar esse conhecimento, transmitindo-o para as gerações futuras; isso evitará que sejam esquecidas ou adormecidas. Dessa forma, a memória do povo continuará sendo “aquecida”.¹

Portanto, a exemplo da pesquisa feita por Patrícia Horta Alves em 2002, contar a história do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, avançando no recorte temporal, é uma necessidade real para a Universidade de São Paulo e para a Educomunicação. Reunir os arquivos e organizá-los, conversar com os agentes envolvidos, analisar as produções oriundas do Núcleo, entender o contexto de sua criação, bem como seu envolvimento com a comunidade (científica, política e civil), facilitará e estimulará a produção de mais pesquisas e projetos sobre a Educomunicação, fortalecendo a área a cada trabalho desenvolvido.

Isso será fundamental porque o que se espera do NCE é a continuidade do trabalho basilar que vem realizando durante toda a sua história para promover a Educomunicação na academia e na sociedade. Visto a sua importância para o campo, acreditamos que uma pesquisa que se debruce sobre a sua história seja, além de pertinente, justa com a trajetória do Núcleo.

Ao mesmo tempo que ansiamos por uma sistematização da história do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, também precisamos colocar os pés no chão e entender certas limitações que nos impõe uma pesquisa nesse primeiro momento, ou seja, um trabalho em nível de mestrado. O

¹ SILVA, Susie Barreto. *A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo*. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>>. Acesso em: 3 maio 2020.

principal deles é o tempo. Contar toda a história de 20 anos de um espaço tão produtivo quanto o NCE, dentro do período disponível em um mestrado, poderia colocar o trabalho em situação arriscada pelo volume de informações a serem levantadas, apuradas e sistematizadas.

Por conta disso, optou-se por um caminho que dá relevância para a presente pesquisa sem o risco de banalizar a trajetória do Núcleo. Esse caminho é identificar marcos históricos (MH) dentro do NCE e destacá-los como pontos importantes para se entender os caminhos percorridos pelo Núcleo. Como um mapa do tesouro, essa pesquisa busca dar ao interlocutor uma perspectiva geral da trajetória do objeto de pesquisa, destacando o que acreditamos serem os pontos mais relevantes.

Essa escolha também abre precedentes para futuras pesquisas que pretendam explorar esse mapa, colocando uma lupa sobre esses marcos históricos ou sobre os caminhos entre um marco e outro, de forma a se ter uma história completa do Núcleo. Isso reforça o nosso desejo de continuar esse trabalho, dessa vez no doutorado. Mas independentemente de quem siga com a pesquisa, o importante é, para além de se esgotar o tema, abirmos mais caminhos a serem percorridos.

1.1 Traçando os objetivos

Ao olhar para a produção do Núcleo por meio de produção científica, como artigos, apresentações em eventos acadêmicos, dissertações e teses; fontes documentais presentes nos arquivos do NCE, como documentos, relatórios, atas de reuniões, materiais impressos e audiovisuais etc.; além de relatos orais de quem participou ativamente das atividades do Núcleo, é possível notar a presença destacada de três acontecimentos que, na nossa hipótese de pesquisa, se apresentam como os marcos históricos do Núcleo de Comunicação e Educação da USP nos seus primeiros 20 anos de atuação (1996-2016). São eles: (MH I) o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* (1998), (MH II) a *Pesquisa Perfil* (1997-1999) e (MH III) os projetos educacionais (2002-2016).

2

² Ressaltamos que a ordem dos marcos históricos (MH) não corresponde à importância de cada um deles, em que o primeiro marco representaria o acontecimento mais importante em detrimento do segundo e, conseqüentemente, do terceiro. A ordem foi definida segundo a cronologia dos fatos. O marco I (MH I) é referente ao *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* devido este acontecimento ter sido o primeiro a ter seus resultados observáveis e, portanto, mensuráveis, já que ele teve início e término em 1998. O MH II diz respeito à *Pesquisa Perfil*, pois nessa lógica ela foi o segundo acontecimento que pôde ser mensurável e analisado a partir dos seus resultados obtidos em 1999, ano da finalização do estudo. Por fim, o MH III representa os projetos coordenados pelo NCE, pois foram, entre os três marcos, o último a ser executado.

1.1.1 Marco histórico I: *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*

Em 1998, o NCE promoveu, em uma parceria com o Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc-SP), o Itaú Cultural e o Colégio Rio Branco, um congresso que discutiu a inter-relação Comunicação/Educação para além muros da Universidade de São Paulo. O *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* reuniu 950 pessoas de 30 países. A ele se juntou a realização do *II Encontro Mundial sobre Educação para os Meios*. Ambos os eventos ocorreram entre os dias 18 e 24 de maio daquele ano, na cidade de São Paulo, em copatrocínio com o World Council dor Media Education (WCME) que, na época, tinha Ismar de Oliveira Soares, então coordenador do NCE, como vice-presidente.

O Congresso teve como objetivo examinar as experiências internacionais no campo do uso das tecnologias da comunicação na educação, tanto para o desenvolvimento da liberdade de expressão quanto para a promoção da cidadania (SOARES, 1998). O NCE, com isso, pretendia oferecer uma contribuição específica para incentivar e introduzir discussões e reflexões da comunicação no 50º aniversário da Declaração dos Direitos Humanos.

A importância do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* pode ser observada pelo volume de participações internacionais, dando a noção do tamanho do evento para o NCE. Essa reunião, de quase 1.000 pessoas interessadas sobre Comunicação e Educação, colocou o *I Congresso* no mapa mundial de eventos sobre o tema, sendo considerado como um dos cinco mais importantes da década de 1990.

O *I Congresso Internacional* foi objeto de estudos acadêmicos, no Brasil e no exterior. Em 2004, por exemplo, o pesquisador indiano Joseph Sagayaraj Devadoss defendeu tese doutoral junto a UPS (Università Pontificia Salesiana), de Roma, tendo o Congresso de São Paulo como um de seus objetos, concluindo, ao final, que este havia sido um dos cinco eventos mais importantes ocorridos em todo o mundo sobre o tema da Media Education, na década de 1990 (SOARES, 2014, p. 22).

Esse fato faz do *I Congresso* um dos grandes acontecimentos na trajetória do Núcleo sendo, portanto, justificada a sua presença na presente pesquisa como um dos marcos históricos do NCE.

1.1.2 Marco histórico II: a *Pesquisa Perfil*

Cronologicamente, a primeira ação iniciada pelo NCE foi a *Pesquisa Perfil*, que aconteceu em 1997, logo no ano seguinte à criação do Núcleo. Mas não foi só por esse fato que a *Pesquisa* tem o

status de ação mais importante do NCE. Além disso, ela deu base para tudo o que o Núcleo iria realizar a partir dos anos 2000 e foi a partir dela que os pesquisadores puderam comprovar a emergência de um novo campo de intervenção social na interface da Comunicação e da Educação, a Educomunicação.

Realizada com especialistas de 12 países da América Latina e da Península Ibérica, buscava descobrir o que pensavam e quais os perfis dos coordenadores de projetos e demais profissionais que trabalhavam na inter-relação Comunicação/Educação. Soares (2004) explica em seu memorial o objetivo dessa mobilização:

[...] Para comprovar as hipóteses levantadas a respeito da presumível emergência do campo da inter-relação comunicação/educação, a equipe do Núcleo de Comunicação e Educação – NCE realizou uma pesquisa cujos instrumentos investigatórios foram: aplicação de questionário exploratório junto a uma amostragem significativa (400 questionários respondidos por 178 especialistas de 12 países do continente); entrevista com 25 especialistas latino-americanos de reconhecido renome, além da promoção de *workshops*, seminários e de congressos para a coleta de dados posteriormente incorporados ao trabalho.

A pesquisa, denominada *A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas na área*, durou dois anos e a conclusão foi de que

[...] a recusa da academia em trabalhar na interface entre os campos da Comunicação e da Educação fazia sentido, uma vez que estávamos diante de um terceiro campo, emergente ainda, mas suficientemente fundamentado e metodologicamente estruturado, a que denominamos de Educomunicação (MESSIAS, 2011, p. 100-101)

O conceito da Educomunicação – ressemantizado pelo referido estudo – começa a sua jornada após os resultados da pesquisa serem divulgados na revista *Contato* (SOARES, 1999), então publicada em Brasília, pelo gabinete do senador Artur da Távola, mobilizando uma série de agentes culturais e acadêmicos, “[...] convertendo-se, aos poucos, em referência para políticas públicas [...] gerando um montante significativo de pesquisas acadêmicas, especialmente na ECA/USP.” (SOARES, 2008, p. 45).

A *Pesquisa Perfil* tem uma importância vital para o Núcleo e para o campo da Educomunicação, pois foi nela que a palavra educador ganhou novo sentido e, a partir disso, os estudos em volta da Educomunicação ganharam impulso na academia e na sociedade civil. Portanto, sua presença como um dos marcos históricos do NCE também se justifica.

1.1.3 Marco histórico III: os projetos educacionais

O NCE promoveu, durante os seus primeiros 20 anos, 11 projetos nas esferas municipais e estaduais no campo da Educomunicação, resultado do empenho em dialogar com produtores de informação e educadores, além do poder público. Os projetos foram Educom.Rádio (2001-2004), Educom.TV (2002), Tôdeolho.TV ³ (2002-2003), Educom.Rádio Centro-Oeste (2003-2004), Educom.Saúde (2004), Educom.Geração Cidadã (2005-2006), Educom.CSL (2006-2007), Educom.JT (2006-2007), Educom.FUNDHAS (2006-2008) e Educom.Geração Cidadã 2016 (2016). Estes são só alguns exemplos de trabalhos que atenderam milhares de alunos e professores de todo o Brasil.

Com os projetos e seus resultados observáveis pelo número de pessoas atingidas por eles – cerca de 100 mil entre estudantes, professores, comunidade e pesquisadores (SOARES, 2008) –, é notável perceber a missão do NCE em promover nesses 20 anos um intenso programa de extensão/pesquisa/formação na área da Educomunicação.

Além dos números expressivos de agentes sociais envolvidos, os projetos forneceram à academia um substancial acervo de artigos, dissertações e teses que analisam desde a dinâmica das ações, passando pelo desenvolvimento das práticas até chegar aos resultados obtidos por esses programas. Para se ter uma ideia, em um levantamento realizado para a presente dissertação, entre 2002 e 2019, os projetos estão presentes em 52 trabalhos acadêmicos, uma média de três por ano.

A título de exemplo, o Educom.Rádio, que atendeu mais de 8 mil cursistas (alunos, professores e comunidade) de 455 escolas do município de São Paulo entre 2001 e 2004, foi tão significativo que pavimentou caminho para a criação da Lei Educom (Lei municipal 13.941, de 28 de 10embro de 2004), que instituiu o Programa Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio, regulamentada pelo decreto municipal 46.211, de 15 de agosto de 2005. Isso mostra a força que o projeto teve junto à cidade e toda a sua influência para a Educomunicação se tornar uma política pública.

Sendo assim, os projetos encabeçados pelo Núcleo durante o período de 1996 a 2016 evidenciam a importância dos estudos provenientes do próprio NCE e de seus pesquisadores para a disseminação e legitimação da Educomunicação como campo ativo e atuante na proposta de transformação social. Por esses motivos os projetos também se encaixam como um dos marcos históricos do NCE.

1.2 Objetivos

³ O projeto *Tôdeolho.TV* foi uma ação que aconteceu dentro do projeto *Educom.TV*.

Identificados e justificados os marcos históricos, partimos agora para entender os objetivos dessa dissertação em duas etapas: o objetivo geral e os objetivos específicos. Entende-se como geral o principal foco desta presente pesquisa; já os específicos são as metas a serem cumpridas para que o objetivo geral seja alcançado.

Objetivo geral:

A partir de fontes primárias, ou seja, a documentação presente no arquivo do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP; de fontes secundárias, ou seja, a produção acadêmica sobre o NCE (os textos, artigos dissertações e teses) e produtos oriundos das ações do Núcleo (boletins, reportagens, material audiovisual); e, por fim, dos relatos coletados com idealizadores, gestores, participantes e colaboradores do Núcleo, sistematizar a trajetória do NCE em um trabalho para servir de aporte histórico para memória do próprio Núcleo e para novas e futuras pesquisas que utilizarão a Educomunicação e a produção educacionais como foco.

Objetivos específicos:

- a) Identificar, organizar e classificar a produção acadêmica (textos, artigos, dissertações, teses etc.) na qual o NCE ou um dos seus marcos históricos, identificados na presente pesquisa, estejam presentes;
- b) Identificar, organizar e classificar documentação do NCE (físico e digital), ou seja, documentos, relatórios, atas de reuniões, listas, propostas de projetos etc.;
- c) Realizar entrevistas com a fonte oral da pesquisa, Ismar de Oliveira Soares;
- d) Realizar análise do material coletado.

Na sequência desta dissertação, iremos descrever os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa e basearam nossa busca para cumprir os objetivos mencionados.

1.3 - Procedimentos metodológicos

Nós gostamos de contar histórias. Mais do que isso, nossa espécie deve grande parte da sua evolução às capacidades de contar e acreditar em histórias (HARARI, 2018). O ato de contar e

registrar acontecimentos é, por sua vez, indissociável do ato de comunicar e a jornada do *Homo sapiens* é feita sob uma rede de histórias que nós mesmos criamos, registramos e contamos.

Narrar acontecimentos associa diretamente os campos da Comunicação e da História. O primeiro torna um fato no presente comum por meio de investigação e o segundo é a construção desse fato, no passado, por meio também de pesquisa. É interessante observar como esses dois campos têm mais similaridades do que disparidades entre si, como observado por Maximiliano M. Vicente em seu livro *História e comunicação na ordem internacional* (2009). Em seu estudo, o pesquisador chama a atenção para a atuação de historiadores e jornalistas e da aproximação de ambos na hora de praticar seus ofícios:

História e jornalismo confluem na medida em que tentam apresentar para seus públicos uma narrativa coerente, com sentido, aceitável e acolhida pelos seus receptores. Para isso, utilizam-se, na forma de escrever, de algumas técnicas parecidas. Ao se pronunciar sobre ações e atos humanos, a narrativa criada é apresentada de maneira viva, envolvendo os atos e as pessoas num mesmo patamar, despertando a curiosidade e o interesse dos leitores. Existe, nesse âmbito, uma sintonia na apresentação das histórias suficientemente forte para facilitar “empréstimos” entre jornalistas e historiadores. (VICENTE, 2009, p. 194)

Sendo assim, trabalhar com esses dois campos se apresentou atraente para essa pesquisa que, primeiramente, tem como pesquisador um jornalista especialista em História e, em segundo lugar, é, em sua essência, um projeto transdisciplinar por se debruçar em um fenômeno oriundo da inter-relação entre Comunicação e Educação, utilizando um olhar historiográfico e ferramentas que tanto podem ser úteis à Comunicação quanto à História.

O desafio, porém, é transitar pela historiografia sem transformar esse trabalho em uma pesquisa que sirva apenas para o campo da História, tão pouco uma dissertação que configure apenas nas prateleiras da Comunicação. O que temos aqui é um estudo sobre a trajetória histórica de um núcleo de pesquisa e extensão, que tem como principal objetivo difundir o conceito de Educomunicação, ou seja, nosso papel aqui é olhar para um objeto que está dentro do campo da Comunicação e Educação e contar a sua história, o que, como vimos anteriormente, une inevitavelmente História e Comunicação.

Para contar essa história, nós recorreremos primeiro a um levantamento bibliográfico dentro da vasta literatura sobre Educomunicação, trabalhos que tivessem em seu escopo algum dos marcos históricos do NCE; o movimento seguinte foi explorar a memória de Ismar de Oliveira Soares, fundador do Núcleo e seu coordenador por 18 anos para, a partir dela, traçar o caminho a ser explorado; e, por fim, nos auxiliamos das fontes documentais presentes nos arquivos do Núcleo. Foram essas, portanto, as fontes que alimentaram nossa pesquisa.

Para lidar com elas, recorreremos a dois procedimentos metodológicos: (i) análise documental e análise de conteúdo, para o levantamento bibliográfico e a documentação presente nos arquivos; (ii) história oral, para o uso da memória como fonte historiográfica.

1.3.1 - Análise documental

Laurence Bardin (2016, p. 51), a partir da definição de Chaumier sobre análise documental⁴, entende que o seu objetivo é “[...] o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).” Isso significa que a análise documental é a fase da pesquisa na qual indexamos e classificamos a documentação que serviu aos objetivos desta dissertação.

1.3.1.1 - Fontes I: produção acadêmica

Iniciamos com uma primeira pesquisa por trabalhos acadêmicos na internet. Constatamos, por meio da plataforma Google Acadêmico⁵, a presença em mais de 489 resultados para a busca “NCE+USP”. Entre eles, artigos, apresentações em congressos, pesquisas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Essa ação é chamada por Bardin de leitura flutuante.

A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergente, da projeto de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2016, p. 126)

A partir disso, passamos a nos perguntar sobre a existência de trabalhos acadêmicos que tivessem o Núcleo como foco principal ou parcial da pesquisa. Entendemos como foco principal textos que estudem o NCE de forma direta, em que é possível perceber no título do trabalho, no

⁴ “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documentos sobre uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência.” CHAUMIER, J. **Le techniques documentaires**, PUF, 1974/1989. e CHAUMIER, J. **Le traitement linguistique de l’information**. Enterprise moderne d’Edition, 3. ed., 1988.

⁵ O Google Scholar — Google Acadêmico ou Acadêmico em português — é um mecanismo virtual de pesquisa livremente acessível que organiza e lista textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação.

resumo e/ou nas palavras-chave termos ligados a ele. Já como foco parcial, classificamos os trabalhos que falam das ações realizadas pelo Núcleo, como eventos, pesquisas, cursos e projetos – mais especificamente, os marcos históricos do NCE.

Após uma primeira pesquisa em bancos de teses e dissertações, anais de congressos nacionais e internacionais⁶, revistas acadêmicas nacionais e internacionais⁷ com publicações em português e nos próprios arquivos do site do NCE⁸, encontramos 84 trabalhos que têm o Núcleo de Comunicação e Educação como foco principal ou parcial de suas abordagens. Foram com esses documentos que escolhemos trabalhar baseado nos objetivos da pesquisa, pois obedecemos à regra da homogeneidade, ou seja, os que atendem a critérios precisos da nossa escolha – os marcos históricos do NCE – e também à regra da pertinência que, por sua vez, corresponde a documentos adequados, enquanto fonte de informação, aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

Os trabalhos encontrados apresentam-se como (i) artigos, (ii) capítulos de livro, (iii) dissertações, (iv) entrevistas, (v) teses e (vi) textos comuns⁹. O primeiro é o mais presente, ao todo 57 artigos contra 11 dissertações, o segundo colocado. Os textos comuns aparecem na terceira colocação com cinco, logo atrás há quatro entrevistas, enquanto os capítulos de livros têm a mesma quantidade de teses, três cada.

Tabela 1 - Relação de produções científicas sobre o NCE

Tipo de Trabalho	Quantidade
Artigos	57
Capítulos de livro	3
Dissertações	12
Entrevistas	4
Teses	3
Textos comuns	5

Fonte: Elaboração do autor

Sobre o local em que esses trabalhos foram publicados, 10 revistas diferentes abrigaram artigos referentes ao NCE. Foram 33 publicações ao todo, sendo a revista *Comunicação & Educação*

⁶ Que aceitavam trabalhos em língua portuguesa.

⁷ Idem.

⁸ Disponível em: <<http://usp.br/nce/>>.

⁹ Entendemos como texto comum trabalhos realizados sem o rigor técnico de um artigo ou outro trabalho acadêmico. Todos os textos deste tipo foram encontrados no site do NCE: <http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/>.

(USP) a que mais recebeu trabalhos, 23 no total, reforçando a importância e a presença desse periódico na promoção dos estudos sobre Educomunicação.

[...] a palavra Educomunicação foi preenchida de valores e ganhou sentido pela insistente discussão promovida por estes pesquisadores e que contou com a revista *Comunicação & Educação* como um aparelho de divulgação e disseminação do posicionamento destes pesquisadores na constituição da Educomunicação como campo. (ANNIBAL, 2011, p. 11)

Tabela 2 - Revistas que receberam produções científicas sobre o NCE

Revista	Quantidade de Artigos
Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional	1
Comunicação & Educação – USP	23
Contato: Revista brasileira de comunicação, arte e educação	1
Novos Olhares – USP	2
Revista de Ciências da Educação – UNISAL	1
Revista Imaginário – PEPSIC	1
Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación – ALAIC	1
Revista Linha Críticas – UnB	1
Revista Mídia e Cotidiano – UFF	1
Revista USP – USP	1

Fonte: Elaboração do autor

Outro importante local de circulação dessas pesquisas são os congressos. Foram apresentados 17 trabalhos em eventos por todo o país, 13 deles nos congressos nacionais e regionais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). As ações do NCE foram discutidas, por meio dessas apresentações, em 12 cidades de quatro regiões brasileiras. Além disso, um dos artigos foi apresentado em um congresso internacional na Espanha.

Já sobre a autoria dos textos, foram 54 autores que contribuíram para os trabalhos aqui catalogados. Destaque para Ismar de Oliveira Soares, o mais presente com 34 produções, além de ter sido orientador de nove dissertações e de todas as três teses presentes nesta análise.

Das dissertações, as orientadas por Soares foram defendidas na Escola de Comunicações e Artes da USP. As outras três são oriundas do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM), Faculdade de Educação da USP e da Universidade Federal do Mato Grosso.

Os temas encontrados nos trabalhos foram o conceito de Educomunicação, *Congresso Internacional*, *Pesquisa Perfil*, pré-história do NCE¹⁰ e projetos educucomunicativos (Educom.TV, Educom.Rádio, Educom.Rádio Centro-Oeste, Educom.Geração Cidadã, Educom.Geração Cidadã 2016, Educom.Saúde, Educom.JT, Educom.Fundhas, Educom.CSL, Mídias na Educação e TôDeOlho.TV).

Decidimos, portanto, dedicar nossos olhares para os trabalhos que tenham em seu foco (parcial ou principal) os marcos históricos do NCE, ou seja, os textos que se debruçam sobre o *Congresso Internacional*, a *Pesquisa Perfil* e os projetos educucomunicativos. Esse recorte totalizou 71 trabalhos analisados.

O marco I (*Congresso Internacional*) aparece em sete trabalhos, já o marco II (*Pesquisa Perfil*) surge como tema 26 vezes e o marco III (projetos educucomunicativos) está presente em 52 textos. É importante ressaltar que 18 trabalhos analisados possuem mais de um marco como tema de análise. Exemplo disso é o texto *Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina* (SOARES, 2013), que aborda o *Congresso Internacional* e a *Pesquisa Perfil* no mesmo trabalho – que neste caso é um capítulo de livro. Ou no exemplo do texto *Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares* (VIANA, 2017), uma entrevista realizada para a Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación (ALAIIC) que aborda todos os três marcos históricos do NCE.

Feita essa indexação e classificação da produção acadêmica, foi preciso fazer o mesmo com a documentação do NCE.

1.3.1.2 - Fontes II: documentação do NCE

Aqui se abriram dois caminhos: os documentos físicos e os digitalizados. Sobre os documentos físicos, a grande parte dele se encontra na sede do Núcleo de Comunicação e Educação da USP¹¹. Foi preciso identificar entre os milhares de documentos – parte deles já organizados em caixas e divisórias – aqueles que eram referentes aos marcos históricos. Aqui, repetimos os processos descritos anteriormente de *leitura flutuante*.

¹⁰ Chamamos de pré-história do NCE trabalhos que abordam temas e acontecimentos anteriores ao Núcleo de Comunicação e Educação da USP e que colaboraram direta e/ou indiretamente para a sua formação.

¹¹ O espaço físico do NCE fica na Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443, Butantã, São Paulo/SP, CEP 05508-020.

Iniciamos nossas buscas pelo primeiro marco (*I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*). Encontramos entre a documentação cópias de parte do projeto original, cópias de fac-símile de e-mails entre os organizadores, listas com informações sobre os palestrantes estrangeiros, listas de presença do evento, cópia dos convites enviados aos participantes, o programa original do evento e cópia de alguns relatórios de atividades. Também repetimos os métodos de escolha de documentos, ou seja, regra de repetição e de homogeneidade, o que se repetiu na busca por documentos digitais, conforme descrito a seguir.

Na internet fizemos uma busca pela segunda versão do site¹² do NCE que, segundo Izabel Leão (2008), foi construído justamente para atender às demandas do congresso. Lá foi possível encontrar 154 textos apresentados pelos palestrantes no *I Congresso*¹³. Essa consulta foi possível graças ao site *Wayback Machine*¹⁴, que permite a visita a sites que já não estão mais no ar, como é o caso da referida página do Núcleo.

O acesso ao acervo físico para a consulta de documentação sobre os demais marcos históricos se tornou inviável com a instauração das medidas de restrições estipuladas pelo Governo do Estado de São Paulo e pela própria *campus* da USP – sobre isso, relato com mais detalhes no tópico 1.3.2.3 da presente dissertação. Com isso, foi preciso buscar por documentação na internet.

Usando do mesmo recurso para visitar sites já fora do ar, conseguimos encontrar uma considerável quantidade de documentos nos sites de alguns projetos, como o site do Educom.Rádio, Educom.TV, Educom.Rádio Centro-Oeste e Educom.Geração Cidadã. Localizamos algumas listas com nomes de participantes, textos pedagógicos, todos os números do boletim informativo *O Educomunicador*¹⁵ e informações de caráter quantitativo, como número de participantes, atividades e produções realizadas. Infelizmente, nenhum produto multimídia (foto, áudio ou vídeo) estava disponível para análise.

É preciso salientar que a busca por documentação continuou no decorrer do processo de pesquisa à medida que novas fontes e informações iam surgindo, principalmente com a troca intensa entre o pesquisador e seu orientador, Ismar de Oliveira Soares, que ofereceu, por meio de sua

¹² Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20031204140715/http://www.eca.usp.br:80/nucleos/nce/>>.

¹³ Disponível em: <http://web.archive.org/web/20040623102419/http://www.eca.usp.br:80/nucleos/nce/pdf/congress_textos.html>.

¹⁴ Banco de dados digital que arquiva mais de 475 bilhões de páginas da internet a partir de 1996. Inclui softwares, filmes, livros e gravações de áudio, a grande maioria deles no domínio público, com licenças que permitem a distribuição gratuita. O *Wayback Machine* (<http://web.archive.org>) proporciona, de forma gratuita, a visualização de versões arquivadas (tal como eram no passado) de um website. O serviço pode ser usado para ver as versões anteriores de sites. Possibilita, em alguns casos, o acesso a um link quebrado.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/oquefazemos/texto,4,10,14>>.

memória, uma vasta gama de detalhes que foram complementando o que já se sabia graças aos documentos que acabamos de nos referir no presente tópico.

1.3.2 - História oral

Para complementar a documentação, decidimos aproveitar da presença sempre constante de Ismar de Oliveira Soares na presente pesquisa para acessar sua memória, de modo a obter informações sobre os marcos históricos do NCE. Para isso, nos utilizamos do recurso da historiografia conhecido como história oral. As entrevistas, portanto, serviram como instrumento de análise da memória de Soares, que coordenou o Núcleo de Comunicação e Educação da USP por 18 anos.

É bem verdade que os atores que fizeram parte do Núcleo são muitos e, com toda certeza, têm memórias que mereceriam ser descritas. Porém, os motivos citados nos fizeram concentrar o foco em uma única fonte oral: o primeiro foi o contato intenso entre o pesquisador e Soares – já que um é orientando e o outro, orientador –, facilitando assim a obtenção de informações, quase que de maneira instantânea, sempre que uma dúvida surgia. Segundo que Soares esteve presente como coordenador do Núcleo por 18 dos 20 anos analisados pela presente dissertação e graças à sua presença sempre ativa nas ações do NCE, pôde oferecer uma visão ampliada sobre o tema em questão.

Porém, houve apenas uma oportunidade na qual recorremos a outra pessoa para realizar uma entrevista. Em janeiro de 2020, Patrícia Horta Alves conseguiu nos atender para uma conversa de quase duas horas e pôde colaborar com inúmeras informações – que mais tarde seriam confirmadas por Soares – a respeito da pré-história do Núcleo e do *I Congresso*. Infelizmente, não conseguimos realizar outras entrevistas por motivos de agenda da entrevistada.

Antes de falar sobre os métodos de entrevista em história oral utilizados por esta pesquisa, precisamos nos dedicar a falar um pouco mais sobre o principal elemento dessa metodologia de pesquisa: a memória.

1.3.2.1 - A memória como documento

A memória é um conceito que possui diversos sentidos, a depender da disciplina ou o pensador que dela se ocupe. Essa polissemia ainda causa uma divisão de entendimento sobre a própria memória, que pode se apresentar como coletiva, social ou individual.

O historiador francês Jacques Le Goff (2003) se debruça no conceito, diferenciando memória coletiva de memória social a partir do entendimento do domínio da escrita. Citando Leroi-Gourhan (s/d), explica que a memória coletiva é pertencente aos povos sem o domínio da escrita (LE GOFF, 1990).

Jacques Le Goff preferirá reservar a designação de memória coletiva para os povos sem escrita, aplicando o termo memória social às sociedades onde a escrita já tenha se instalado. Nesse caso, a possibilidade de construir uma história permitiria distinguir memória coletiva e social: esta última teria como testemunhas os documentos escritos, inexistentes entre os povos de cultura exclusivamente oral. [...] Nas sociedades sem escrita, a memória coletiva surge como um cantar mítico da tradição, obedecendo geralmente a três grandes interesses: o primeiro seria a idade coletiva do grupo, que se funde nos mitos de origem (teríamos na Índia as idades do ouro, prata, bronze e ferro, às quais os gregos acrescentariam mais uma, intercalando-a entre o bronze e o ferro: a idade dos heróis); um outro interesse seria relacionado às genealogias, expressando o prestígio dos grupos dominantes; e ainda um último estaria ligado ao saber técnico, transmitido por fórmulas práticas mescladas à magia religiosa. (GONDAR, 2015, p. 2)

Com o surgimento da escrita e, conseqüentemente, do registro físico, essa memória deixaria de ser coletiva para ser uma memória social (LE GOFF, 1990). O domínio da escrita e do registro funciona para “socializar” a memória. Sendo assim, esses documentos escritos “[...] conferem um suporte material à memória, ampliando-a, transformando-a, e estabelecendo a fronteira onde, segundo Le Goff, a memória coletiva torna-se memória social.” (GONDAR, 2015, p. 2).

Já no campo da individualidade, Le Goff entende que, tradicionalmente, a memória é um fenômeno individual que nos leva a atualizar impressões do passado no presente. Jô Gondar (ibid., p. 3) apresenta uma análise da afirmação do historiador francês.

Podemos levar mais longe a sua afirmação: teríamos aqui uma memória caracterizada como experiência interior e subjetiva, à qual faltaria a dimensão visível e tangível da memória social: o documento. Na inexistência deste, a memória individual dificilmente poderia ser compartilhada; mas enquanto fenômeno singular, ela seria passível de transmissão, através da palavra. Esta concepção de memória é tradicionalmente aceita pela psicologia, mesmo por aqueles que atribuem um caráter social à transmissão da memória individual.

Com essa perspectiva, há, portanto, uma separação entre o indivíduo e a sociedade, dando à memória individual características isoladas como se ela não sofresse interferência social. Esse deslocamento entre a memória individual e sociedade pode ser observada em Henri Bergson por meio da análise feita pela pesquisadora brasileira Ecléa Bosi, em seu livro *Memória e sociedade* (2006).

[...] para Bergson, o universo das lembranças não se constitui do mesmo modo que o universo das percepções e das ideias. Todo o esforço científico e especulativo de Bergson está centrado no princípio da diferença: de um lado, o par percepção-ideia, par nascido no coração de um presente corporal contínuo; de outro, o fenômeno da lembrança, cujo aparecimento é descrito e explicado por outros meios. Essa oposição

entre o perceber e o lembrar é o eixo do livro, que já traz no título o selo da diferença: matéria/memória. (ibid., p. 46)

Essa diferenciação de percepção e lembrança dá à segunda condições de contaminar a primeira. Porém, o contrário não seria possível, ou seja, a percepção do presente não afeta a lembrança do passado.

[...] o que o método introspectivo de Bergson sugere é o fato da *conservação* dos estados psíquicos já vividos; conservação que nos permite escolher entre as alternativas que um novo estímulo pode oferecer. A memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo. Mais uma vez: a percepção concreta precisa valer-se do passado que de algum modo se conservou; a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida. (ibid., p. 47)

Podemos concluir então que, para Bergson, a memória possui um caráter totalmente individual, pois ela é a conservação das percepções que o indivíduo teve em determinado momento do passado. Já o sociólogo francês Maurice Halbwachs caminha para a direção oposta graças à sua herança durkheimiana de entender o indivíduo como parte da sociedade, e não como um ser isolado que está imune às interferências dela.

A memória, segundo ele, é uma construção social e, portanto, não está isenta das interferências externas sobre o indivíduo que lembra. Ou seja, a memória sobre certo fato é afetada diretamente pelo meio social. Logo, se lembramos é porque os outros e a situação presente nos fazem lembrar: “[...] o maior número de nossas lembranças nos vem quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, nos as provocam.” (HALBWACHS, s/d apud BOSI, 2006, p. 54-55).

[...] para nós, ao contrário, não subsistem, em galeria subterrânea de nosso pensamento imagens completamente prontas, mas na sociedade, onde estão todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado, as quais nós representamos de modo incompleto ou indistinto, ou que, até mesmo, cremos que provêm completamente de nossa memória. (HALBWACHS, 2006, p. 77)

A memória é trabalhada por Halbwachs em uma natureza mais social, pois ele a enxerga como um mecanismo elaborado por grupos sociais os quais determinarão o que foi memorável e os locais onde haverá preservação dessa memória. "E por mais que nossas lembranças pareçam estar plenas de sentimentos e formas de pensar estritamente individuais, elas não existem fora dos contextos sociais em que se produzem." (GRAEFF; GRAEBIN, 2009, p. 61).

Em seu caráter individual, a memória é caracterizada como a capacidade de guardar informações, porém é possível entendê-la como algo construído de maneira coletiva, social e ainda, conforme Pollak (1992), com aspectos que acabam se tornando a essência do indivíduo.

Constituindo-a em três pontos (acontecimentos, personagens e lugares), ela é desenvolvida pelo autor tanto individual quanto coletivamente. Essa forma de trabalho é conduzida assim, pois o teórico dispõe suas explicações em “[...] experiências vividas pela própria pessoa ou pelo grupo ao qual esta pessoa pertence.” (SELAU, 2004, p. 220).

Sobre os acontecimentos, o autor os divide em vividos pela própria pessoa, pelo grupo ou coletividade ao qual a pessoa se sinta pertencer e, por fim, a noção fora de espaço-tempo, possível a partir da socialização política ou histórica responsável por um fenômeno de projeção ou de identificação com o passado vivido individual ou coletivamente, caracterizando-se como memória herdada. Quanto às personagens, Michael Pollak entende que existe certa obediência a esses atributos descritos nos acontecimentos, uma vez que as pessoas podem ter realmente vivido direta ou indiretamente ou até mesmo não pertencerem ao espaço-tempo do evento ocorrido. Já os lugares podem ser ligados a uma lembrança que pode ou não possuir um auxílio no tempo cronológico (POLLAK, 1992).

Outros pontos também compõem os elementos de memória na concepção de Pollak, como a transferência e projeções por herança, a questão da importância histórica e as comemorações sobre os acontecimentos históricos ocorridos mediante ao grau de importância que o grupo atribuirá com base nas experiências vividas. Desse modo, o autor define a memória como seletiva, ou seja, nem tudo ficará gravado ou registrado, mas esse caráter será reforçado pela noção de pertencimento afetivo ao qual o indivíduo se insere (SELAU, 2004).

Esses fatores conduziram à escolha de Michel Pollak como um dos teóricos para fundamentar a metodologia, devido à sua ótica complementar aos pensamentos de Halbwachs sobre memória coletiva e a relevância dada à metodologia, a qual, sob esta visão, é equiparada às fontes escritas, mesmo que os testemunhos carreguem consigo a subjetividade.

Quando Pollak, a respeito da memória, explica que os acontecimentos lembrados podem ser vividos de forma direta e indireta, ou seja, o indivíduo pode rememorar determinado fato a partir de sua sensação de pertencimento ou identidade a determinado coletivo, Halbwach já havia afirmado sobre a não necessidade da presença física do indivíduo em algum fenômeno ou evento do mesmo gênero, mas pela possibilidade que o indivíduo tem de retomar os modos de pensamento e a experiência comum ao próprio grupo.

Esse fator é explicado pelo próprio autor como uma forma de referência ao passado, que serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade (POLLAK, 1989). Apresentado como “enquadramento da memória”, é nutrido e fornecido pela história. Dessa forma, constata-se outra semelhança ao

pensamento de Maurice Halbwachs, o qual defende a necessidade de percorrer o contexto temporal para encontrar a imagem do ocorrido (HALBWACHS, 2006 apud LEAL, 2012).

Além disso, no texto *Mémória e identidade social* (1992), de autoria de Pollak, está explícito o não embate entre a subjetividade e a objetividade, mas a consideração como elemento primordial para compreender a profusão dos acontecimentos históricos (SELAU, 2004). Mais ainda, ele vê como algo retrógrado e ultrapassado essa resistência a respeito da superioridade das fontes escritas sobre as orais.

A memória, porém, não substitui os demais documentos, mas possui um papel de fio condutor que tem na documentação o preenchimento necessário para ajudar na sustentação dos fatos aqui relatados. Em linhas gerais, buscamos construir a história através de lembranças de um agente do presente que vivenciou o passado estudado, cruzadas metodicamente com a pesquisa da história (TOGNOLI, 2009) por meio de documentos.

Paul Thompson (1998) vai defender a ideia de que os documentos físicos (digitalizados ou não) não podem ser encarados como a única fonte válida para a construção da história e sugere que, há muito tempo, historiadores buscam dar à oralidade e à memória valores documentais para uma pesquisa:

[...] Quando o eminente historiador profissional francês de meados do século XIX Jules Michelet [...] escreveu sua *História da Revolução Francesa* (1847-53), tinha por certo que os documentos escritos deviam ser apenas uma entre muitas outras fontes. [...] Sua intenção era contrabalançar a evidência dos documentos oficiais com o julgamento político da tradição oral popular. (ibid., p. 45)

O pesquisador inglês ainda usa como argumento o não uso da documentação para registrar as conversas entre as pessoas. O que ele sugere é que há muitas informações que passam despercebidas pela oficialização documental, seja por negligência, por falta de técnicas ou de maneira intencional, deixando uma infinidade de conteúdo fora dos papéis e dos arquivos.

Mais criticamente ainda, a escola documental enfrenta uma alteração de seus próprios fundamentos, pois o próprio documento vem tendo mudanças em sua função social de duas maneiras. Primeiro, as comunicações mais importantes entre as pessoas não se fazem mais por meio de documentos (se é que algum dia se fizeram) mas sim oralmente, em contato direto ou por telefone. Em segundo lugar, os registros perderam sua inocência (se é que algum dia tiveram); sabe-se, agora, que eles têm um valor potencial como propaganda futura.” (ibid., p. 82)

Porém, é importante fazer uma contextualização acerca do livro *A voz do passado* (1998), no qual Thompson divulga essas ideias. Ele foi escrito no final dos anos de 1990, momento em que a internet começava a despontar como espaço de comunicação e relacionamento. Hoje podemos facilmente pensar no e-mail como uma forma de documentação da comunicação entre duas ou mais

pessoas. As conversas de *WhatsApp* e outros aplicativos de troca de mensagens também entram nessa categoria, basta lembrarmos da recente investigação jornalística batizada de “Vaza Jato”¹⁶, do portal Intercept Brasil, que se baseou em conversas realizadas pelo aplicativo *Telegram*. Esses mesmos aplicativos também são capazes de gravar mensagens de voz, tornando-os potentes acervos orais. É claro que mesmo com a potencialidade do ciberespaço, a oralidade “analógica”, ou seja, a feita de maneira off-line, ainda é amplamente praticada, mas é evidente o crescente registro da memória por meio de documentação digital.

Considerada a história oral uma metodologia que se utiliza da memória para o entendimento de fenômenos contemporâneos coletados a partir de entrevistas que, nesse contexto, têm a finalidade de constituir uma análise das memórias do NCE, é necessário traçar os procedimentos executados desde a coleta de dados até a análise dos mesmos.

1.3.2.2 - Os procedimentos metodológicos em história oral

Para tanto, utilizamos os métodos apresentados no livro *Manual de história oral* (2005), escrito pela pesquisadora Verena Alberti, o qual é resultado de mais de 14 anos de pesquisas do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.

O *Manual* ensina o modo de aplicar essa técnica, a partir de um modelo de procedimentos, que pode ser tomado como referência para o desenvolvimento de trabalhos com história oral, cuja definição é apresentada desta forma:

[...] método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo [...] Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram. (ibid., p. 18)

A seguir, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa para conseguir ter acesso a esses depoimentos que, por sua vez, nos possibilitaram acessar a memória de quem participou da trajetória do NCE.

1.3.2.2.1 A escolha do entrevistado

¹⁶ Disponível em: <<https://theintercept.com/series/mensagens-lava-jato/>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

"A escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa." (ibid., p. 31). Como o nosso objetivo é criar um mapa pelo qual futuros pesquisadores possam caminhar pela história do NCE, a definição de quem entrevistar ficou clara: todos aqueles que participaram das atividades do Núcleo no período entre 1996 e 2016 (recorte temporal da presente pesquisa).

Porém, em um levantamento rápido e transversal, algumas centenas de pessoas se apresentaram como potenciais fontes de entrevistas, o que para um trabalho de mestrado mostrou-se inviável. Além disso, nem todas essas pessoas encontram-se disponíveis para entrevistas, seja por infelizmente não estarem mais vivas, por falta de informações que nos levassem a ter contato com elas ou até mesmo por falta de agenda. Além disso, o tempo disponível para essa tarefa não nos permitia vislumbrar muitas entrevistas, já que todo o processo é demorado e oneroso.

Portanto, um filtro precisou ser feito e uma categorização foi desenhada. Quem seriam as fontes que poderiam oferecer o maior volume de informações em um aspecto geral sobre os marcos históricos do NCE? Esses potenciais entrevistados, concluímos, seriam aqueles que participaram da gestão do Núcleo.

Entende-se por gestores do NCE todos(as) aqueles(as) que participaram da gestão do Núcleo em nível de coordenação. Vale ressaltar que não estamos falando da coordenação do Núcleo propriamente dita, mas dos projetos e demais ações realizadas pelo NCE.

Ainda sim, o número de possíveis entrevistados(as) se mostrava muito grande para a presente pesquisa ao mesmo tempo que a preocupação por deixar lacunas no trabalho não nos permitia se contentar com poucos(as) entrevistados(as). A solução foi qualificar quem, das possíveis fontes, poderiam dar as informações mais ricas possíveis para a construção dessa história; logo, eleger representantes de cada grupo.

Essa escolha se fez a partir do nível de participação e envolvimento com o NCE; da disponibilidade e fácil acesso para contato; e do volume de informações que esse(a) representante tinha sobre o Núcleo.

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragem, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. (ibid., p. 31-32)

Foi então que a presença ativa do idealizador, fundador e, por quase duas décadas, coordenador do Núcleo nos deu uma oportunidade ímpar para a coleta de informações. Dadas as condições e os objetivos da pesquisa, o entrevistado ideal se revelou ser o Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

A partir dos seus depoimentos, criamos uma espécie de fio condutor que teria na documentação levantada o seu complemento e vice-versa. Esse tipo de fonte pode ser utilizada para “[...] transmitir a história de toda uma classe ou comunidade, ou transformar-se num fio condutor ao redor do qual se reconstrua uma série extremamente complexa de eventos.” (THOMPSON, 1998, p. 303).

1.3.2.2.2 A escolha do tipo de entrevista

Há dois tipos de entrevistas que podem configurar como sendo recorrentes na história oral: a entrevista de vida ou a entrevista temática. A primeira está relacionada a toda história de vida de uma única fonte, já a segunda é um recorte mais preciso, exigindo do(a) entrevistado(a) memórias sobre um tema em particular.

Nossa escolha foi pela *entrevista temática*, porque “[...] as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido.” (ALBERTI, 2005, p. 39).

1.3.2.2.3 Tecnologia utilizada na gravação das entrevistas

Com o advento do *smartphone* em 2006 e das possibilidades que ele hoje nos permite em relação à produção multimídia, a fita magnética deu lugar aos arquivos em mp3 (formato digital de áudio), muito mais fáceis de se obter e armazenar e com maior qualidade sonora. Ir para uma entrevista utilizando um *smartphone* com um aplicativo de gravador de voz já é o suficiente para um entrevistador.

Segundo os especialistas, a grande vantagem do arquivo digitalizado é a quantidade de reprodução do som. Na gravação, os sinais de áudio ou de vídeo são transformados em dígitos (0 ou 1), que reproduzem a intensidade do sinal a partir de uma amostragem. No momento da leitura, os dígitos são facilmente diferenciados dos outros ruídos e apenas eles são reproduzidos. (ibid., p. 57)

No início das pesquisas de campo desta dissertação, em meados de 2019, utilizamos como equipamento um *smartphone* da Apple (iPhone 7), munido do aplicativo *Voice Recorde Pro* (desenvolvido por Dayana Networks Ltd.). Sem necessidade de microfones adicionais, foi possível captar todas as entrevistas sem problema algum que interferisse na qualidade do áudio. A partir disso, as entrevistas eram salvas no formato mp3.

1.3.2.2.4 A entrevista

A entrevista é o objeto documental central de uma pesquisa baseada em história oral (ibid.). É a partir dela que o pesquisador irá obter informações necessárias para ora compor a documentação já existente, ora para ela mesma ser a fonte primária da pesquisa. Mas como já vimos, os relatos não excluem os documentos e estes, por sua vez, não excluem os relatos.

O que acontece de fato é que as entrevistas são transformadas em um documento tão importante quanto aqueles existentes em arquivos e bibliotecas e que, em comunhão com esses, dará à pesquisa uma base diversificada de informações. Sendo assim, “[...] a evidência oral pode ser avaliada, julgada, comparada e citada paralelamente ao material de outras fontes.” (THOMPSON, 1998, p. 305). Portanto, fez-se necessário utilizar-se de métodos para que a entrevista pudesse extrair das fontes informações pertinentes e interessantes para compor o trabalho realizado.

Foi criado um roteiro geral de entrevista, que tem como função promover a síntese das questões levantadas durante a pesquisa e de constituir instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes, principalmente na elaboração dos roteiros individuais (ALBERTI, 2005). “Tais dados no roteiro geral, ter-se-á uma visão abrangente e ao mesmo tempo aprofundada daquilo que já se sabe do objeto de estudo e daquilo que se quer saber através das entrevistas”. (ibid., p. 84).

Mesmo com o roteiro definido, buscamos, durante a entrevista, deixar que o entrevistado se sentisse à vontade para relembrar o que desejasse, com a mínima interferência possível. O roteiro de perguntas serviu como um condutor caso as lembranças que viessem à tona não respondessem ao que a pesquisa demandasse. “O roteiro deve ser algo flexível, aberto, de grande utilidade para orientação do entrevistador, mas não como o único recurso a ser considerado.” (ibid., p. 95).

Por exemplo, o entrevistado poderia voluntariamente dizer, sem ser perguntado, sobre as dificuldades financeiras que determinado projeto enfrentou logo no início da entrevista. Mesmo essa pergunta sendo uma das últimas no roteiro, isso não nos dava o direito de interromper o depoimento para manter a fonte na ordem das perguntas. Pelo contrário, quanto mais o entrevistado falasse sem a interferência externa, melhor para a pesquisa. “É preciso saber ouvir” (ibid., p. 95)

Uma entrevista *não* é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias. Essa não é ocasião para você demonstrar seus conhecimentos ou seu charme. E não se deixe perturbar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional. (THOMPSON, 1998, p. 271)

1.3.2.2.5 A transcrição das entrevistas

Após a realização das entrevistas, a etapa seguinte foi a de transcrição do material coletado. Trata-se de um esforço de traduzir para a linguagem escrita o que foi dito em linguagem oral. Devido à sua importância, é preciso que haja dedicação para ser fiel na transição de linguagem, e não deixar de lado elementos importantes para a pesquisa (ALBERTI, 2005).

A cada entrevista transcrita, procuramos destacar falas que julgamos importantes para compor a pesquisa. Esse destaque se mostrou um facilitador, pois ao grifar a fala selecionada e categorizá-la como sendo referente a assunto A ou B, por exemplo, não foi um problema cruzar os depoimentos para a construção da narrativa.

Foram no total três grandes entrevistas. Todas aconteceram presencialmente entre o final de 2019 e o começo de 2020 nas dependências da Escola de Comunicações e Artes da USP, mais especificamente na sala do professor Ismar de Oliveira Soares.

Além das entrevistas, vale destacar que durante a disciplina *Educomunicação: fundamentos, metodologias e áreas de intervenção*¹⁸, oferecida pelo Programa de Pós- Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da ECA/USP, ministrada por Marciel A. Consani, Claudemir E. Viana e pelo próprio Ismar de Oliveira Soares, foi possível gravar 18 intervenções do nosso entrevistado quando ele assumia a fala na aula.

Ao todo foram 473 minutos²⁰ de áudio bruto que foi todo transcrito na íntegra.

1.3.3 - Dificuldades da pesquisa

Gostaríamos de destacar algumas dificuldades que encontramos no nosso processo de trabalho. E isso se deu na esfera da coleta de documentação física, tão cara a este tipo de pesquisa que visa sistematizar a história contada sobre determinado objeto.

A primeira dificuldade se mostrou no volume de documentos sobre a história do NCE, porém o espaço em que essa documentação está armazenada, uma das salas do bloco 22 (prédio 9, destinado aos núcleos de pesquisa da ECA), não oferece condições de melhor preservação do material. O local, com muita umidade, não tem espaço suficiente para comportar todos os documentos de uma forma que seja possível realizar consultas. Mudar essa condição, inclusive, configura como uma das

¹⁸ Este pesquisador cursou a referida disciplina como aluno regular.

²⁰ Levando em conta que se gastou uma média de três minutos de transcrição para cada um minuto de áudio, foram investidos só nessa tarefa 1.419 minutos.

demandas do NCE há algum tempo, pois houve na história do Núcleo pelo menos duas tentativas de se conseguir recursos para um melhor acondicionamento de sua documentação.

O atual coordenador do NCE, o Prof. Dr. Claudemir E. Viana, realiza ações anualmente junto a colaboradores do Núcleo e a alunos bolsistas para organização do acervo. Essa organização, da qual o presente pesquisador também fez parte, ainda não foi suficiente para adequar as condições do acervo físico.

Outra dificuldade está relacionada, dessa vez, à falta de documentação sobre os cinco primeiros anos do NCE (1996-2001). Isso porque um incêndio atingiu o prédio central da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo na madrugada do dia 2 de outubro de 2001, destruindo um grande volume de material.

Segundo reportagem da Folha de S. Paulo,²¹ o fogo, que teria começado por volta das 0h30 daquele dia, atingiu os departamentos de Cinema, Rádio e Televisão (CTR) e de Comunicações e Artes (CCA), destruindo equipamentos e causando o desabamento de parte do telhado. Além de laboratórios e salas de aula, o incêndio tomou alguns núcleos de pesquisa e extensão, dentre eles o de Comunicação e Educação, que perdeu grande parte do acervo físico e digital (computadores, CDs e disquetes que continham documentos digitalizados, mas não salvos em rede).

[...] o incêndio que vitimou a ECA em outubro de 2001 acabou por destruir parte do acervo destes três núcleos de pesquisa, além de uma preciosa coleção de 300 livros dedicados à Comunicação e Educação provenientes de 47 países, reunidos pelo NCE, e que documentavam mais de 30 anos de história da inter-relação Comunicação/Educação. (ALVES, 2002, p. 75)

Felizmente, para o NCE algumas poucas cópias de parte dos documentos destruídos pelo fogo estavam armazenadas no acervo pessoal do professor Ismar de Oliveira Soares, na época, coordenador do Núcleo. Mesmo assim, o que restou de registro dos primeiros cinco anos de atividade do NCE está na memória de quem participou deles.

Outro problema enfrentado se assemelha ao primeiro no que diz respeito à falta de acesso a documentos. A presente dissertação foi atingida diretamente pelos reflexos da pandemia de Covid-19, que assolou o planeta e fez com que o mundo literalmente parasse. As medidas profiláticas de restrição, impostas pelos órgãos governamentais, impediram as atividades presenciais, com exceção daquelas consideradas essenciais. Com a academia não foi diferente.

²¹ BARROS, Julio César. *Documentos perdidos em incêndio são irre recuperáveis, diz ECA. Folha de S. Paulo*, 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u6210.shtml>>. Acesso em: 3 maio 2020.

No dia 16 de março de 2020, a secretaria da Escola de Comunicações e Artes da USP postou comunicado em seu site informando as novas diretrizes para o acesso à biblioteca no campus Butantã. Segundo a nota, “[...] as aulas em toda a Universidade de São Paulo estão suspensas. A partir de amanhã, 17 de março, a Biblioteca da ECA estará fechada ao público.”²² Após isso, uma série de novos comunicados eram publicados conforme a gravidade do quadro da pandemia.

No dia 23 de março de 2020, uma semana depois do primeiro comunicado, a ECA publicou, ainda em seu site, uma nova nota que dizia que a Escola continuaria seguindo “[...] as determinações do decreto de estado de calamidade pública [...]”, com “[...] novas restrições às atividades da Universidade.” Essas restrições incluíam, além da biblioteca, os demais serviços de atendimento presencial aos alunos e alunas.

As secretarias passaram a fornecer atendimento parcial e remoto enquanto as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado. Um ano após a primeira restrição, a Universidade continuou a viver em regime de quarentena, como relatado em reportagem do *Jornal da USP* do dia 3 de março de 2021. Segundo a matéria, escrita por Adriana Cruz, a USP continuava obedecendo as determinações governamentais, sobretudo no período que se mostrou o mais complicado para o país, primeiro semestre de 2021, com milhares de mortos por dia e superlotação em hospitais em todo o Brasil.

As atividades presenciais nos campi também estão suspensas. Bibliotecas, restaurantes, centros esportivos, centros culturais, auditórios, salas de aula, salas de pós-graduandos, salas de pós-doutorandos e quaisquer outros ambientes internos com potencial de aglomeração devem permanecer fechados.²³

Todas as medidas tomadas pela Universidade de São Paulo até agosto de 2020 podem ser encontradas no Plano USP²⁴ para o retorno gradual de volta às aulas. Esse documento foi criado por um grupo de trabalho responsável pela elaboração do Plano de Readequação do Ano Acadêmico (PRAA), que ofereceu recomendações e apresentou orientações aos gestores e aos membros da comunidade universitária para a viabilização progressiva das atividades acadêmicas e administrativas presenciais nos *campi*, que ficaram suspensas desde o dia 17 de março de 2020, por conta da pandemia da Covid-19.

²² Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/biblioteca/comunicado>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

²³ CRUZ, Adriana. *Campi da USP entram em fase de restrição máxima devido ao agravamento da pandemia no Estado. Jornal da USP*, 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/institucional/campi-da-usp-entram-em-fase-de-restricao-maxima-devido-ao-agravamento-da-pandemia-no-estado/>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

²⁴ Disponível em: <<https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/08/PLANO-USP-PARA-O-RETORNO-GRADUAL-DAS-ATIVIDADES-PRESENCIAIS.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

No item 2.2 desse documento são indicadas as medidas tomadas pela Universidade em cada fase do Plano São Paulo²⁵, que se dividia em Vermelha ou Fase 1 - Alerta Máximo (fase de contaminação, com liberação apenas para serviços essenciais); Laranja ou Fase 2 - Controle (fase de atenção, com eventuais liberações); Amarela ou Fase 3 - Flexibilização (fase controlada, com maior liberação de atividades); Verde ou Fase 4 - Abertura parcial (fase decrescente, com menores restrições); e por fim, Azul ou Fase 5 - Normal controlado (fase de controle da doença, liberação de todas as atividades com protocolos).

Nas fases Vermelha e Laranja, o Plano USP estabeleceu máxima restrição, sendo que as atividades deveriam, preferencialmente, ser realizadas de forma remota. Os servidores técnicos e administrativos, sempre que possível, deveriam permanecer em regime de teletrabalho ou em residência à disposição das demandas. As únicas atividades que ficaram liberadas nessas condições foram as de pesquisa associadas à Covid-19, desde o início da quarentena, obedecendo rigorosamente os protocolos de biossegurança.

Já na Fase Amarela, correspondente ao retorno parcial e gradual das atividades, o Plano USP indicava o início da preparação dos ambientes acadêmicos e a implementação dos protocolos de biossegurança. Esse processo foi chamado pelo plano universitário de Fase B. Para a entrada nessa etapa era obrigatório cumprir, no mínimo, quatro semanas consecutivas na Fase Amarela (Fase B do Plano USP), antes de iniciar o processo de relaxamento das restrições. Esse tempo de permanência era necessário para avaliar a estabilidade da doença. Após essas quatro semanas, o dirigente responsável poderia permitir o retorno parcial e gradual de até 30% dos servidores técnicos e administrativos da unidade para atender às necessidades das pesquisas e da pós-graduação.

Mesmo assim, segundo o documento, essas condições não garantiam uma flexibilização imediata. Além disso, nesta fase, os alunos dos cursos de graduação e os dos cursos de extensão não eram autorizados a retomarem as atividades presenciais, com exceção dos estudantes e profissionais da área da saúde humana e animal e os que compõem equipes de pesquisa.

Durante maio e novembro de 2020, o Plano São Paulo atualizou as condições do Estado (em qual fase do plano se encontrava) 16 vezes. Os quatro primeiros relatórios, do dia 27 de maio a 19 de junho, apontaram que a região da Grande São Paulo (localização do *campus* Butantã) estava na Fase Laranja, o que significou máxima restrição na universidade. Já nos 10 relatórios seguintes, entre 29 de junho e 11 de setembro, a região permaneceu na Fase Amarela, correspondendo à Fase B do Plano USP. O ano de 2020 foi encerrado com apenas mais dois relatórios, um no dia 9 de outubro e outro

²⁵ O Plano São Paulo foi uma estratégia do governo estadual para enfrentamento da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

em 30 de novembro, tendo apresentado, respectivamente, a região na Fase Verde e o retorno para a Fase Amarela.

Essas condições retratam como foi o acesso à USP e aos seus serviços acadêmicos durante a pandemia. Especialmente para a presente dissertação, isso se mostrou um problema substancial para a pesquisa, uma vez que o acesso a documentos em acervos e secretarias foi comprometido. Não só pelas restrições no *campus*, mas também pela logística para chegar até ele, já que o aluno pesquisador residia, durante a pesquisa, na cidade de Jundiaí (60 km do *campus* Butantã) e o transporte público oferecia riscos à saúde dos usuários por submetê-los ao contágio do novo coronavírus.

Com o acesso limitado a documentos físicos e não digitalizados, que correspondem à grande parte da documentação do NCE, a presente pesquisa conseguiu encontrar, na documentação sistematizada e nas entrevistas, informações suficientes para cumprir os objetivos propostos.

CAPÍTULO 2

Fundamentação teórica

2.1 Em busca de roteiros de leitura sobre o NCE

Duas décadas de atividades do Núcleo de Comunicação e Educação da USP não passariam despercebidas pela academia e pelos pesquisadores da Comunicação, da Educação e da Educomunicação. Fato esse comprovado pelo volume de trabalhos em que o NCE aparece, seja em artigos, apresentações em congressos, dissertações e teses Brasil afora. É bem verdade que, na grande maioria dos trabalhos que abordam a Educomunicação, o Núcleo é apenas citado como fonte originária do conceito que ele ajudou a construir, graças à *Pesquisa Perfil*, realizada entre 1997 e 1999.

“Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação.” (SOARES, 2000, p. 22). É com uma citação como essa, que define o conceito de educomunicação, com a constatação da existência de um novo campo a partir da *Pesquisa Perfil*, que o NCE é citado em textos e trabalhos acadêmicos sobre o assunto. Porém, essa aparição não ganha mais do que um parágrafo na maioria das vezes, dando ao Núcleo uma tímida, porém, constante presença na literatura sobre Educomunicação.

Percebemos isso na coleta da produção acadêmica realizada — descrito no item 1.3.1.1 — e sentimos a oportunidade de criar roteiros de leitura para guiar futuras pesquisas que queiram se debruçar sobre o NCE ou um dos seus três marcos históricos, anteriormente destacados. Para tanto, apresentamos no presente capítulo três roteiros, um para cada marco. Buscamos agrupar os textos conforme seu tipo, deixando todos os artigos de cada marco juntos, assim como as apresentações em congressos, as dissertações etc. Portanto, a ordem não corresponde a uma hierarquização dos textos descritos. Sobre o nível de importância de cada produção, julgamos necessário destacar o quanto a produção citada é importante para o tema estudado por meio de uma pequena síntese de cada um dos trabalhos.

Todos os textos presentes nos roteiros podem ser consultados nas referências bibliográficas da presente dissertação. A ideia é oferecer ao leitor uma espécie de mapa — ou, se preferir, um catálogo — onde ele possa encontrar bases pelas quais consiga caminhar pela história do Núcleo e de suas atividades por meio do que já foi escrito sobre o tema.

2.1.1 - 1º Roteiro: Marco I

O I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, que ocorreu no Brasil em 1998, promovido pelo NCE, é o marco histórico que menos aparece como tema central nos trabalhos que analisamos. Isso, por outro lado, não tira a importância do evento para a história do próprio Núcleo e da Educomunicação.

A importância do Congresso é evidenciada por uma pesquisa que não catalogamos nesse nosso roteiro por uma questão de idioma, já que focamos em textos em língua portuguesa. O trabalho em questão é a tese do pesquisador indiano Joseph Sagayaraj Devadoss defendida junto à Università Pontificia Salesiana (UPS), de Roma, que afirma que o Congresso de São Paulo havia sido um dos cinco eventos mais importantes ocorridos em todo o mundo sobre o tema da *Media Education*, na década de 1990.

Segundo Devadoss, dos cinco eventos internacionais que ofereceram maior contribuição para o estudo da *Media Education* no mundo, entre 1990 e 2000, três foram promovidos na Europa, com a colaboração direta da UNESCO: o Congresso de Toulouse, julho de 1990, com o tema “New Directions in Media Education”; o Congresso de La Coruña, Espanha, sobre “Pedagogics of Representation”, julho de 1995; e o Congresso de Paris, abril de 1997, sob o título “The Young People and the Media Tomorrow”. Os dois outros ocorreram fora da Europa, respectivamente, no Brasil: o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, maio de 1998, sobre “Multimedia and Education in a Globalized world”, e no Canadá, o Congresso de Toronto (2000) sobre “Children, Youth and the Media Beyond the Millennium” (DEVADOSS, 2006 apud SOARES, 2014).

O trabalho do pesquisador indiano é destacado no artigo *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação* (SOARES, 2005b). Esse artigo, publicado na revista *Comunicação & Educação* (USP), aborda a importância do I Congresso em, como indicado no próprio resumo, tornar mundialmente conhecido um conceito que viria dar nova vida à promoção da educação midiática no continente: a Educomunicação. Tudo isso baseado no entendimento de Devadoss (2006 apud SOARES, 2014):

O congresso assumiu a Educação para a Mídia (Media Education) não simplesmente como uma questão educacional, mas, sobretudo, como um problema cultural. Tornou conhecido as, até então, desconhecidas experiências latino-americanas relacionadas à educação midiática, trazendo a público o conceito da Educomunicação, assim como o perfil profissional do Educomunicador (Educommunication concept and Educommunicator profile). Promoveu, finalmente, um efetivo diálogo entre pesquisadores do campo da Media Education e professores de sala de aula.

O artigo também é uma interessante análise sobre a trajetória dos estudos sobre Educação Midiática e seus efeitos, principalmente na América Latina. O texto começa oferecendo uma espécie de linha do tempo que demonstra como os intelectuais latino-americanos se debruçavam sobre o tema, e caminha para o destaque da importância da intervenção da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para a aproximação da Comunicação e Educação na esfera das políticas públicas, culminando na promoção de encontros na América Latina com autoridades e intelectuais para debaterem a Educação Midiática. É nesse contexto que os *Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão* (1985-1990) vão acontecer em países como Chile, Brasil e Argentina. Nesse texto, escrito por Ismar de Oliveira Soares, é possível perceber como esses encontros foram fundamentais para o desenvolvimento de seus próprios trabalhos como pesquisador, o que culminaria no convite para, junto de outros intelectuais sul-americanos, participar do World Council for Media Education (WCME), fato esse que seria determinante para a realização do *I Congresso* no Brasil.

E o NCE foi o representante dessa entidade no nosso país, conforme o artigo *Núcleo de Comunicação e Educação promove congresso internacional*, escrito por Soares e publicado na revista *Comunicação & Educação* (USP) em 1998, um mês antes do início do evento, o que nos leva a crer que uma das funções desse texto foi promover o próprio congresso junto aos leitores da revista.

Esse artigo nos dá condições de conhecer quais eram as perspectivas que o evento internacional causava nos organizadores. Além do que já se sabia na época pré-congresso, como quem eram os apoiadores e os participantes — esse último amplamente divulgado e destacado, já que se esperava pesquisadores oriundos de 30 países dos cinco continentes —, havia uma clara expectativa sobre os objetivos do congresso.

O Congresso tem como objetivo examinar as experiências internacionais no campo do uso das tecnologias da comunicação na educação, tanto para o desenvolvimento da liberdade de expressão quanto para a promoção da cidadania. Com isso o NCE pretende oferecer uma contribuição específica destinada a introduzir a discussão sobre a comunicação nas celebrações dos 50 anos da Declaração dos Direitos Humanos. (SOARES, 1998, p. 111)

O Congresso de 1998 foi tema da dissertação da pesquisadora Valéria Aparecida Bari, defendido em 2002. Em seu trabalho, intitulado *Por uma epistemologia do campo da Educomunicação: A inter-relação Comunicação e Educação pesquisada nos textos geradores do “I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação”*, analisa o conjunto de textos geradores de pesquisadores brasileiros que compõe os Anais do Congresso.

A dissertação começara um contexto a partir dos estudos sobre a inter-relação entre Comunicação e Educação que ocorriam na América Latina nos anos 1990 e como isso desembocou

em dois fatos importantes: a criação do Diretório de Especialistas em Comunicação e Educação e o início da *Pesquisa Perfil* — que começou a ser desenvolvida em 1997, ou seja, um ano antes do Congresso (BARI, 2002).

Em decorrência da pesquisa do NCE e como parte de suas ações em busca de referenciais teóricos para definir o campo da inter-relação Comunicação e Educação, o NCE promoveu, em parceria com o SESC Pompeia e o Instituto Itaú Cultural, um evento internacional, reunindo cento e sessenta especialistas de 30 países, representados os cinco continentes, o ICCE²⁶ (ibid., p. 9)

Diferentemente do artigo anterior, o trabalho de Bari já tem condições de analisar os resultados do evento, mas como o objetivo da dissertação não é esse — o de ser um compilado dos resultados do *I Congresso* —, e sim o de identificar a presença e o tratamento da inter-relação Comunicação e Educação no discurso dos especialistas que contribuíram com textos geradores do Congresso de 1998, é possível encontrar muito mais do que dados gerais do evento. É possível, na verdade, fazer um mergulho denso sob o que pensavam os(as) maiores intelectuais do mundo naquele período sobre a inter-relação Comunicação/Educação.

Com isso, podemos obter mais um elemento para comprovar a importância que *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* teve não só para o que viria a ser sistematizado como Educomunicação aqui no Brasil, mas para as pesquisas em Comunicação e Educação ao redor do globo, justificando a presença do Congresso de 1998 na lista feita por Devadoss como um dos cinco eventos sobre o tema mais importantes do mundo na década de 1990.

O Congresso vai aparecer em outros quatro textos: no capítulo introdutório da versão brasileira do livro *Educomunicação: para além do 2.0* (organizado por Roberto Aparici, em 2014), escrito por Ismar de Oliveira Soares, com o título *A Educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção*, que cita o Congresso como uma das ações do NCE que serviram para sedimentar as pesquisas posteriores que diferenciariam a Educomunicação sul-americana com a *Media Education* e a *Media Literacy* do Hemisfério Norte.

Buscava-se uma aproximação entre estes dois universos de pensamento (com suas peculiaridades), em prol de uma causa maior: fortalecer a *Media Education* em todo o mundo, garantindo espaço para que o Hemisfério Sul pudesse informar seus colegas do Norte (e vice-versa) sobre seus propósitos na área. O êxito da iniciativa motivou a América Latina a trazer o debate para o seu território. Foi o que ocorreu com o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação (maio de 1998), uma iniciativa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (coordenado por Ismar de Oliveira Soares), associado ao World Council for Media Education (com sede em Madri, coordenado por Roberto Aparici), tendo como tema: “Multimedia and Education in a Globalized World”. Um total de 1500 pessoas

²⁶ Sigla para “International Congress on Communication and Education”.

tomou parte, sendo, 170 provenientes de 30 países, representando os cinco continentes. (SOARES, 2014b, p. 14)

Já nas entrevistas que Soares concedeu para a *Revista Novos Olhares* (USP) em 2003 e para a *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* (ALAIIC) em 2017, o *I Congresso* é apenas citado, já que em ambos os casos a função dos textos é apresentar um panorama mais geral sobre a trajetória da Educomunicação. Na primeira entrevista, intitulada *Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: a Educomunicação*, é feita uma breve análise dos trabalhos apresentados em 1998, além da apresentação sucinta de um projeto paralelo ao Congresso chamado TEC Informática (SOARES, 2003); na segunda, intitulada *Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares*, o texto traz informações bem gerais sobre alguns eventos e projetos, destacando o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, porém dando mais ênfase para o *V Global MIL Week* (VIANA, 2017), que acontecera um ano antes da publicação da entrevista.

Por fim, o trabalho intitulado *Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina*, também escrito por Soares, em 2013, como um dos capítulos do livro *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013* (organizado por João Cláudio Garcia R. Lima e José Marques de Melo), destaca mais uma vez a pesquisa de Devadoss para justificar a importância da experiência do Congresso frente as ações da inter-relação entre Comunicação e Educação.

É importante ressaltar que esse artigo apresenta um passeio conceitual sobre a Educomunicação a partir de várias perspectivas de tempos e espaços diferentes. Começa problematizando o quão o termo ainda carece de reconhecimento no Brasil, citando o exemplo do projeto Mais Educação²⁷. Depois, indica o crescente número de pesquisas acadêmicas sob o escopo da Educomunicação no Brasil e o fortalecimento de debates sobre o termo na Europa. Há também um esforço do autor em explicar a prática europeia de *Media Education* para diferenciar da prática latino-americana (Educomunicação). Na sequência, vai dedicar uma boa parte do artigo para compreender a inter-relação entre Comunicação e Educação, desde os anos 1960 até os anos 2000, na América Latina, destacando a importância de ações como o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* e a *Pesquisa Perfil* para a solidificação do conceito (SOARES, 2013).

²⁷ O episódio em questão é sobre o macrocampo da Educomunicação no programa Mais Educação, de 2007. Muitos gestores federais recusaram o nome “Educomunicação”, pois era um neologismo que não estava no dicionário. A mudança do título para “comunicação e uso das mídias”, por sua vez, não afetou o conteúdo do macrocampo, que continuou o mesmo que foi elaborado pela Rede CEP.

2.2 2º roteiro: Marco II

Nenhum roteiro que se preze sobre a pesquisa que deu início aos trabalhos do NCE/USP poderia começar de outra maneira senão mencionando o artigo *Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*, escrito por Ismar de Oliveira Soares e publicado em março de 1999 na revista *Contato*²⁸. Foi o primeiro texto que sistematizava os resultados da pesquisa intitulada *A inter-relação comunicação e educação no âmbito da cultura latino-americana (o perfil dos pesquisadores e especialistas na área)*, ou seja, a *Pesquisa Perfil*.

A escolha pela publicação nessa revista se deu graças à ponte feita entre o NCE e o gabinete do senador Paulo Alberto Artur da Távola Moretzsonh Monteiro de Barros, mais conhecido como Artur da Távola, advogado, jornalista, radialista, escritor, professor e um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido pelo qual exerceu o mandato de senador pelo Rio de Janeiro nas 50ª e 51ª legislaturas. Em 1998, o senador criou a *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação* e convidou a professora Angela de Faria Vieira, na época colaboradora do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, para ser uma das responsáveis pela coordenação editorial.

Foi ela quem realizou essa ponte e tanto a professora quanto o senador demonstraram interesse na inovação apresentada pelos resultados da pesquisa do NCE/USP. Um convite foi feito, então, para a produção de um artigo com os recentes resultados da pesquisa para a segunda edição da revista, prevista para o primeiro trimestre de 1999. Também era do interesse do próprio senador ter uma novidade significativa para a interface Comunicação e Educação para seu periódico. O NCE aceitou a oferta, em primeiro lugar, pela natureza e abrangência da revista e, em segundo, pela possibilidade que oferecia de acolher um artigo relativamente extenso para os padrões editoriais dos periódicos acadêmicos.

²⁸ Segundo descrição da própria revista, **CONTATO** apresentava-se como “[...] uma publicação trimestral do **Gabinete do senador Artur da Távola**, sob a coordenação editorial da Profª Angela de Faria Vieira (do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e de Rubem Martins Amorese (Consultor Legislativo no Senado Federal, escritor e professor universitário), que surgiu homenageando a memória de uma iniciativa idêntica do senador Darcy Ribeiro — **CARTA** — um informe de distribuição restrita, do então senador representante do Estado do Rio de Janeiro, que com erudição e experiência promovia uma ‘reflexão crítica de brasileiros lúcidos’ procurando ‘criar uma opinião melhor informada e mais combativa’ e, assim, trabalhar para melhor entender e transformar a realidade.” Nessa perspectiva, o periódico apresentava-se com abrangência temática para discutir questões pós-modernas, tanto de âmbito nacional quanto internacional, com ênfase reflexiva na interface comunicação-arte-educação.

A aposta do senador e da professora foi certa, pois esse artigo, até o momento, já foi citado por mais de 230 trabalhos, segundo a plataforma Google Acadêmico, revelando a sua importância para as pesquisas sobre Educomunicação que, em sua grande maioria, se utilizam desse texto para referenciar o conceito que a pesquisa ajudou a construir. Em suas 74 páginas, o artigo é dividido em quatro partes: (i) Comunicação/Educação: aproximações, (ii) o novo campo e suas áreas de intervenção, (iii) o perfil do educador e (iv) conclusões.

Na primeira parte, o autor promove uma discussão acerca do histórico relacionamento entre as áreas da Comunicação e da Educação e as diferentes teorias que trafegam por essas duas esferas. É também nesse momento do texto que um dos primeiros resultados da *Pesquisa Perfil* aparece, mostrando os convergentes entendimentos sobre a inter-relação Comunicação/Educação pelos 178 especialistas entrevistados.

Na sequência, as hipóteses são apresentadas. A hipótese central apontava para o fato de que efetivamente já se havia formado, conquistado autonomia e se encontrava em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção, que emergia da “inter-relação Comunicação/Educação”. A segunda hipótese entendia que o novo campo, por sua natureza relacional, estruturava-se de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursiva. A terceira hipótese propunha que a materialização desse novo campo se dava por meio das chamadas áreas de intervenção: a) área da educação para a comunicação, b) área da mediação tecnológica na educação, c) área da gestão comunicativa e d) área da reflexão epistemológica. A explicação detalhada sobre cada uma dessas áreas é justamente o objetivo da segunda parte do artigo.

A terceira parte se debruça no perfil de um novo profissional que surge junto com esse novo campo emergente, o educador. E o texto promove um olhar sobre as atividades dos próprios 178 entrevistados para ajudar na compreensão desse sujeito.

De todo modo, a ação desenvolvida pelos 178 profissionais e pesquisadores que responderam o questionário volta-se, nos vários países da América Latina, para a coordenação de atividades de comunicação em colégios, para o uso e a criação de vídeos e de programas de televisão, para a elaboração (profissional ou experimental) de programas de rádio, para a leitura orientada e a criação de jornal impresso no espaço escolar. Seguem-se os trabalhos voltados para a análise e utilização da música como forma de expressão; para o desenvolvimento do teatro educativo; para a análise de literatura difundida sob mais de um suporte técnico; para o desenho, o grafite, o cinema e a fotografia, entre outros recursos de expressão. (SOARES, 1999, p. 58)

A partir disso, dados quantitativos são apresentados para ilustrar o perfil desses especialistas. Além de referência ao sexo, idade e formação do público estudado, aparecem os campos de atuação e as áreas de intervenção em que seus projetos se inserem.

E na conclusão do artigo — que apresenta as conclusões da *Pesquisa Perfil* —, outros cinco pontos são destacados: A - Formou-se, conquistou autonomia e encontra-se em franco processo de consolidação um novo campo de intervenção social a que denominamos de “inter-relação Comunicação/ Educação”; B - A “inter-relação Comunicação/ Educação” está inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, estruturando-se, pois, de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social; C - O reconhecimento, como possíveis materializações do campo, quatro áreas concretas de intervenção social; D - Ao conjunto das ações realizadas no âmbito de cada uma das áreas descritas é denominada de “Educomunicação”; E - Reconhece-se a figura emergente de um novo profissional denominado de educador.

Além disso, dois desafios são apontados pela pesquisa:

1º Como formar e atualizar os profissionais do novo campo? Ou, em outras palavras: Que papel estaria reservado para as Faculdades de Educação e de Comunicação na preparação de mão de obra qualificada para o exercício das funções da Educomunicação? 2º Como conviver e superar as resistências que os projetos no campo da inter- relação Comunicação/Educação encontram junto aos órgãos financiadores de projetos de intervenção social e de pesquisa acadêmica? (SOARES, 1999, p. 66)

Devemos destacar o trabalho de mestrado de Patrícia Horta Alves, presente na equipe de pesquisadores responsáveis pela *Pesquisa Perfil*, que dedicou sua dissertação para falar, sobretudo, sobre ela. Intitulado *Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação da ECA/USP*, foi defendida em 2002, sob orientação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares (PPGCOM/ECA/USP). O trabalho de Alves teve como objetivo principal analisar as etapas que propiciaram a constituição do campo acadêmico da Educomunicação, a partir da *Pesquisa Perfil*. A dissertação buscou evidenciar a contribuição do NCE no desenvolvimento e legitimação da Educomunicação (ALVES, 2002).

Para isso, o trabalho de mestrado de Alves irá apresentar dois pontos fundamentais representados em seu trabalho pelos 2º e 3º capítulos. O capítulo 2, intitulado *Da ação acadêmica*, apresenta a construção de todo o contexto histórico que pavimentou o surgimento do NCE, como a presença da Igreja católica nas discussões sobre leitura crítica da mídia; os seminários latino-americanos sobre educação midiática; as relações acadêmicas no CCA/ECA/USP e as produções discentes e pesquisas da pós-graduação no âmbito da inter-relação Comunicação e Educação no Brasil.

Já o capítulo 3, intitulado *Terreno fértil: o Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP*, vai se dedicar a falar do surgimento do NCE, da sua trajetória até aquele momento (2002), e, por fim, da *Pesquisa Perfil*.

Esse tópico mostra com detalhes todo o processo de construção da pesquisa, desde a construção da base de entrevistados que foi feita a partir do Diretório de Especialistas e Pesquisadores de Comunicação e Educação, passando pela criação do questionário norteador até chegar à obtenção de formulários respondidos por participantes do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*.

A partir de então, a dissertação segue apresentando procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados para só então vislumbrar os resultados da pesquisa, finalizada três anos antes da defesa do trabalho de Alves.

Eliany Salvatierra Machado — a exemplo de Alves, também uma das pesquisadoras presentes na equipe que conduziu a *Pesquisa Perfil* —, apresentou, juntamente com Soares, seu orientador e coordenador da pesquisa, uma súmula da pesquisa do NCE-ECA/USP ao *XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, realizado pela Intercom, na cidade do Rio de Janeiro, em *paper* intitulado **Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação** (MACHADO; SOARES, 1999). Trata-se do primeiro trabalho científico apresentado em um congresso sobre Educomunicação após o termo ser ressemantificado pela pesquisa do Núcleo. Além disso, a apresentação traz uma síntese dos resultados obtidos pelo estudo recém-concluído.

Ângela Schaun — que também fez parte do grupo de pesquisadores da *Pesquisa Perfil* —, faria dois anos após Machado uma apresentação no *XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, em Campina Grande (MS), com o *paper* intitulado **Educomunicação: algumas questões sobre cidadania, racismo e mídia ou (A inclusão da diferença: negro de corpo e alma)**. Schaun (2001) vai apresentar, nesse artigo, um relato sobre o I Fórum Nacional sobre Mídia e Educação - Perspectivas para a qualidade da Informação, promovido em São Paulo, em novembro de 1999, pelo Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a UNESCO, o Instituto Ayrton Senna e a Agência Nacional de Direitos da Infância (ANDI). O evento, que contou com a participação de Schaun, representando o NCE-ECA/USP e a Universidade Salvador (UNIFACS), foi de grande importância para o Núcleo, uma vez que a pesquisadora pôde apresentar os resultados obtidos pela equipe junto aos 178 especialistas entrevistados. A importância da ocasião se dá porque

O evento assumiu o significado estratégico do campo emergente a partir das seguintes recomendações: iii a) Reconhecer a inter-relação Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação; b) Difundir o binômio Comunicação e Educação como potencial transformador da sociedade em direção à plena cidadania; c) Flexibilizar os currículos de Comunicação, inserindo

conhecimentos e práticas da área educacional para que o profissional de Comunicação tenha possibilidade de ampliar sua atuação como “educador” (o novo profissional, que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Comunicação, motivado pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social); d) Incentivar a formação permanente dos profissionais de Comunicação e Educação através de ação das Universidades. No caso, sugere-se que as Faculdades de Comunicação e as de Educação criem, juntas, um currículo básico, a ser ministrado a cada final de ano, para os formandos das duas áreas, com informações básicas sobre a inter-relação Mídia e Educação. (SCHAUN, 2001, p. 2, com grifo nosso)

Além da discussão proposta por Ângela Schaun na contraposição entre Educomunicação e racismo, esse trabalho tem grande valor, pois ele é uma interessante sistematização dos resultados da *Pesquisa Perfil*.

A *Revista Comunicação & Educação* (USP) também receberia alguns artigos escritos por Ismar de Oliveira Soares sobre os resultados e conclusões da *Pesquisa Perfil* entre 2000 e 2008 como: ***Educomunicação: um campo de mediações***, publicado em 2000, que apresenta um levantamento dos resultados da pesquisa do NCE, além das suas hipóteses e de como elas foram confirmadas por meio das áreas de intervenção (SOARES, 2000); ***Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação***, publicado em 2002, que faz um comparativo entre as políticas públicas (especialmente as voltadas para as “mediações tecnológicas na educação”) e as práticas pedagógicas (destacadamente os projetos direcionados à “educação para a comunicação”) da América Latina e dos Estados Unidos e como elas têm levado a inter-relação Comunicação/Educação à pavimentação da Educomunicação (SOARES, 2002b); por fim, ***Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito***, um resumo das ações do NCE para a consolidação do conceito de Educomunicação por meio da *Pesquisa Perfil* e dos projetos de políticas públicas (SOARES, 2008).

Outro artigo é ***A Licenciatura em Educomunicação e as novas diretrizes para o ensino fundamental***, publicado em 2011 e que destaca o início de dois cursos de graduação em Educomunicação: o de Campina Grande (bacharelado), na Paraíba, e o da ECA-USP (licenciatura), sendo este último mais destacado pelo texto. Ao iniciar o artigo, o autor faz um resgate histórico da primeira tentativa de abertura, em 1994, de um curso de graduação na área que não vingou na época. A partir daí, o texto mostra o quanto as ações em torno das pesquisas na interface Comunicação/Educação avançavam, a começar com a *Pesquisa Perfil*, que dava novo significado ao termo “educador”, atribuindo-o a um novo profissional que surgia para atuar nessa interface, que ganharia a definição de Educomunicação, outro termo ressemantizado. Outro exemplo da atuação da Educomunicação é feito no texto por meio das políticas públicas, em especial o projeto Educom.Rádio (SOARES, 2011b).

As conclusões sobre a *Pesquisa Perfil* apareceriam, durante a década de 2000, em periódicos não só do Brasil, mas também na América do Norte e em países europeus. Ismar de Oliveira Soares foi responsável por publicar artigos nos Estados Unidos²⁹, Colômbia³⁰, Grécia³¹, Equador³², Suíça³³ e Itália³⁴, sendo este último destacado pela apresentação do dicionário italiano especializado em comunicação, denominado *La Comunicazione – Il dizionario di scienze e tecniche*, que ao acolher um verbete intitulado "educomunicazione", reconhecia a existência e a legitimidade do conceito. É importante destacar que trabalhos futuros em solo italiano, como o da Congregação das Irmãs Salesianas, que levou a Educomunicação para suas obras em 70 países do mundo, tem este verbete como referencial.

Além de Soares, outros autores também se dedicaram a falar da *Pesquisa Perfil* em seus artigos. Foram os casos de Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Mungoli e Roseli Fígaro, todos professores do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP e autores do artigo *A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho*, publicado em 2019, pela *Revista Comunicação & Educação*. O artigo discute aspectos da formação do licenciado em Educomunicação como profissional capaz de compreender o processo educacional, a partir da perspectiva da comunicação e do diálogo, configurando—se como resposta concreta aos desafios colocados pelas transformações no mundo do trabalho. A primeira parte versa sobre os novos desafios apresentado ao mundo do trabalho em um contexto digitalizado e de novas tecnologias (inclusive da informação). A segunda parte é uma grande apresentação do curso de Licenciatura em Educomunicação, que é justificado pela identificação de um novo profissional (o educador), que pode ser percebido nos resultados da *Pesquisa Perfil*. A presença desse novo profissional exige, segundo o texto, a presença de um curso formador. No decorrer do artigo, os autores apresentam as dinâmicas do curso e sua relação com a formação desse profissional pronto para esse novo mercado de trabalho (FÍGARO; MUNGIOLI; VIANA, 2019).

²⁹ SOARES, Ismar de Oliveira. *Educommunication: an emerging new field*. **Telemedium, Madison**, v. 46, n. 1, p. 5, Spring 2000.

³⁰ SOARES, Ismar de Oliveir. *La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento*. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 27-47.

³¹ SOARES, Ismar de Oliveira. *Media Education in Brazil*. **World Summit on Media for Children**. São Paulo: UAM, 2001.

³² SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicación: un concepto y una práctica de red y relaciones*. Quito: Redes Gestión y Ciudadanía, 2001, p. 37-52.

³³ SOARES, Ismar de Oliveira. *Educommunication*, Genebra. Suíça e São Paulo, NCE/UCIP, 2004 e SOARES, Ismar de Oliveira. *Educommunication: concept and aim*. In: **UCIP Media Challenges Amidst Cultural And Religious Pluralism**, v. 1, 2005, p. 113-116.

³⁴ SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicazione*. In: LEVER Franco; RIVOLTELA, Pier Cesare; ZANACCHI, Adriano **La Comunicazione: il Dizionario di Scienze e Tecniche**. Roma: Facoltà di Scienze de la comunicazione sociale/Università Pontificia Salesiana, 2002, p. 418-421.

A Prof^a Dra. Eliany Salvatierra Machado, pesquisadora e uma das primeiras colaboradoras do NCE, escreveu o artigo *Comunicação e Educação ou Educomunicação* para a *Revista Novos Olhares* (USP), em 2003, que, na verdade, representa uma revisão bibliográfica das produções que abordam uma das quatro áreas de intervenção social resultantes da *Pesquisa Perfil*. A autora apresenta livros e artigos de especialistas nos estudos da inter-relação Comunicação/Educação. Para cada área de intervenção, que Machado denomina como subáreas de Educomunicação, há um roteiro de leituras indicando trabalhos relacionados (MACHADO, 2003).

A pesquisadora também levou o tema para ser debatido no XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, de 2008, em Natal-RN, em *paper* intitulado *Sobre a Educomunicação*. No texto, a Educomunicação é apresentada a partir dos resultados da *Pesquisa Perfil* (MACHADO, 2008).

A *Pesquisa Perfil* apareceria mais duas vezes nos congressos da Intercom, em 2012 no XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em Fortaleza-CE, com a apresentação da Prof^a Dra. Rose Mara Pinheiro, e em 2014, dessa vez no XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em Foz do Iguaçu-PR, com o trabalho do pesquisador e mestre Cláudio Messias.

No artigo de Pinheiro, intitulado *Desafios epistemológicos do campo da Educomunicação. Uma análise comparativa da contribuição de Braga, Huergo e Soares*, é apresentado um comparativo entre três correntes de pensamento sobre a interface Comunicação/Educação, representadas pelos pesquisadores José Luiz Braga e Maria Regina Calazans (Brasil); Jorge Huergo (Argentina) e Ismar de Oliveira Soares (Brasil), valendo-se da *Pesquisa Perfil* para apresentar a perspectiva defendida por Soares (PINHEIRO, 2012).

Já no texto de Messias, intitulado *O constructo epistemológico da Educomunicação na perspectiva da cultura: reflexões complementares ao trânsito senso comum-saber científico na constituição do novo campo*, o autor traz uma discussão epistemológica sobre a autonomia do campo da Educomunicação. Para tanto, resgata preceitos fundentes oriundos da *Pesquisa Perfil*, que é apresentada no artigo de forma mais resumida e direta (MESSIAS, 2014).

Os arquivos do site do NCE, alimentado pela equipe de pesquisadores do Núcleo principalmente durante os 10 primeiros anos dos anos 2000, também abrigam alguns trabalhos sobre a *Pesquisa Perfil*, como é o caso do artigo *Uma Educomunicação para a cidadania*³⁵. O texto apresenta uma base conceitual para fortalecer os resultados da *Pesquisa Perfil*. Para isso, Soares dialoga com as autoras Cecília K. Peruzzo e Geneviève Jacquinet, que vão defender, respectivamente,

³⁵ SOARES, Ismar de Oliveira. *Uma Educomunicação para a cidadania*. NCE, [S. d.]. Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

uma ação comunicativa emergente em grupos sociais durante os anos de ditadura na América Latina (Peruzzo) e o surgimento de um novo tipo de especialista que trabalhará na mediação dessa ação comunicativa a partir de projetos de intervenção social na inter-relação Comunicação/Educação: o educador (Geneviève).

O artigo *Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no sistema de ensino*, publicado pela revista *Comunicação & Educação* (USP), se utiliza não dos resultados, mas sim das hipóteses da pesquisa para reforçar a manifestação do recém-criado NCE perante as modificações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Uma dessas manifestações foi a sugestão da preparação das faculdades em formar, através de cursos de graduação, especialização ou pós-graduação, “[...] profissionais especialmente qualificados para assessorar o sistema de ensino na introdução da Comunicação Social no novo projeto educativo proposto pela LDB.” (SOARES, 1997, p. 23).

A Prof^a Dra. Patrícia Horta Alves, presente no Núcleo de Comunicação e Educação da USP desde sua formação — como já foi referendado no início do presente capítulo —, também tem uma grande parcela de participação na construção de textos para o site do NCE, inclusive sobre a *Pesquisa Perfil*. Sob o título *Pesquisa aponta a emergência do campo da Educomunicação*, o texto apresenta de maneira resumida os resultados obtidos por meio da *Pesquisa Perfil*. A autora se dedica a apresentar uma nova área de intervenção, totalizando naquele momento (primeira metade dos anos 2000) cinco áreas de intervenção oriundas de uma das hipóteses iniciais da pesquisa. O texto destaca o surgimento da área de *expressão comunicativa através das artes* (ALVES, 2005).

Em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da USP, o pesquisador Cláudio Messias - também orientada pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares – divulgou a pesquisa de mestrado *Dois décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo*. O trabalho apresenta a *Pesquisa Perfil* para justificar o espaço ganho que a Educomunicação como campo havia conquistado desde então. A dissertação reforça a importância do artigo já citado no presente capítulo *Educomunicação: um campo de mediações*.

O impacto desta publicação é tamanho, no meio científico, que Soares, em 2004, chega à condição de um dos 10 autores mais citados em monografias de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, pós-doutorado e livre-docência dos programas de pós-graduação em comunicação instalados no Brasil. (MESSIAS, 2011, p. 101).

Por fim, é preciso mencionar um trabalho realizado pelo professor Ismar de Oliveira Soares, 10 anos depois das conclusões da *Pesquisa Perfil* e apresentado na prova do concurso de professor titular junto à

ECA/USP. Intitulado *Educomunicação: fundamentos, metodologias e áreas de intervenção*³⁶, a produção inédita é uma verdadeira defesa do conceito da Educomunicação, trazendo em suas mais de 30 páginas o papel do NCE para a promoção do conceito, os projetos desenvolvidos pelo Núcleo, um levantamento conceitual a partir de vários autores da inter-relação Comunicação/Educação, até chegar à apresentação da *Pesquisa Perfil*, focando, sobretudo, nos resultados obtidos por ela.

2.3 3º roteiro: Marco III

2.3.1 - Roteiro: Educom.Rádio

O primeiro artigo publicado sobre o projeto Educomunicação pelas Ondas do Rádio, ou simplesmente Educom.Rádio, foi *NCE da USP forma primeiros educuidadores do município de São Paulo*, em 2002, pela *Revista Comunicação & Educação* (USP). Escrito por Ismar de Oliveira Soares, o artigo apresenta dados quantitativos e qualitativos sobre a primeira fase do projeto Educom.Rádio, trazendo dados importantes e informações novas para aquele momento, como por exemplo a existência de um boletim intitulado *O Educomuidador*, material responsável por fornecer notícias sobre o projeto. Mas o destaque do texto fica para a aposta feita pelo NCE, que colocava o Educom.Rádio como principal elemento para comprovar as teses defendidas na *Pesquisa Perfil* (SOARES, 2002).

O Educom.Rádio também foi alvo de estudo fora do país. É o que conta o texto de Juliana Winkel, também publicado na *Revista Comunicação & Educação* (USP), em 2010, sob o título *Educomunicação é para todos: a Itália visita o Nas Ondas do Rádio*. O artigo é, na verdade, uma entrevista com a pesquisadora italiana Isabella Bruni, que veio ao Brasil em 2009, como parte dos seus estudos na Universidade La Sapienza, em Roma, para acompanhar de perto as experiências do projeto do NCE. A entrevista mostra, de forma geral, o trabalho realizado por Bruni ao visitar nosso país para pesquisar o projeto Educom.Rádio e, assim, promover uma comparação com um projeto similar que ela acompanhava em algumas escolas italianas. É interessante observar no texto de

³⁶ Texto da prova do concurso de professor titular junto à ECA/USP, produzido em 2009. Inédito, disponibilizado na bibliografia da disciplina CCA 5886 - Educomunicação: Fundamentos, Metodologias e Áreas de Intervenção, oferecido no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP.

Winkel como o Educom.Rádio se apresenta como um modelo de projeto para a educação na Itália (WINKEL, 2010).

Um terceiro artigo publicado na *Comunicação & Educação* (USP) foi o texto ***Práticas Educomunicativas e a redução da violência no contexto escolar***, do Prof. Dr. Marciel Consani e da especialista em Educomunicação Maria Carolina Aguilera Maccagnini. Publicado em 2015, o artigo aborda o projeto Educom.Rádio como um exemplo de prática educomunicativa capaz de mediar conflitos em ambientes escolares (CONSANI; MACCAGNINI, 2015).

Outro trabalho publicado em revista, dessa vez na *Revista Imaginário – Periódicos Eletrônicos em Psicologia* (PEPSIC), é o artigo intitulado ***Construindo a educomunicação: relatos de experiências do Projeto Educom.rádio***, publicado em 2005 por Alessandra Campos, Maria Izabel de Araújo Leão, Lara Deppe e Nina Nazario. As autoras apresentam três relatos de experiências do Educom.Rádio, que nos ajudam a compreender como alguns membros da equipe do NCE puderam experimentar o dia a dia do projeto. É interessante perceber no artigo o modo com que os relatos mostram como o projeto trouxe para os agentes escolares a concepção de *ecossistema comunicativo* e como o Educom.Rádio cobrou, de certa forma desses agentes, a implementação de uma estrutura de comunicação que envolvesse todos os atores da comunidade escolar (CAMPOS, 2005).

Já o artigo ***Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social*** de Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro e Rosana Maria Pires Barbato Schwartz, publicado em 2018 pela *Revista de Ciências da Educação* (Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL), apresenta, de uma maneira geral, a construção do conceito de Educomunicação para criar bases para abordar o Educom.Rádio, além de uma análise interessante sobre o uso do rádio como ferramenta pedagógica. A partir disso, o projeto ganha protagonismo no artigo, começando pela aparição da Lei Educom e desembocando em um relato teórico-prático de experiência, feito pelo pesquisador Matheus Henrique Pinheiro Ribeiro, a convite da Prof^a Dra. Rose Mara Pinheiro (RIBEIRO; SCHAWARTZ, 2018).

Por fim, uma entrevista feita com Ismar de Oliveira Soares pelos pesquisadores Alexandre Farbiarz, Emmanoel Martins Ferreira e Wagner da Silveira Bezerra e publicada na *Revista Mídia e Contato* (UFF), em 2015, na cidade do Rio de Janeiro, apresenta aspectos gerais da Educomunicação e alguns dos marcos históricos do NCE: *Pesquisa Perfil* e projetos como Educom.Rádio e Educom.Geração Cidadã 2016, com ênfase para o primeiro (BEZERRA, 2015). O título do texto é ***Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social***.

Em relação à aparição do tema em congressos, podemos destacar dois trabalhos. O primeiro é o *paper* de Rose Mara Pinheiro, ***A Educomunicação nos centros de pesquisa do país. Um***

mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes, apresentado no XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, em Manaus, em 2013. O trabalho traz um detalhado levantamento da produção acadêmica sobre Educomunicação entre 1998 e 2011 e permite demonstrar, por exemplo, como o projeto Educom.Rádio teve grande destaque no volume de produções (PINHEIRO, 2013).

O segundo é o trabalho apresentado por Cláudia Lago e Patrícia Horta Alves, em 2005, no III Seminário Latino-americano de Pesquisa em Comunicação – ALAIC, em São Paulo, sob o título *Educom.rádio: uma política pública que pensa a mudança da prática pedagógica*. O texto é uma primeira tentativa de compreender a relação entre os objetivos e alguns resultados do projeto Educom.Rádio e foi construído basicamente (i) em cima da observação direta das atividades realizadas durante os sábados junto às escolas participantes, (ii) pela leitura dos relatórios preparados pela equipe de mediadores que atua junto às escolas, (iii) pela interpretação de questionário aplicado junto às escolas que já passaram pelo projeto e (iv) pela coleta de testemunhos durante as atividades. Escrito originalmente no final de 2003 para o site do NCE, o trabalho traz um panorama conceitual sobre a atuação do Educom.Rádio e sua relação com os participantes e, posteriormente, com as escolas (ALVES; LAGO, 2005).

Já no livro *Educomídia alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún*, organizado por José Marques de Melo e publicado em 2006, Ismar de Oliveira Soares escreve, no capítulo *Educom.rádio, na trilha de Mário Kaplún*, um paralelo entre o projeto Educom.Rádio com os resultados conceituais adquiridos pela *Pesquisa Perfil* e o pensamento de Mário Kaplún. Esse artigo se mostra muito importante por apresentar detalhes tanto sobre a *Pesquisa Perfil* quanto sobre o projeto, que raramente aparece na literatura sobre o NCE, como depoimentos e dados referentes ao site do Educom.Rádio utilizado na época (SOARES, 2006).

O volume mais denso de trabalhos sobre o Educom.Rádio fica na conta dos trabalhos de pós-graduação. São três dissertações e uma tese que se debruçam a estudar o projeto do NCE. Todos eles defendidos no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da ECA/USP, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.

A primeira dissertação é *Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio*, defendida por Renato Tavares Junior, em 2007. Ela se propõe a investigar a Educomunicação por meio de uma de suas áreas de intervenção, a *área de mediação tecnológica na educação*, tendo como principal objeto de pesquisa os programas radiofônicos produzidos por professores e alunos participantes do projeto Educom.Rádio. Destaque para os capítulos 3, 4, 5 e 6 da dissertação.

O capítulo 3, *O projeto “educom.rádio”: da concepção à avaliação*, aborda desde o “[...] funcionamento operacional e logístico do projeto ‘educom.rádio’ analisando as principais características e mudanças pelas quais o projeto passou de sua concepção à sua implementação [...]” (TAVARES JUNIOR, 2007, p. 101), passando pelo perfil dos participantes, pelos objetivos, estratégias e parcerias do projeto, até chegar a uma análise da continuidade das ideias e das propostas.

O capítulo seguinte, *O rádio no “educom”*, traz em seu final a justificativa pela opção de se trabalhar com o rádio em projetos educativos e educacionais. O pesquisador apresenta 14 pontos para fundamentar os benefícios da presença de projetos radiofônicos nas escolas como, por exemplo, a possibilidade de atuar como uma multiplicadora de *informações* da escola e da comunidade, discutir e pautar *temas locais* buscando soluções coletivas para os problemas da comunidade e fomentar as atividades inter e transdisciplinares por meio da realização dos programas radiofônicos.

O rádio (não só o veículo de comunicação, mas a própria linguagem radiofônica) se mostra como um elemento propiciador de experiências educacionais diferenciadas, transformadoras e relevantes que podem alterar o ambiente escolar, ressignificando as relações humanas e colaborando para a construção de um eficiente ecossistema comunicativo. (ibid.,p. 142).

Já o capítulo 5, *O “educom” no rádio: análise das produções radiofônicas dos cursistas*, apresenta dados quantitativos e qualitativos sobre os programas de rádio que foram produzidos pelos participantes do projeto. É nesse capítulo que é possível observar a magnitude do Educom.Rádio no como produto final. Além das 455 escolas contempladas com o projeto — número suficiente para demonstrar o alcance da ação —, o NCE conseguiu preservar, na época, 2.225 programas radiofônicos (TAVARES JÚNIOR, 2007). O capítulo ainda traz uma detalhada catalogação dos programas que foram categorizados a partir dos os eixos transversais abordados durante as atividades do projeto. Por fim, termina narrando a evolução do projeto e sua relação com os cursistas.

Finalmente o capítulo 6, *Do uso do rádio ao uso da rádio: as produções radiofônicas nas escolas públicas de São Paulo após o projeto “educom”*, nas palavras do próprio pesquisador:

[...] é dedicado à pesquisa de campo e à análise da realização de produções radiofônicas em algumas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo que, após participarem do período de capacitação do projeto “educom.rádio”, deram, cada uma à sua maneira, continuidade às práticas educacionais, a partir de janeiro de 2005, já sem a assessoria do NCE/USP, cujo contrato com a Prefeitura findara em 31 de 10embro de 2004. (ibid., p. 181)

Após escolha das escolas a serem analisadas, a dissertação mostra como as visitas a elas ocorreram e, após entrevistas com os membros da comunidade escolar, apresenta uma sistematização dos dados coletados e quatro relatos das experiências de rádios escolares oriundas do Educom.Rádio.

A dissertação de Renato Tavares Júnior é fundamental para se compreender o que aconteceu com as escolas envolvidas após o término do projeto. Além de trazer dados do processo como um todo, o foco principal é fornecer informações que ajudem a entender os ecos do Educom.Rádio e como, e por quanto tempo, eles continuaram reverberando na comunidade escolar.

A segunda dissertação foi defendida pela pesquisadora Cláudia Vicenza Funari, também em 2007, sob o título *A prática da mediação em processos educacionais: o caso do Projeto Educom.Rádio*, com o objetivo de analisar e entender a atuação dos mediadores, agentes responsáveis pela relação direta entre o projeto e os cursistas. Destaque para o sexto capítulo que foca na apresentação do perfil desses mediadores.

Após uma densa construção teórica sobre Educação e mediações, a pesquisadora se dedica a apresentar um perfil do mediador no Educom.Rádio, que é

[...] um tipo distinto de profissional foi introduzido no espaço formal de educação, a escola, para desenvolver entre professores, alunos e membros da comunidade um trabalho específico. Este profissional não era necessariamente um professor, ou um comunicador, mas era portador de habilidades especiais e de um conhecimento específico sobre as áreas da comunicação e da educação, e principalmente tinha uma postura aberta ao diálogo e aos princípios democráticos. (FUNARI, 2007, p. 103)

Na sequência, o capítulo narra o cotidiano desse mediador que, aos sábados, atuava nos polos, escolas satélites que recebiam outros cursistas para as atividades do projeto, como oficinas e palestras. Por fim, a autora demonstra o processo de formação desse agente, desde a escolha dos mediadores até a sua formação propriamente dita, com cursos de carga teórica e atividades práticas que, somadas, resultavam em 96 horas (FUNARI, 2007).

É interessante observar como a dissertação enfatiza a presença do educador nas ações dos mediadores. "Ismar de Oliveira Soares tem identificado os capacitadores que integram os projetos do NCE, entre os quais os 'mediadores' do Educom.rádio como efetivos 'educadores'." (FUNARI, 2007, p. 100). Pensamento esse que justificava a atenção dada à capacitação desses agentes que, como evidenciado por Funari, foi fundamental para sua formação, resultando em uma demanda vinda diretamente deles para que de "monitores", designação dada até a 3ª fase do Educom.Rádio, passassem a ser chamados de "mediadores" (ibid.).

Educomunicação e democracia na escola pública: o educador.rádio e o planejamento é o nome do trabalho de mestrado defendido por Queila Cristina Goes Borges, em 2009. Essa dissertação, como destacado no seu próprio resumo, tem como objetivo analisar a maneira como o conceito e a prática do planejamento foram considerados tanto na elaboração do projeto quanto como conteúdo previsto no cronograma de atividades do Educom.Rádio. A dissertação analisa a produção de 169 propostas

de planejamento educacional construídos de modo conjunto entre professores, alunos e membros da comunidade que participaram de duas últimas fases do projeto.

Os três últimos capítulos (5, 6 e 7) da pesquisa apresentam, respectivamente como se deram os processos de planejamento do Educom.Rádio, a análise dos materiais produzidos pelo NCE para o projeto e a análise dos dados dos planejamentos.

Seguindo a ordem, a autora apresenta, no capítulo 5, um conjunto de fases que caracteriza o processo de planejamento. Ele pode ser representado pelo

[...] diagnóstico da realidade (ou da situação), definição dos procedimentos (escolha dos referenciais, eleição da metodologia, indicação dos papéis), apresentação do projeto (detalhamento das fases, descrição do orçamento, cronograma etc), crítica (indicação dos processos de acompanhamento e avaliação). (BORGES, 2009, p. 89)

No capítulo 6, o foco é a análise do tema da produção de materiais destinados a servir aos propósitos do programa na orientação tanto dos cursistas quanto dos próprios colaboradores. Há, portanto, um levantamento dos tipos de materiais utilizados para esse fim e, posteriormente, uma análise sistemática de cada um deles. Vale destacar que será nesse capítulo que o boletim *O Educomunicador* será analisado, tendo os tópicos de cada edição apresentados.

Por fim, o sétimo capítulo da dissertação de Borges busca apresentar a análise dos dados colhidos “[...] a partir da leitura das fichas usadas para examinar o tópico do programa do curso Educom.rádio, referente ao processo de planejamento da educação nas escolas do município.” (ibid., p. 175). A pesquisa demonstra, por meio dessa análise, que é nesse momento, em contato com a ficha, que professores, alunos e membros da comunidade planejam as ações educacionais na escola.

A quarta dissertação é o trabalho realizado no PROLAM por Ana Carolina Altieri Soares, em 2012, sob o título *Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil*. A pesquisa tem como objetivo identificar o contexto político-social em que surgiu o conceito de educação na América Latina, tendo como hipótese que o novo campo emergiu da própria luta do movimento social pelos direitos humanos, em específico, pelo direito à comunicação. Para isso, ela foca em projetos argentinos e brasileiros em um estudo comparado. No caso do Brasil, analisa o projeto Educom.Rádio e dedica todo o capítulo 9 da sua dissertação para detalhar os processos envolvendo o projeto. Tudo isso depois de construir uma sólida base teórico-conceitual sobre a inter-relação Comunicação/Educação na América Latina (SOARES, A., 2012).

Já a tese defendida por Patrícia Horta Alves, *Educom.Rádio: uma política pública em Educomunicação*, em 2007, trabalha com a hipótese central que o Educom.Rádio "[...] consistiu numa política pública em Educomunicação, fruto da relação estabelecida entre o Núcleo de Comunicação e Educação e a Secretaria Municipal de Educação." (ALVES, 2007, p. 10).

A partir disso, outras quatro hipóteses específicas se apresentam:

1. O Educom.Rádio foi formulado como um conjunto de cursos de extensão universitária, na modalidade de Difusão Cultural, e ao longo de sua implementação se transformou numa política pública em Educomunicação;
2. A transformação do Educom.Rádio em política pública está intrinsecamente ligada a existência de uma convergência entre o conteúdo do programa, os atores envolvidos e os mecanismos disponíveis para sua execução;
3. A dimensão operacional do Educom.Rádio propiciou o surgimento de redes sociais de implementação consolidada no decorrer do desenvolvimento da dimensão jurídico-administrativa do programa, ou seja, entre a primeira e sétima fases, apontando caminhos para definição uma política pública em Educomunicação;
4. As redes sociais de implementação se configuram na esfera do local e se articulam na ordem do cotidiano. (ALVES, 2007, p. 10-11)

Como o principal objetivo do trabalho de Alves é mapear e analisar a gênese do projeto, isso faz desse trabalho um dos mais importantes para se entender as mecânicas que movimentaram o Educom.Rádio por três anos de atividades intensas.

Além das revistas, eventos acadêmicos, capítulo de livro e trabalhos de pós—graduação, é possível encontrar vastas informações sobre o Educom.Rádio em textos produzidos na primeira década dos anos 2000 para o site do NCE. Como, por exemplo, o texto escrito em conjunto entre Patrícia Horta Alves e Cláudia Lago, *Raízes educacionais: do conceito à prática*, que traz um panorama geral do Educom.Rádio e, a partir de bases conceituais apresentadas por meio de autores como Mario Kaplún, Jesús Martín-Barbero e Ismar de Oliveira Soares, faz uma análise dos resultados do projeto (ALVES; LAGO, 2004).

Ou o texto *A Educomunicação como produção de sentido*, escrito por Maria Izabel de A. Leão, que apresenta uma série de relatos de colaboradores do projeto Educom.Rádio e de alunos e professores cursistas sobre os impactos que o projeto causava até aquele instante (2004) nas escolas participantes. Esse texto permite enxergar como esses relatos dão força qualitativa para o projeto (LEÃO, 2005).

A mesma autora tem, em conjunto com Manoel Rodrigues, outro texto publicado no site do NCE. O texto *A internet como ferramenta de apoio a educomunicação* se dedica a analisar o site do Educom.Rádio que, a partir de sua implementação (2003), foi um importante canal de comunicação entre todos os envolvidos no projeto. Além de apresentar o contexto da criação do site, os autores

demonstram como sua aplicabilidade contribuiu para o desenvolvimento do protagonismo juvenil dos alunos e alunas participantes, pois o site abrigava, afora as produções radiofônicas, um espaço exclusivo para que os estudantes pudessem compartilhar textos escritos por eles durante o processo. O texto também explica as funcionalidades do site e como ele foi utilizado para contribuir para o fortalecimento do Educom.Rádio (LEÃO; RODRIGUES, 2005).

Leão se uniria as já citadas Cláudia Lago e Eliany Salvatierra Machado para produzir um texto, também para o site do NCE, em 2005, intitulado *A democratização dos meios pelo projeto Educom.Rádio: um sonho possível*, que versa sobre a constatação dos resultados do projeto Educom.Rádio a partir da ótica da democratização dos meios. As autoras demonstram como esse projeto de política pública possibilitou alguns resultados qualitativos observáveis, mesmo que, quantitativamente, tenha enfrentado problemas de continuidade após o seu encerramento em 2004 (LAGO; LEÃO; MACHADO, 2005).

2.3.2 - Roteiro: Educom.TV

O grande trabalho sobre o Educom.TV é a tese de Eliany Salvatierra Machado, defendida em 2009, no PPGCOM ECA/USP, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares. A tese *Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV* apresentou grande originalidade por deixar claro que não pretendia discutir a existência ou não do campo da Educomunicação, mas sim pensá-lo como uma ferramenta de mobilização de pessoas. E, para isso, o projeto Educom.TV é minuciosamente descrito e analisado pela autora (MACHADO, 2009).

Após um denso referencial teórico com apresentação de conceitos e autores que sustentam suas hipóteses, Machado dedica os quatro capítulos finais para detalhar todo o processo do projeto: das propostas iniciais, passando pela estrutura tecnológica e o conteúdo programático envolvidos, até chegar às dinâmicas e relações existentes no Educom.TV.

Quem também escreve sobre o projeto é Ismar de Oliveira Soares, autor de três produções sobre o assunto: dois trabalhos em revistas científicas em 2002 e 2003 e, três anos mais tarde, um texto no site do NCE. O primeiro artigo, *Educação a distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública*, escrito para a *Revista USP*, é um importante relato da experiência do projeto Educom.TV, que alinha uma análise do projeto com o conceito de educação à distância. O texto apresenta, de forma resumida, porém bem completa, dados do projeto e resultados de suas dinâmicas e de sua apropriação da Educomunicação nas relações

entre os envolvidos (gestores, tutores, cursistas). Além disso, o autor também dá alguns detalhes sobre o projeto “filho” do Educom.TV, o Têdeolho.TV (SOARES, 2002c).

A segunda produção de Soares, agora para a revista *Comunicação & Educação* (USP), intitulada ***Educom.TV: curso online para rede pública***, versa em duas páginas sobre o projeto Educom.TV. Traz algumas informações gerais sobre o projeto como, por exemplo, o número de participantes, data de execução, instituições promotoras, objetivos e equipe. Também apresenta dois depoimentos de professores que foram cursistas no projeto, além de explicar as dinâmicas do curso. O autor encerra o artigo dando uma conclusão geral sobre os resultados do projeto (SOARES, 2003b).

Já o texto publicado no site do NCE em 2006, o ***Trabalho colaborativo e novos meios de produção de conhecimento: uma proposta educ comunicativa***, apresenta uma base conceitual a partir de Rena Paloff, da John Kennedy University, California, e Keith Prat, da Ottawa University, Kansas, sobre educação à distância. Antes disso, o autor apresenta um panorama detalhado sobre o consumo de mídias digitais por brasileiros na primeira metade do novo milênio. Com isso, apresenta o projeto Educom.TV e evidencia a presença do conceito de Educomunicação nas práticas do projeto (SOARES, 2006b).

Por fim, há um segundo texto feito para o site do NCE, dois anos antes desse último que acabamos de citar. Trata-se do trabalho ***O projeto Educom.TV: formação online de professores numa perspectiva educ comunicativa***, escrito por Ademilde Silveira Sartori, Carmem Lúcia Melges Elias Gattás, Cássio Roberto Pereira Feitosa Ribeiro, Eliany Salvatierra Machado, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado, Felipe Berlim, Maria Salete Prado Soares e Ismar de Oliveira Soares. Nele se tem um panorama geral do projeto Educom.TV, apresentando os tópicos teóricos trabalhados no curso com os professores cursistas. O destaque do artigo está no detalhamento do trabalho do tutor e sua relação com o próprio curso e com os cursistas (BERLIM et al., 2004).

2.3.3 - Roteiro: Educom.Rádio Centro-Oeste

A entrevista realizada com Ismar de Oliveira Soares para o *Anuário Unesco/Methodista de Comunicação Regional*, em 2010, por Argemino Ferreira de Almeida, sob o título ***Ismar de Oliveira Soares, mediador educ comunicacional***, apresenta o perfil de Soares com informações sobre sua formação acadêmica e ideológica, dando destaque para a influência católica que o professor recebeu, resultando na sua atuação dentro da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), por exemplo. Além disso, o texto traz informações sobre a *Pesquisa Perfil* e dá certa atenção para o conceito de Educomunicação. Porém, o destaque fica para a atuação educ comunicativa do projeto

Educom.Rádio Centro-Oeste, que pode ser considerado uma extensão do Educom.Rádio para os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, destacando pontos gerais do projeto e a história envolvendo a comunidade indígena xavante, com as produções de rádio e de como o contato com a Educomunicação mudou a realidade local da tribo (ALMEIDA, 2010).

Outro trabalho em que o projeto é destacado é o ***EducomRádio.Centro-Oeste, uma política pública, rumo a autonomia***, escrito por Eliany Salvatierra Machado e Patrícia Horta Alves para o *XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, em 2006, realizado na cidade de Brasília. O texto apresenta detalhes do projeto Educom.Rádio Centro-Oeste, com dados gerais, informações sobre as atividades, metodologias e depoimentos de participantes (ALVES; MACHADO, 2006).

Claudia da Consolação Moreira e Manoel Francisco de Vasconcelos Motta, ambos professores da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), participaram do *VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Centro-Oeste*, em 2007, apresentando o trabalho ***Educom: a utilização do rádio como meio de ação pedagógica***. O artigo faz uma análise do projeto e como ele permitiu aos educadores, comunicadores e outros agentes sociais que ampliassem seus espaços em ecossistemas comunicativos abertos e criativos (MOREIRA; MOTTA, 2007).

A professora da UFMT também dedicaria sua dissertação, defendida em 2007 na mesma instituição, para o Educom.Rádio Centro-Oeste. Com o título ***Educom.Rádio Centro-Oeste***, a pesquisadora vai olhar para os impactos que o projeto causou nos jovens que foram beneficiados por ele. É um interessante relato de como os adolescente daquela região passaram a dominar o uso da linguagem radiofônica e as técnicas de radiodifusão. Dessa forma, a dissertação mostra como o Educom.Rádio Centro Oeste permitiu aos educadores, comunicadores e outros agentes sociais que promovessem e ampliassem, em seus espaços, ecossistemas comunicativos abertos e criativos, capazes de garantir a democracia das relações e a eficiência na condução de seus fluxos de informação, tendo como meta o exercício pleno da democracia (MOREIRA, 2007).

2.3.4 - Roteiro: Educom.Saúde

O projeto que, em 2004, capacitou agentes de saúde para auxiliar a formação de um modelo de gestão com base nos princípios da Educomunicação, o Educom.Saúde, foi tema da apresentação de Cláudia Lago, Denise Guedes Condeixa e Richard Romancini no *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, em 2005, na cidade do Rio de Janeiro.

O paper *A gestão da Educomunicação na saúde: análise de uma experiência*, apresenta um relato da experiência de gestão do projeto Educom.Saúde, da sua gênese até os motivos que impediram a sua continuidade. Esse trabalho foi, inclusive, o único exclusivamente sobre o assunto que encontramos, já que o projeto foi de curta duração e, de certa maneira, sufocado pelos entraves impostos “[...] por um setor profundamente hierarquizado.” (CONDEIXA; LAGO; ROMANCINI, 2005, p. 10).

O mesmo congresso receberia, 11 anos mais tarde, na sua 39ª edição, mais um artigo sobre o Educom.Saúde. Marciel A. Consani e Helena M. Málaga Moraes apresentam um resgate histórico do projeto de 2004, além de propor uma discussão sobre a inter-relação Educomunicação/Saúde, apontando potenciais a serem desenvolvidos (CONSANI; MÁLAGA MORAIS, 2016). O texto tem o título *Educomunicação e saúde: uma relação ainda por ser construída*.

2.3.5 - Roteiro: Educom.Geração Cidadã

O nome do projeto até pode lembrar o anterior, porém os projetos possuem métodos e objetivos distintos, mesmo que esses ainda sejam dentro do escopo da Educomunicação. Dito isso, apresentamos dois textos que versam sobre o primeiro Educom.Geração Cidadã, projeto que foi desenvolvido em 2005 e 2006.

Ismar de Oliveira Soares, em seu artigo *A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional*, publicado pela revista *Comunicação & Educação (USP)*, em 2007, versa sobre como a Educomunicação pode se apropriar dos usos da tecnologia digital, em especial a internet, para garantir leveza e criatividade ao ambiente educacional, sempre que a apropriação de seus recursos e processos se der a partir do reconhecimento da potencialidade da comunicação em favorecer a construção permanente de novas alternativas de busca de conhecimento e de convivência. O artigo conclui que essa prática a Educomunicação denomina *mediação tecnológica nos espaços educativos*. Para exemplificar isso, o autor dedica um parágrafo ao projeto Educom.Geração Cidadã (SOARES, 2007b).

O outro trabalho sobre o projeto é o *Projeto Educom.Geração Cidadã: a Educomunicação em ação*, escrito por Carmem Lúcia M. Elias Gattás e Maria Salete Prado Soares, em 2006, para o site do NCE. O texto apresenta informações sobre o projeto Educom.Geração Cidadã, que ocorreu entre 10 de setembro de 2005 e março de 2006. Além dos dados, as autoras se debruçam para justificar a presença da Educomunicação como via para melhoria do contexto de vulnerabilidade social em que os jovens

atendidos (cerca de 2.000) se encontravam. É também um importante relato da experiências das atividades que faziam parte do projeto (GATTÁS; SOARES, 2006).

2.3.6 - Roteiro: Educom.JT

Esse projeto aparece destacado em três trabalhos. O primeiro é o artigo escrito por Ismar de Oliveira Soares para a revista *Comunicação & Educação* (USP), em 2009, sob o título *A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação*. O artigo é uma apresentação do conteúdo da edição XIV, n. 3, da revista e foca em enaltecer a contribuição da própria publicação para o fortalecimento do conceito de Educomunicação o que, conseqüentemente, justificaria a criação da Licenciatura em Educomunicação oferecida pela ECA-USP. Porém, o artigo cita, de maneira rápida e sucinta, como exemplo de projeto educacional, o Educom.JT (SOARES, 2009). Ao final, o texto ainda tem tempo para utilizar as áreas de intervenção da Educomunicação para apresentar os artigos presentes na edição, encaixando cada texto dentro de uma área de intervenção a depender do conteúdo do artigo.

Ainda de forma tímida, o Educom.JT é citado no *paper Educomunicação: o novo campo e suas áreas de intervenção social*, apresentado por Gabriela Metzker no GT Mediações e Interfaces Comunicacionais, evento componente do *XIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Região Sudeste*, em 2008. O texto faz um apanhado geral do principal resultado da *Pesquisa Perfil*, que são as áreas de intervenção. Cita em um parágrafo o Educom.JT como um exemplo de uma das áreas, a *expressão comunicativa através da arte* (METZKER, 2008).

O trabalho que traz as informações mais completas do projeto, tendo-o como protagonista, é *Educom.JT: práticas educacionais em salas de aula presencial com o uso de tecnologias diversas*, feito para o *Congresso Internacional Educación Mediática y Competência Digital*, ocorrido na cidade de Segóvia, Espanha, entre os dias 13 e 15 de outubro de 2011, na Universidad de Valladolid. Escrito por Ana Carolina Altieri Soares, Carmen Lucia Melges Elias Gattás, Luci Ferraz de Mello, Maria, Izabel de Araújo Leão e Maria Salete Prado Soares, o *paper* traça os dados gerais do Educom.JT, apresenta suas dinâmicas, objetivos, rotinas de produção e equipe. Além disso, traz uma abordagem conceitual que baseou o projeto e que colaborou para a obtenção dos resultados que, adiante no texto, também são analisados (GATTÁS, 2011).

2.3.7 - Roteiro: Educom.Geração 2016

O Educom.Geração Cidadã 2016 foi o último projeto do Núcleo de Comunicação e Educação da USP a ser realizado dentro do recorte temporal estabelecido para a presente dissertação, ou seja, dentro dos 20 primeiros anos do NCE. Sendo assim, é o projeto que tem os trabalhos mais recentes. Quatro trabalhos sobre ele foram feitos entre 2016 e 2017, sendo duas apresentações em congressos, um artigo em revista acadêmica e um capítulo de livro.

Os trabalhos apresentados em congressos são *Relato de prática educ comunicativa na educação básica com o ensino híbrido e Educom.Geração.Cidadã: 2016*. O primeiro foi no GT de Métodos e Tecnologia do *XXIII Congresso Internacional ABED³⁷ de Educação a Distância*, em 2017, na cidade de Foz do Iguaçu-PR. Verônica Martins Cannatá e Adriana B. Azevedo fazem um relato de experiência sobre o ensino híbrido no Colégio Dante Alighieri, em São Paulo, e como isso, por meio de oficinas de comunicação, levou os alunos a integrarem o projeto Educom.Geração Cidadã 2016. O texto traz algumas informações do projeto, sua base conceitual e como se deu a participação do colégio (AZEVEDO; CANNATÁ, 2017).

O segundo foi apresentado no *6º Congresso Pesquisa do Ensino (SINPRO-SP³⁸)*, em 2017, por Cristina Barroco Massei Fernandes, Verônica Martins Cannatá, Leandro Alves dos Santos e aborda a gênese do projeto Educom.Geração Cidadã 2016, além de apresentar objetivos e metodologia de trabalho que nortearam o projeto. O *paper* finaliza propondo uma análise rápida sobre os resultados obtidos do Geração Cidadã 2016 (CANNATÁ; FERNANDES; SANTOS, 2017).

Esse trabalho acabou sendo publicado pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), após uma breve revisão, no livro *Educomunicação e suas áreas de intervenção: Novos paradigmas para o diálogo intercultural*, organizado por Claudemir Edson Viana, Ismar de Oliveira Soares e Jurema Brasil Xavier, em 2017. Com o título de *Práticas Interinstitucionais: o Projeto Educom.GeraçãoCidadã.2016*, Cannatá e Fernandes dão detalhes do projeto e apresentam seus mecanismos de ação junto aos alunos e alunas do Colégio Dante Alighieri (CANNATÁ; FERNANDES, 2017).

A revista *Comunicação & Educação (USP)* receberia um artigo escrito por Ismar de Oliveira Soares, em 2016, com o título *Nos 50 anos da ECA-USP, a Educomunicação alcança maturidade acadêmica e legitimidade política*. O artigo é uma apresentação do conteúdo da edição XXI, n. 2, da revista e traz dados da Educomunicação durante 2016. Ressalta ainda algumas ações do NCE nesse ano, quando completou 20 anos de trabalho. Além de destacar o Educom.Geração Cidadã 2016, o texto evidencia eventos como o *Seminário sobre Educomunicação e práxis social: perspectivas*

³⁷ Sigla para Associação Brasileira de Educação a Distância.

³⁸ Sigla para Sindicato dos Professores de São Paulo.

epistemológicas em debate na Europa e no Brasil, que aconteceu entre 20 e 31 de agosto daquele ano na cidade de São Paulo (SOARES, 2016).

2.3.8 - Roteiro: demais projetos

A partir de agora, apresentaremos os trabalhos que, em seu conjunto, abordam mais de um projeto. Será no presente tópico que encontraremos os projetos que ainda não foram mencionados como Tôdeolho.TV, Educom.FUNDHAS e Educom.CLS.

A dupla de pesquisadoras e colaboradoras do NCE, Eliany Salvatierra Machado e Patrícia Horta Alves, apresentaram no *XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, em 2004, em Porto Alegre-RS, o trabalho *NCE: Um projeto de intervenção social*. O texto apresenta um panorama geral do que foram algum dos projetos liderados pelo NCE durante a primeira década dos anos 2000. Além disso, há um esforço das autoras em apresentar o Núcleo como um promotor de intervenções sociais devido à utilização dos preceitos educacionais em suas ações, exemplificados pelos projetos: Educom.Rádio, Educom.TV, Educom.Rádio Centro-Oeste, Educom.Saúde e Tôdeolho.TV (ALVES; MACHADO, 2004). Um trabalho muito importante para entender alguns detalhes das dinâmicas dos projetos citados.

Já o texto *A formação de ecossistemas comunicativos na perspectiva da Educomunicação: um estudo etnometodológico comparativo entre Natal (RN) e São Paulo (SP)*, apresentado no *XVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Região Nordeste*, em 2015, em Natal-RN, traz referências pontuais sobre o Educom.Rádio e o Educom.FUNDHAS. Escrito pelos pesquisadores Adriano Lopes Gomes e Marina Moema Filgueira Pinheiro, o *paper* utiliza os projetos citados apenas como exemplo, sem maiores aprofundamentos (GOMES; PINHEIRO, 2015).

A revista *Comunicação & Educação* (USP) recebeu, em 2013, o artigo *Educomunicação: quando pesquisa, extensão e ensino se imbricam*, escrito por Ismar de Oliveira Soares, que levanta alguns dados sobre o desenvolvimento da Educomunicação na pesquisa, cultura e extensão. Como exemplo disso, cita o projeto Educom.FUNDHAS e o Mídias na Educação. Além disso, desenvolve outros fatores importantes para a fomentação do campo dentro e fora da academia, como nos trabalhos executados por ONGs (Rede CEP) e na criação da Licenciatura em Educomunicação na USP (SOARES, 2013b).

A revista *ecana* também recebeu artigos que abordam tanto os projetos do NCE quanto a *Pesquisa Perfil*, como o texto *NCE: A trajetória de um núcleo de pesquisa da USP*, de 2005, que

destaca quatro projetos do Núcleo (Educom.Rádio; Educom.TV; Tôdeolho.TV; Educom.Mídia), projetos esses que, conforme o artigo, são resultados diretos do entendimento das conclusões da *Pesquisa Perfil* (SOARES, 2005).

Soares vai destacar alguns projetos do NCE no capítulo *Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação*, publicado no livro *Gestão da comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*, organizado por Maria Aparecida Baccega e Maria Cristina Costa, em 2009. Esse texto versa sobre como a gestão comunicativa está presente na Educomunicação. Para comprovar isso, o autor se dedica a falar sobre os projetos de política pública coordenados pelo Núcleo. Dentre os exemplos, o projeto que mais tem destaque no artigo é o Educom.Rádio, que é apresentado com informações detalhadas sobre os seus processos. Além disso, também é possível encontrar informações sobre outros projetos, como o Educom.FUNDHAS, Educom.Rádio Centro-Oeste, Educom.TV, Educom.Geração Cidadã, Educom.JT e Mídias na Educação (SOARES, 2009b).

Por fim, três trabalhos de pós-graduação, todos eles defendidos no PPGCOM ECA/USP, sob a orientação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, apresentam alguns dos projetos de NCE. O primeiro é *Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação*, defendido por Daniele Próspero, em 2013, que dedica parte de seu conteúdo para exemplificar as ações educacionais em políticas públicas, por meio dos projetos Educom.Rádio e Educom.Rádio Centro-Oeste (PRÓSPERO, 2013).

O segundo trabalho é *O papel da internet nos projetos educacionais do NCE/USP*, dissertação defendida pela pesquisadora Maria Izabel de Araújo Leão, em 2008, que faz uma densa análise da utilização da internet em projetos como Educom.TV (2002), Tôdeolho.TV (2002), Educom.rádio (2001-2004) e Educom.Rádio Centro-Oeste (2005-2006). Isso porque esses projetos tiveram a presença constante do uso de sites, seja para os cursos presenciais, seja para a formação à distância de seus cursistas. Por meio de entrevistas, assim como da análise do material coletado nos fóruns, *chats*, canal "Fale Conosco" e demais espaços de registro e circulação de dados presentes em cada um dos sites, Leão aponta para o fato de que a relação entre mediadores e cursistas cria espaços de "dialogicidade" e "interatividade", muito mais propriamente do que os instrumentos tecnológicos disponibilizados (LEÃO, 2008).

Por último, a tese de Marciel Aparecido Consani, defendida também em 2008, sob o título *Mediação tecnológica na educação: conceito e aplicações*, dedica um breve capítulo para falar do histórico do NCE por meio de alguns de seus projetos. Há detalhes e sínteses importantes, presentes nesse trabalho, de projetos como Educom.TV, Educom.Rádio, Educom.Rádio Centro-Oeste,

Educom.Geração Cidadã, Educom.Saúde, Tôdeolho.TV, Educom.CSL, Educom.FUNDHAS (CONSANI, 2008).

A presente proposta de um roteiro de leitura sobre o NCE não tem nenhuma pretensão de ser definitiva, pelo contrário. Nosso objetivo aqui é apontar caminhos para facilitar a leitura do(a) futuro(a) pesquisador(a) que queira encontrar informações sobre o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, a *Pesquisa Perfil* e os projetos do NCE. Porém, isso não significa que não haja outras direções que levem para outros tantos trabalhos que abordem, de alguma maneira, os marcos históricos do Núcleo, destacados nesta dissertação.

Isso porque nós temos a consciência de que ainda há muito material para ser explorado, mas que infelizmente não pôde estar presente aqui devido às limitações de pesquisa. Uma delas foi a pandemia de Covid-19 que, como já abordado anteriormente, dificultou o acesso a acervos e bibliotecas, impossibilitando uma pesquisa mais detalhada em materiais físicos. Acreditamos que seja possível haver muito material fora da internet, que possa servir de referência para pesquisas sobre o NCE.

Porém, também é importante frisar que o levantamento feito não foi negligente. Buscou-se com todos os recursos possíveis o garimpo por material que pudesse estar presente nesse roteiro que, certamente, terá novos elementos em trabalhos futuros que queiram organizar um mapa de referências sobre o Núcleo. É o que esperamos que aconteça, mas enquanto isso, acreditamos que ele serve como um ótimo *GPS*³⁹ para aqueles(as) que queiram se aventurar na literatura sobre o Núcleo de Comunicação e Educação da USP.

³⁹ Sigla em inglês para Global Positioning System (sistema de posicionamento global).

CAPÍTULO 3

O Núcleo de Comunicação e Educação da USP: aportes para uma história de duas décadas do NCE

3. A pré-história do NCE

Entre 27 e 31 de maio de 1996, a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS) realizava, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, o seu 5º encontro anual com pesquisadores da área da comunicação. Esses encontros são, até hoje, estruturados sob a forma de grupos de trabalho (GTs) destinados, segundo o site da entidade, a apresentar e debater estudos que buscam refletir sobre o avanço científico, tecnológico e cultural no campo da comunicação⁴⁰.

Um grupo de pesquisadores presentes ao evento, envolvidos com a inter-relação Comunicação/Educação, encaminhou à diretoria da COMPÓS uma sugestão coletiva no sentido de que fosse criado um novo grupo de trabalho, sob a denominação de “GT de Comunicação e Educação”. Eram 35 os estudiosos que assinaram o pedido, entre eles os professores doutores Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP), Elza Dias Pacheco (ECA/USP), Maria Felisminda de Rezende e Fusari (FE/USP) e Nelly de Camargo (Unicamp), além de doutorandas como Denise Cogo (Unisinos) e Liana Gottlieb (Faculdade Cásper Líbero).

A criação de tal grupo de trabalho foi, contudo, recusada pela diretoria da COMPÓS. A justificativa apresentada foi a falta de verba para viabilizar a manutenção do GT, já que o orçamento existente na época não comportaria gastos com passagens e hospedagens para participantes de um novo grupo, além dos que já existiam na entidade (ALVES, 2002).

A partir dessa recusa, os pesquisadores proponentes, liderados por Soares, Pacheco, Fusari, Camargo, Cogo e Gottlieb, decidiram criar, autonomamente, um núcleo de pesquisa no qual pudessem desenvolver trabalhos sobre a temática Comunicação e Educação. Foi então que, no dia 26 de outubro de 1996, o Núcleo de Comunicação e Educação acabou sendo constituído, sendo oficialmente registrado no Departamento de Comunicações e Artes (CCA/ECA/USP), conforme anunciado no Relatório de Gestão Acadêmica do CCA correspondente ao período de 1996 a 2000. O NCE passou a funcionar, efetivamente, no dia 4 de novembro de 1996, uma segunda-feira após o feriado de Finados, conforme registrou Patrícia Horta Alves em sua dissertação (ALVES, 2002). Em 2003, Ismar de Oliveira Soares justificaria a criação do Núcleo, em entrevista para a *Revista Novo Olhares* (mantida pelo Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa, da ECA/USP), afirmando que era preciso “[...] legitimar a discussão que já vinha sendo feita em torno à comunicação-educação [...]”, um papel que acabava de ser assumido pelo novo núcleo de pesquisa (SOARES, 2003, p. 39).

O NCE surge como o quarto e último núcleo de pesquisa a ser criado, na década de 1990, no espaço do Departamento de Comunicações e Artes da CCA, somando-se ao Núcleo de Pesquisa de Telenovela (NPTN), criado em 16 de setembro de 1992, ao Centro de Cibernética Pedagógica (CCP), criado em 12 de 10embro

⁴⁰ Disponível em: <https://www.compos.org.br/encontros_anuais.php>.

de 1994, e ao Laboratório de Pesquisas sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC), criado em 4 de março de 1996.

Neste contexto, podemos verificar que a criação do NCE atende a uma tendência no CCA de articulação do *fazer científico* em áreas específicas do conhecimento, enquanto célula básica para o resgate, o acúmulo e a disseminação de informações, como também atividades que contemplem e integrem programas de formação de profissionais e difusão científica. (ALVES, 2002, p. 89)

O nascimento do NCE guarda, contudo, uma peculiaridade: é o resultado direto de uma série de movimentações que precederam, em 20 anos, sua fundação, com reflexos em seu modo de agir, pesquisar e difundir o conhecimento. A tais acontecimentos denominamos, aqui, de pré-história do NCE.

É necessário compreender o conceito de “pré-história” para justificar os vestígios representados por ações que envolveram sujeitos sociais que se reuniram, em dado momento, para colocar o Núcleo em pé, com coerência e firmeza de propósitos, como ocorreu com o NCE, em outubro/novembro de 1996. Apoiamo-nos em Reinhart Koselleck (2006), que entende que a atividade na historiografia se apresenta a partir dos seguintes termos: “Ou ele (historiador) analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou, então, com a ajuda de hipóteses e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios.” (KOSELLECK, 2006, p. 305). Isso significa dizer que:

[...] o historiador lida com expressões e conceitos de uma época, reflete sobre tais conceitos, indaga-os ou, a partir de sua atividade científica de pesquisa, pode elaborar uma nova conceituação. Isso quer dizer: novos conceitos podem ser criados ou usados a partir de uma tradição já posta e construída pelos historiadores. (ANDRADE; ARAGÃO; OLIVEIRA, 2021, p. 285)

Para o senso comum, e baseado em uma conceituação iluminista, no qual a definição de história está ligada às populações que dominavam a escrita como código cultural e, portanto o registro, o termo “pré-história” passa por algumas ressignificações interessantes. Uma delas é feita pelo autor inglês Daniel Wilson, que a define “[...] como um estudo relacionado a períodos ou tipos de dados históricos, cujo registro não fora intencional.” (TRIGGER, 1973, p. 4).

Outro caminho para se percorrer é aquele que trata a pré-história como o tempo histórico que antecede o surgimento do “homem evoluído”. Essa ideia surge do período industrial de plena evolução tecnológica, sendo regida por uma ideologia positivista, ou seja, que defende que a humanidade atravessa estágios sucessivos.

Uma lógica evolucionista e etnocêntrica começa a ser construída sob o discurso da racionalidade, do progresso e do desenvolvimento tecnológico. Os seres humanos cumpriram o estágio evolutivo: selvageria, passando para a barbárie até chegar à civilização. O estágio civilizatório é identificado com a criação da escrita como um marco tecnológico. (TRIGGER, 2004 apud ANDRADE et al. 2021, p. 287)

Já Alfredo Mendonça de Souza apresenta, no Dicionário de Arqueologia, a seguinte definição:

Em seu sentido restrito, a História é a narração dos feitos humanos através dos testemunhos escritos, mas o conhecimento desses feitos pode ser obtido por outros meios, como faz a arqueologia. O termo Pré-história foi cunhado para designar a história do homem anterior ao aparecimento dos documentos escritos. (SOUZA, 1990, p. 103-104)

Para Paul Bahn (2004), no *Dictionary of Archaeology*, há uma definição bem direta sobre os conceitos pré-história e História, em que o primeiro é o período que não tem evidência documental contemporânea; já o segundo é aquele que, ao contrário do primeiro, pode ser estudado com base em documentação contemporânea. Vejamos, contudo, a crítica que o historiador Alfredo Boulos Junior (2015, p. 40) faz à visão de Bahn.

Muitos estudiosos criticam essa divisão tradicional da História por diversos motivos. Primeiro, porque essa divisão valoriza fatos importantes para os povos da Europa e desconsidera o que se passava, por exemplo, na África ou na Ásia. Segundo, porque ainda há povos que não utilizam a escrita, o que não quer dizer que não possuam uma história.

O também historiador Cláudio Vicentino (2016) explica que a invenção da escrita foi definida como marco inicial da História, devido à crença dos historiadores do século XIX que achavam que a falta de documentação os impedia de estudar um dado período de tempo. Daí o termo “pré-história” para definir esse período.

Porém, esse não é o caso aqui. Usaremos o termo “pré-história” para delimitar um recorte temporal que está fora do foco de estudo da presente dissertação. Logo, a pré-história do NCE diz respeito aos fatos que aconteceram antes da fundação do Núcleo, mas que julgamos serem importantes para apresentar todo o contexto que envolveu o nascimento do nosso objeto de estudo. Como é o caso do período que se iniciou nos anos 1970, com a atuação do fundador do Núcleo, Ismar de Oliveira Soares, na inter-relação Comunicação/Educação. O leitor verá adiante como a trajetória acadêmica de Soares foi determinante para a criação do Núcleo de Comunicação e Educação da USP.

3.1 A União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC)

Quem caminha pela Avenida Paulista depara, na altura do número 900, com uma das construções mais simbólicas da capital paulista: o Edifício Gazeta. Construído nos anos 1960, o prédio de 17 andares — e quinta sede do grupo Gazeta — abriga, desde 1966, a Fundação Cásper Líbero. É lá que funciona a TV Gazeta, local que todos os dias, ao meio-dia em ponto, faz soar a icônica sirene que fica no topo da construção, onde também está a torre de rádio e TV de 85 metros, a primeira iluminada da cidade de São Paulo.

Outra característica particular desse edifício é o seu mosaico de concreto com o logotipo da Gazeta em alto relevo, o qual fica ao lado do também famoso escadão de 32 degraus que dá acesso ao saguão do edifício.

Assim que se sobe essa escadaria, você é recebido por nove elevadores que ficam abaixo de um letreiro suntuoso, indicando que, a partir dali, você está nas dependências da Faculdade Cásper Líbero. Foi nessa instituição que Ismar de Oliveira Soares, então com 27 anos, formou-se como jornalista, em 1970.

Sua passagem pela faculdade de jornalismo, a segunda graduação além do curso de História e Geografia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (FSFLL), proporcionou a ele contato com uma literatura que circulava na época a respeito de educação para a televisão. O interesse por essas discussões levaria Soares a promover uma série de palestras em que analisava alguns produtos televisivos da época. Foi nesse mesmo momento que, atuando como professor de História na já extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (FNSM), teve contato com um grupo de alunas vinculadas a congregações religiosas, que mantinham cursos de formação de professoras, distribuídos pelo interior dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Sabendo do envolvimento do professor com questões relacionadas à análise da televisão, as religiosas convidaram-no para que ele levasse, às futuras professoras do ensino infantil (normalistas), suas propostas formativas sobre como trabalhar na sala de aula com os conteúdos midiáticos⁴¹.

Nesse circuito, que contou com seis palestras, Ismar de Oliveira Soares analisava dois tipos de produtos televisivos em alta junto aos telespectadores: o Programa Silvio Santos, que desde 1963 animava os domingos dos telespectadores, chegando a ter quase 10 horas de duração, e as novelas da TV Globo. O período (1970-1971) nos faz crer que uma das novelas que poderiam ter sido analisadas nessas palestras foi *Irmãos Coragem*, que era exibida pela Globo diariamente às 20 horas e que durou de 8 de junho de 1970 a 12 de junho de 1971. O importante a dizer é que Soares apresentava duas perspectivas de análises desses produtos televisivos: uma primeira, de natureza cultural (que modelo de sociedade o produto em análise revelava), e uma segunda, de natureza formativa (que incidência os conteúdos televisivos exerciam na formação moral das crianças e adolescentes). As duas perspectivas de análise tinham como premissa a ideia — em circulação entre os especialistas da época — de que os meios de comunicação, sobretudo a TV, exerciam efetiva influência sobre suas audiências.

Anos depois, já tendo revisto as concepções a partir das quais havia iniciado, na década de 1970, um trabalho formativo junto aos educadores, voltado à análise sistemática da presença da mídia na sociedade, Soares explicita, em texto de 2006, que a opção pela vertente "moralista" justificava-se, na época, “[...] pelo receio da perversão moral causada pelo alto grau de violência dos programas e por sua inadequação aos padrões morais estabelecidos pelos sistemas educacionais e pelas religiões.” (SOARES, 2006, p. 24).

Tal perspectiva foi superada pela teoria das mediações, que iniciou sua circulação, na América Latina, a partir de meados da década de 1980, vindo a influenciar uma mudança no pensamento e na ação dos educadores midiáticos, que passaram a adotar o que Soares definia como a perspectiva cultural da educação

⁴¹ Em entrevista concedida a este pesquisador.

para os meios. Nas análises de Soares, o olhar estava voltado não apenas para o papel formativo que a televisão exercia, mas principalmente para a capacidade da própria escola em incidir — a partir de sua condição de mediadora cultural — na relação da TV com seu público. Explicando as mudanças que a teoria das mediações havia trazido para a educação midiática dos anos 1980, Ismar afirma, em texto de 2014, que a vertente cultural de educação para a comunicação partia do princípio segundo o qual a comunicação e os meios de informação faziam parte da cultura contemporânea, pelo que mereciam ser conhecidos e estudados (SOARES, 2014).

Nesse mesmo texto, Soares lembrava que uma terceira perspectiva de análise se apresentava, de caráter dialético, privilegiando não exclusivamente a análise dos produtos, mas o próprio processo comunicativo, levando o movimento social a incluir a educação para a comunicação entre os dispositivos articuladores da defesa do direito universal à comunicação. No caso, o foco dessa prática educativa não era a mídia em si, mas a própria mediação do processo comunicativo em sua abrangência, o que garantiu o título de perspectiva mediática para os procedimentos adotados (SOARES, 2014).

Um exemplo do emprego da perspectiva mediática ocorreu, na América Latina, com a implementação, a partir de 1968, de um projeto que tinha como objetivo formar crianças e adolescentes para trabalhar com a linguagem cinematográfica. Trata-se da iniciativa do pedagogo Luis Campos Martínez, que deu início, no Equador, ao *Plan de Niños* (ou Plan Deni), convertido na primeira experiência mobilizadora de crianças e adolescentes latino-americanos em torno do domínio da linguagem audiovisual a partir da perspectiva popular. O Plan Deni alcançou tal êxito pelo apoio que recebeu, ainda em 1969, por parte da Organização Católica Internacional de Cinema na América Latina (OCIC-AL), fato que permitiu sua expansão para vários países do continente, incluindo o Brasil, onde prosperou a partir de sua acolhida por parte de uma organização denominada Cinema e Educação (CINEDUC) (SOARES, 2014).

Voltando para a década de 1970, Soares foi testemunha das complicadas reações que os pensadores latino-americanos da época tiveram com a suposta influência da mídia, em especial a televisão, sobre crianças e jovens. Essas reações eram baseadas em teorias marxistas, calcadas na dominação cultural de uma classe sobre outra, e em teorias liberais focadas no processo comunicativo por meio da teoria dos efeitos, ou seja, que enxergava a dominação da mídia sobre um receptor passivo.

De todas as formas, por motivos diferentes, as duas correntes eram denunciadoras e desconsideravam a capacidade de reação e resposta do público consumidor. O processo de rejeição daí decorrente provocava, em última análise, o abandono da possibilidade de um diálogo entre o mundo da comunicação (tido como o espaço do entretenimento e do lazer descomprometido e promíscuo) e o da educação (o espaço sério da formação), levando, finalmente, a uma resistência dos sistemas educativos aos próprios programas de Educação Midiática. (SOARES, 2014, p. 20)

Dois grupos de organizações vão se apresentar para encarar as questões que se apresentavam relacionadas à Comunicação e Educação: a UNESCO, de um lado, e as igrejas cristãs, de outro. A primeira teve um papel de articuladora na América Latina, entre o final dos anos 1970 até o início dos anos 1990, com o apoio que ofereceu a vários encontros, com destaque para os Seminários Latino-americanos de Educação

para a Televisão realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986) e Buenos Aires, Argentina (1988), com uma síntese, em 1990, em Las Vertientes, Chile. Como veremos no capítulo seguinte, foram esses eventos que culminaram na presença de Ismar Oliveira Soares nos encontros do WCME, fato este que resultaria no convite para a realização do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*.

A presença da UNESCO no continente promoveu uma guinada dos educadores midiáticos, que abandonaram as correntes e teorias manipulatórias da comunicação, já que nem as teorias de dominação cultural nem as teorias dos efeitos lhe serviam mais.

Buscavam, em outra direção, a formulação de uma síntese que desse apoio coerente a uma efetiva luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, tendo como base a proposta de implantação de uma nova ordem mundial da informação e da comunicação (sob a sigla Nomic). Caminho estratégico foi, para tanto, a ponte construída entre os referenciais sobre o planejamento da ação participativa em projetos para o desenvolvimento, de um lado, e as práticas de negociação de sentidos reconhecidas pela teoria das mediações culturais de outro. (SOARES, 2014, p. 21)

Isso fez com que inúmeros ativistas da América Latina abandonassem a visão tradicionalista e manipulatória sobre os meios de comunicação, abrindo espaço para uma percepção mais construtivista de “educação para a comunicação” (SOARES, 2014, p. 21). Este será o caminho seguido pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social, a UCBC, uma instituição ecumênica, nascida em 1969, e que adotou a perspectiva dialética de análise dos processos comunicativos.

Porém, antes, é necessário que façamos uma breve apresentação das matrizes teóricas que estiveram vinculadas com as experiências e práticas que orientaram a área da inter-relação Comunicação/Educação: a comunicação popular e a leitura crítica da comunicação. Essas duas matrizes, como veremos, são emblemáticas para se compreender a atuação de alguns setores das igrejas cristãs, principalmente a UCBC, na tentativa de promoção de uma educação para a comunicação. Para tanto, nos apoiaremos no trabalho da Prof^a Dra. Patrícia Horta Alves (2007b), apresentado no *XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, em 2007, sob o título *Gênese teórica e prática da Educomunicação*.

Partindo de duas premissas, (i) da leitura crítica da comunicação que se caracteriza pela análise de narrativas textuais ou imagéticas, trazida por Soares (1990 apud ALVES, 2007b) e (ii) da comunicação de resistência, impulsionada pela ideia freireana de educação libertadora, levantada por Denise Cogo (1994 apud ALVES, 2007b), é possível perceber como Comunicação, Educação e Cultura se entrelaçam, fazendo com que essa aproximação fornecesse

[...] o ponto de partida para estudos centrados nos conceitos de comunicação participativa e comunicação popular validados por estudiosos como Juan Diaz Bordenave, Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero, como também para experiências impulsionadas pela Igreja Católica. (ALVES, 2007b, p. 2-3)

Com uma Igreja apresentando sinais de renovação em sua doutrina (SOARES, 1994 apud ALVES, 2007b), houve espaço para o surgimento das comunidades eclesiais de base, as CEBs, que são “[...] a presença da Igreja nos movimentos populares, muitos dos quais surgidos desde 1964, onde captavam, refletiam e atuavam numa linha crítica.” (GOMES, 1995, p. 28, apud ALVES, 2007b, p. 3).

As concepções que ampararam essas atividades tiveram um processo de gestação associado ao desenvolvimento de investigações na América Latina entre as décadas de 60 e 80, centradas na formulação de uma comunicação de resistência fortemente vinculada à promoção da participação popular e formação das camadas populares para uma leitura crítica dos meios. (ALVES, 2007b, p. 3)

Juan Diaz Bordenave e Mario Kaplún se destacam aqui por entenderem que o conceito de participação se torna determinante para a prática da comunicação popular e para a educação transformadora. O primeiro acredita na eficácia de uma comunicação participativa ou participatória, em que “[...] todos os interlocutores exercem livremente seu direito à auto-expressão, como uma função social permanente e inalienável; geram e intercambiam seus próprios temas e mensagens.” (BORDENAVE, 1983, p. 91 apud ALVES, 2007b, p. 4). Ou seja, ela é necessariamente dialógica e multilateral e necessita de liberdade, solidariedade, planejamento de ações e a construção coletiva do saber e do conhecimento.

Já Mario Kaplún chama a atenção para a importância da educação na prática da comunicação. O autor afirma, portanto, que ao fazer comunicação popular estamos almejamos sempre um resultado educativo. Por isso, é importante entender o papel dos meios de comunicação como ferramentas para uma educação transformadora (KAPLÚN, 1985, apud ALVES, 2007b).

Mas para que tanto uma comunicação participativa quanto uma educação transformadora possam acontecer, é necessário garantir a presença de organizações que estejam dispostas a assegurar as condições para que isso ocorra.

Esta concepção se reflete no trabalho das CEBs, ao propiciar um espaço que privilegia a fala, valoriza as relações interpessoais e dinamiza a formação de seus participantes, constituindo-se no berço e no motor de muitos movimentos populares, enquanto espaços alternativos de transformação da sociedade. (ALVES, 2007b, p. 5)

Outro aspecto importante era como a Igreja enxergava a atuação dos meios de comunicação da época. Um estudo da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), em 1997, afirma que, no período dos anos 1970, a Igreja via a carga funcionalista da mídia em obedecer “[...] grupos econômicos e políticos nacionais e estrangeiros, interessados em manter o status quo social.” (ESTUDOS DA CNBB, 1997, p. 15 apud ALVES, 2007b, p. 5). Com isso, a Igreja vai investir esforços na produção de projetos para formar pessoas críticas diante dos meios.

A constatação é determinante para a ênfase dada pela Igreja à elaboração de projetos na área da comunicação e na formação das pessoas visando garantir às comunidades maior capacidade expressiva frente à perspectiva de denúncia dos fatores determinantes de manipulação ideológica que sustentavam o que se entendia como uma “ordem de dependência e dominação” da sociedade civil na América Latina. (ALVES, 2007b, p. 6).

Além da Igreja Católica, outras denominações cristãs envolveram-se com o tema da educação para a comunicação, nos anos 1970, como ocorreu com a Igreja Metodista, representada, nesse movimento, pelo Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS). Foi lá que Soares conheceria um professor alemão, que o ajudaria a institucionalizar a sua entrada nesse universo. Trata-se de Reinaldo Brose, pastor e pesquisador alemão que atuou junto ao IMS, de São Bernardo do Campo, por 15 anos, nele criando o projeto Treinamento de Análise da Televisão (TAT), do qual Soares, igualmente professor do Instituto, passaria a ser coordenador ao longo da segunda metade dos anos 1970. Coube a Brose a autoria do livro *Cristãos usando os meios de comunicação social - Telehomilética* (Editora Paulinas, 1980). O volume ganharia uma resenha na edição número 5 do Boletim da UCBC, de 1980, redigida por Soares.

Do trabalho de coordenação do TAT entre 1976 e 1980, Soares passou à articulação do projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), assim que eleito como 7º presidente da UCBC. A iniciativa envolveu um grupo de especialistas com reconhecida experiência na área, como José Manoel Morán Costas, Atílio Hartmann, Pedro Gilberto Gomes, Joana Puntel, entre outros, fato que transformou a entidade em líder no setor da educação para a comunicação no Brasil.

Coube, aliás, ao espanhol José Manuel Morán Costas, doutor pela Escola de Comunicações e Artes, produzir a tese que melhor analisaria as experiências latino-americanas na leitura crítica da comunicação (MORÁN COSTAS, 1987). E foi justamente nessa área que a União Cristã Brasileira de Comunicação Social ampliou suas ações junto à sociedade.

A UCBC foi fundada no dia 18 de junho de 1969, por pesquisadores brasileiros que participaram do IV Congresso Latino-americano de Imprensa Católica (ocorrido na PUC-SP), a partir da liderança do professor José Marques de Melo, da ECA/USP e IMS-SBC, e do Frei Clarêncio Neotti, da Revista Vozes, de Petrópolis.

Com sede no Rio de Janeiro e subsede em São Bernardo do Campo, na região do ABC paulista, a entidade tinha como principal objetivo reunir os comunicadores cristãos na luta pela liberdade de expressão e no combate à repressão da ditadura militar contra os comunicadores, além de promover

a análise e o debate sobre os fenômenos sociais implícitos na atividade comunicativa, adotando sempre uma perspectiva crítica ecumênica⁴².

Ainda que ecumênica, a UCBC tinha muita influência da Igreja Católica, como assinala Patrícia Horta Alves (2002, p. 51):

Temos que atentar que a UCBC surge num momento em que a Igreja Católica apresentava ao mundo sinais renovadores de sua doutrina, aprofundando-se nas mudanças iniciadas pelo *Concílio Vaticano II* (Roma, 1965), aprofundados pelos encontros promovidos pela *Conferência do Episcopado Latino-Americano - CELAM* (Medellin, Colômbia - 1968 e Puebla, México - 1979), os quais acabaram por animar a Igreja e os cristãos a se confrontarem com a realidade, afirmando seus ideais de justiça, solidariedade e dialogicidade.

Promotora de congressos anuais, a entidade se preocupava em realizar debates sobre a função educativa dos meios de comunicação enquanto veículos de educação, sem esquecer da sua “[...] inquietação com relação a influência dos grandes meios sobre as culturas regionais [...]” (ibid., p. 54). Isso evidenciava que a UCBC estava alinhada com as experiências de Comunicação Educativa na América Latina entre 1960 e 1980.

Morán Costas entende que devido aos congressos da UCBC, que proporcionaram um contínuo debate, São Paulo receberia, de forma gradual, o projeto *Leitura Crítica da Comunicação*. O primeiro curso, com a participação de Ismar de Oliveira Soares, José Marques de Melo e Romeu Dale, aconteceu em 1979 (MORÁN COSTAS 1993 apud ALVES, 2002).

O LCC acontecia por meio de palestras e oficinas de análise crítica da comunicação e normalmente eram de curta duração, média de três dias⁴³. “Eles visavam despertar o receptor para o fenômeno da comunicação de massa e capacitá-lo para a interpretação dos diversos programas culturais, de forma crítica e ativa.” (ALVES, 2002, p. 55). A partir de 1982, os cursos passaram a acontecer fora de São Paulo.

Segundo o vice-presidente da entidade, Pedro Gilberto Gomes (1986, p. 131), em artigo para a *Revista Brasileira de Comunicação* (Intercom, 1986), o destaque do projeto residia na promoção de uma análise que partia da subjetividade de quem analisava, valorizando como as pessoas percebiam os produtos da comunicação.

Por estas experiências, depreende-se que o âmbito da *Leitura Crítica*, no Brasil e na América Latina, tende a deslocar-se para uma preocupação com o receptor. Não uma simples educação do receptor, mas numa “educação para a comunicação”, como bem

⁴² As informações sobre a UCBC foram retiradas do Boletim de setembro/outubro de 1981 (ano XI, n. 5).

⁴³ Como verificado nas chamadas dos cursos feitas por meio do UCBC Informa, boletim da entidade que circulava de forma mensal. Um exemplo é o Boletim de setembro/outubro de 1981 (ano XI, n. 5) que, em duas notas, divulga dois cursos da LCC que ocorreram em Piracicaba e em Araçatuba. Nas notas, destaca-se que o curso de Piracicaba durou do dia 11 a 13 de setembro de 1981 e o de Araçatuba, de 9 a 11 de outubro do mesmo ano.

constatou o prof. Marco Encalada. Seria a formação de um receptor-ativo, capaz de dizer a sua palavra, afirmar valores próprios e compreender o que acontece no seu interior quando “consome” os chamados produtos da “indústria cultural”.

Essa conclusão de Gomes só aconteceu devido à presença de um holandês naturalizado brasileiro, que foi convidado para assessorar uma revisão do projeto da LCC: João Luis Van Tilburg. Sua presença, a convite de Soares, presidente na época, se justificava porque havia dentro do projeto uma contradição, a de que se utilizava do discurso autorizado da academia para guiar os cursistas, produzindo assim um discurso hierarquizado e verticalizado, seguindo-se o mesmo tipo de sistema que o próprio curso buscava combater.

João Luis Van Tilburg foi, assim, o responsável, pela elaboração do anteprojeto de revisão do LCC. Sua proposta foi a de transferir para os cursistas o protagonismo da análise do sistema e dos meios de comunicação. Não mais palestrantes sobre o impacto dos meios, mas dinâmicas de grupo que possibilitassem os participantes descobrir sua relação com o sistema de meios. (ALVES, 2002, p. 56)

Um novo procedimento, portanto, se apresentava nos cursos. Era um procedimento indutivo que buscava privilegiar a análise dos produtos televisivos a partir das diferentes percepções ocorridas no ato da recepção, por parte das pessoas envolvidas na atividade analítica.

Cabia ao articulador incentivar o debate a partir de três questões: do que você gostou? Do que não gostou? Como você refaria o produto? Caberia aos cursistas trabalhar em pequenos grupos, colocando suas respostas em uma cartolina que era, ao final, exposta junto às contribuições dos demais mini-grupos. Competia, na sequência, ao articulador do trabalho buscar os confrontos de opiniões a partir do que estava exposto, gerando debates e reflexões sobre as diferentes percepções. A título de síntese, era papel do articulador fornecer, ao final dos trabalhos, suportes teóricos e metodológicos que permitissem aos integrantes do treinamento certa autonomia na análise dos meios de comunicação. No caso, valorizava-se a emoção sobre a inteligência, permitindo aos integrantes dos *workshops* criar categorias de análise para suas convivências futuras com o sistema de comunicação. Segundo Soares⁴⁴, a UCBC promovia uma média de 60 cursos por ano, nos diferentes Estados do Brasil, ao longo da década de 1980. Um relatório de atividades do LCC, de 1989, relata, por exemplo, que em três anos de cursos, de 1987 a 1989, a UCBC havia atendido 17.232 pessoas em 164 diferentes cursos (ibid.).

Ainda segundo Alves (ibid.), os cursos de Leitura Crítica da Comunicação receberam apoio financeiro da World Association for Christian Communication (WACC). Uma outra parceria, dessa

⁴⁴ Em entrevista concedida a este pesquisador.

vez com o Serviço à Pastoral das Comunicações das Edições Paulinas (SEPA), em 1992, possibilitou a publicação de uma série de livros sobre análise dos meios.

A UCBC também foi responsável pela promoção de congressos anuais de Comunicação Social que, segundo Soares, se constituíram em eventos de muita força e que tinham uma configuração similar aos eventos da Intercom, com temas mais sociais, voltados para uma prática social alternativa, chegando a reunir de 400 a 2 mil pessoas. Ainda de acordo com Soares, os congressos da entidade eram caracterizados pela forte presença da juventude nos debates e nas apresentações de trabalhos.

Um exemplo da presença da UCBC na promoção de eventos é o II Seminário Latino-americano de Educação para a Televisão (Curitiba-PR), entre 14 e 24 de julho de 1986.

Este seminário serviu como um laboratório metodológico, no qual em 10 dias de trabalho, onze instituições aplicaram sua metodologia para o conjunto dos participantes. A programação constituiu-se de duas frentes principais, Educação PARA os Meios e educação ATRAVÉS dos meios, estabelecendo objetivos que reforçassem a consciência de grupo, com intuito de promover mudanças no sistema comunicacional vigente. (ibid., p. 62)

Outra presença da UCBC vai ser na colaboração para a realização do I Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação, em 1988, na Escola de Comunicações e Artes da USP. O evento, que contou com apoio da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), teve como grande incentivadora a Profª Dra. Maria Felisminda de Resende e Fusari, da Faculdade de Educação da USP, que tinha pesquisas inspiradas no LCC (ibid.). Como resultado do I Simpósio, um curso de Especialização em Comunicação e Educação foi oferecido pela ECA em duas oportunidades (1990 e 1991), formando 45 especialistas na área.

A segunda edição do Simpósio, ocorrida em 1990, em co-patrocínio com a Universidade de Taubaté, no Vale do Paraíba (ibid.), iria deixar uma marca significativa para a história da interface Comunicação/Educação, que foi a aprovação da proposta de criação de cursos de graduação em Comunicação e Educação.

Foi também a partir do II Simpósio que a UCBC assumiu a iniciativa de propor às várias Universidades e organizações não-governamentais voltadas, na América Latina, para a pesquisa e ação pedagógica, a formação de alianças e parcerias para a articulação e execução de projetos destinados à capacitação de profissionais atentos às demandas da sociedade no campo da gestão democrática e participativa dos processos comunicacionais. Trata-se do Programa Latino-americano de Formação Superior em Planificação e Gestão de Processos Comunicacionais (PLANGESCO), que em 1993 passou a reunir Universidades e ONG's da Argentina, Brasil Chila e Colômbia. (ibid., p. 68-69)

É importante lembrar que o Prof. Ismar Soares exercia, na época, o cargo de secretário executivo do PLANGESCO, com atuação no Cone Sul do Continente, tendo obtido com êxito a criação de dois cursos de especialização em gestão da comunicação, um na ECA/USP (sob a liderança da Profª Dra. Maria Aparecida Baccega), e outro na Universidade de La Plata, Argentina (sob a liderança dos dirigentes da organização La Crujia, de Buenos Aires, entre os quais Washington Uranga).

É a partir desse momento que a demanda pela criação de um curso de graduação em Comunicação e Educação vai centralizar os esforços dos pesquisadores da área, na ECA/USP, entre 1987 e 1994. Frustrado num primeiro momento, o esforço alcançou resultado favorável no final da década, com a aprovação, pelo Conselho Universitário da USP, da Licenciatura em Educomunicação, em novembro de 2009. O curso foi finalmente implantado em fevereiro de 2011, sob a responsabilidade do Departamento de Comunicações e Artes.

3.1.1 Em busca de um curso de graduação em Comunicação e Educação

A partir de Quito, Equador, as três organizações religiosas que trabalhavam com comunicação, respectivamente a Unión Católica Latino-americana de Prensa (UCLAP), a Organización Católica Internacional de Cinema para América Latina y Caribe (OCIC-AL) e a Asociación Católica Latino-americana de Radio y Televisión (Unda-AL) se uniram, no início da década de 1990, para formar a Organización Católica Latino-americana y Caribeña de Comunicación (OCCLAC). Coube a esta nova instituição articular, em 1993, em Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, um encontro latino-americano de promotores de ações voltado à formação em gestão comunicativa, dando origem a um esforço coletivo denominado Programa Latinoamericano de Formación Superior en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, o PLANGESCO (SOARES, 2013).

Segundo Ismar de Oliveira Soares⁴⁵, havia uma preocupação com a forte presença da linha mercadológica nos cursos de graduação e pós-graduação na área de Comunicação na América Latina, afastando a universidade dos estudos em comunicação alternativa que havia tido forte presença no continente em décadas anteriores. O PLANGESCO, portanto, se caracterizou como um programa de expansão de projetos de gestão comunicacionais sob o ponto de vista da prática social (ibid.).

A proposta ganhou força em dois países: na Argentina, que criou na Universidade Nacional de La Plata um curso de pós-graduação *stricto sensu*; e no Brasil, que criou na Escola de

⁴⁵ Em entrevista concedida a este pesquisador.

Comunicações e Artes da USP o curso de especialização em Gestão de Processos Comunicacionais (ibid.). Conforme Soares⁴⁶, a presença da Prof^a Dra. Maria Aparecida Baccega, chefe do Departamento de Comunicações e Artes (CCA-USP), no encontro de Santa Cruz de La Sierra, foi fundamental para levar a proposta do PLANGESCO para a Universidade de São Paulo.

Em 1993, um grupo do mesmo departamento, associando-se a um esforço latino-americano em torno de um projeto de formação superior que levasse em conta o fenômeno comunicativo a serviço da sociedade civil e não apenas da denominado indústria cultural, decidiu criar o Curso de Gestão de Processos Comunicacionais, levando o tema da inter-relação comunicação/educação para a grade curricular da nova proposta de pós-graduação *lato sensu*. (id., 2007, p. 7)

Enquanto na Argentina a universidade se uniu aos movimentos sociais para a implementação do curso de mestrado em Gestão de Processos Comunicacionais, no Brasil foi diferente. A proposta inicial, segundo Soares⁴⁷, era a de que o país seguisse os mesmos passos dos argentinos, porém o CCA preferiu privilegiar a autonomia da USP na criação do curso de Gestão de Processos Comunicacionais que, em 17 anos, formaria cerca de 700 especialistas.

Em paralelo à criação do curso de Gestão da Comunicação, outro movimento capitaneado pelo CCA, sob o comando constante da professora Baccega, foi a criação da revista *Comunicação & Educação* (id., 1995).

Os docentes e pesquisadores do Departamento de Comunicações e Artes, liderados por Maria Aparecida Baccega, objetivavam, com as duas iniciativas – a revista e o curso –, colaborar para a melhoria da educação, no país, através da atuação de um profissional capaz de entender a natureza singular dos fenômenos que ocorrem e se estabelecem, quando os mundos da comunicação e da educação se tocam, na escola ou fora dela. (id., 2011, p. 8)

Segundo Alves (2002, p. 75), a revista tinha como finalidade discutir e analisar a construção de produtos culturais que são, por sua vez, vinculados pelas mídias. O periódico oferece aos seus leitores

[...] acesso ao que há de mais atualizado no campo da reflexão teórica, crítica e de pesquisa na área de Comunicação/Educação. É dirigida a professores, comunicadores, estudantes universitários de comunicação e de educação que, muitas vezes, se vêem sem material suficiente para poder realizar um trabalho crítico a partir dos e com os meios de comunicação.

Nesse mesmo período — primeira metade da década de 1990 —, outra ação do Departamento de Comunicações e Artes da USP partiu dos docentes, que desenvolveram, na área de Comunicação e Educação, projetos de pesquisa junto com alunos em nível de iniciação científica (ibid., p. 73).

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Idem.

Ismar de Oliveira Soares esteve presente em todos esses momentos no CCA, porém a sua atuação dentro do departamento se destacou, como dito anteriormente, na tentativa de viabilizar a criação de um curso de graduação na área em questão. Patrícia Horta Alves (ibid.) apresenta uma lista com uma série de ações para este fim.

Em agosto de 1988, por exemplo, há uma reunião no CCA, logo após o *I Simpósio Brasileiro sobre Comunicação e Educação* que, além de recomendar a criação de um curso de especialização em Comunicação e Educação, sugere o início de estudos para a promoção de um bacharelado ou mesmo de uma licenciatura na área. É importante lembrar que estas tentativas ocorrem no ano subsequente à apresentação da pesquisa realizada por Soares e sua equipe sobre os fundamentos e a demanda social para a criação de uma Licenciatura em Comunicação Social.

Em 30 de agosto de 1989, o CCA volta a se reunir para deliberar sobre a criação de uma ou mais terminalidades profissionais, em nível de graduação, na ECA. Na ocasião, decidiu-se implementar duas habilitações: Comunicação e Educação e Comunicação, Planejamento e Assessoria. No mês seguinte, mais precisamente em 12 de setembro, os professores Ismar de Oliveira Soares e Carlos Marcos Avighi ficaram responsáveis pela elaboração dos documentos básicos para fundamentar as discussões em torno dessas duas habilitações.

Em outubro de 1989, é formada uma comissão com seis professores do departamento para a elaboração de uma proposta para a discussão em torno de um Bacharelado em Comunicação Social, com habilitação em Ciências da Comunicação e especialização em Assessoria e Produção em Comunicação e Educação. Lideravam os trabalhos os professores Adilson Citelli e Ismar Soares que, na sequência (10 de setembro de 1989), analisaram a oportunidade de ser criado não mais um bacharelado, mas especificamente uma Licenciatura em Comunicação Social.

Já em fevereiro de 1990, as opiniões dos docentes do CCA convergiam para a elaboração de dois projetos: um Bacharelado em Comunicação Cultural (voltado a Programas e Projetos em Comunicação Cultural), associado a uma Licenciatura em Comunicação Cultural (voltada para a Comunicação e Educação).

Uma nova equipe de professores foi formada, em 20 de fevereiro de 1990, para integrarem uma comissão encarregada de apresentar a redação do projeto de profissionalização do CCA, que deveria ser entregue até o dia 2 de março daquele ano. A equipe era formada por Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli e Dilma de Melo Silva. Os projetos foram elaborados e aprovados no dia 7 de março pelo professores do departamento. No dia seguinte, 8 de março, o Prof. Dr. Virgílio Noya Pinto, chefe do CCA, solicita a elaboração de ementas e conteúdos das disciplinas previstas nos novos projetos.

Finalmente, no dia 2 de abril de 1990, o Conselho Departamental do CCA aprova o projeto para a criação do Bacharelado em Comunicação Cultural (com habilitações em Programas e Projetos em Comunicação Cultural e Comunicação e Educação), além de Licenciatura em Comunicação Social. O chefe do departamento envia, no mesmo dia, um ofício ao diretor da ECA, na época, José Marques de Melo. Três dias depois, em 5 de abril, os projetos são encaminhados à Comissão de Graduação da ECA, sob o número 90.1.264.27.1.

A representação discente na Comissão de Graduação, em 7 de maio, pede vistas aos projetos encaminhados pelo CCA que, em 20 de agosto, ganha revisão feita por Soares, sendo aprovada pelo conselho do Departamento. Nove dias depois, diante de resistências que se manifestavam de diversas ordens, Soares sugere a criação de uma comissão integrada por professores do CCA, FEUSP e Escola do Futuro para rever o projeto. Os professores designados foram Adilson Citelli, Maria Heloísa C. Toledo Ferraz, Laurindo Leal Filho e Celso Frederico (todos do CCA), Maria Tereza Fraga Rocco, Maria F. Fusari e Jerusa Gomes Vieira (da FEUSP) e José Manuel Morán Costas (da Escola do Futuro).

Uma reunião das pessoas envolvidas nessas diferentes instâncias ocorreu no dia 2 de outubro de 1990. Em decorrência, uma lista de 15 páginas, com observações redigidas por professores da FEUSP — e que contou a contribuição especial do professor Nelson Pretto, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) — foi encaminhada à chefia do CCA, cabendo ao professor Ismar incorporar as observações apresentadas. O serviço foi feito e o resultado encaminhado novamente à Comissão de Graduação da ECA, para uma nova análise.

Ao final, a grande decepção: os projetos voltados para um Bacharelado em Comunicação e Educação e para uma Licenciatura em Comunicação Social foram arquivados pela própria direção da ECA, com a alegação informal de que não era “[...] política da Escola envolver-se com os temas em questão.” (ALVES, 2002, p. 71). “Naquele momento, há aproximadamente 17 anos, a direção da ECA não se sentia suficientemente segura para assumir a empreitada. Não estava claramente delineado o papel que um educador poderia exercer na sociedade.” (SOARES, 2011, p. 8).

Segundo Soares⁴⁸, uma nova tentativa de emplacar um novo curso de graduação foi tentada em 1994. A proposta do curso de Licenciatura, seguido de Bacharelado em Comunicação e Educação, foi apresentada para a direção da ECA, que encaminhou para dois avaliadores da Comissão de Graduação. No dia 10 de outubro de 1994, após uma longa demora pelo retorno das análises, o parecer

⁴⁸ Em entrevista concedida a este pesquisador.

final enfático: o curso proposto havia sido considerado por um dos avalistas como pouco inovador, uma verdadeira “escola do passado”, pois não tinha no manejo das tecnologias o seu foco principal.⁴⁹

É importante contextualizar que todas as ações provenientes do CCA, em busca de uma terminalidade na graduação, aconteciam justamente no momento que o próprio departamento — responsável, na época, pelas disciplinas curriculares de fundamentação teórica de toda a Escola (o que significava 50% do currículo) — corria risco de ser simplesmente extinguido.⁵⁰

Graças, contudo, à união dos docentes e à realização de ações como a criação de cursos de especialização (um primeiro em Comunicação e Educação e, um segundo, em Gestão de Processos Comunicacionais), a fundação da revista *Comunicação & Educação* e a realização de pesquisas na interface Comunicação/Educação (numa iniciativa que envolveu docentes como Elza Dias Pacheco, Maria Aparecida Baccega, Adilson Citelli, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Luiz Roberto Alves, Cristina Costa, Lucilene Curi e o próprio Ismar Soares), o CCA mostrou sua força dentro da ECA e permaneceu atuante e vivo.

A todos estas iniciativas somou-se a atuação do Núcleo de Comunicação e Educação, com a pesquisa que sistematizou o conceito da Educomunicação (1999) e a implementação de projetos de extensão, notadamente o Educom.Rádio, junto à Prefeitura de São Paulo (2001-2004); o Educom.TV, junto ao Estado de São Paulo (2002); assim como o Educom.Rádio Centro-Oeste nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás (2005-2006), que acabaram por oferecer um substrato de práticas que tornaram irrefutáveis as pretensões do Departamento de Comunicações e Artes no sentido de implementar uma nova experiência de formação profissional em nível de graduação.

O êxito final veio em novembro de 2009, quando o Conselho Universitário da USP finalmente aprova a criação de uma Licenciatura em Educomunicação: “O que havia mudado foi, de um lado, o enfoque das pesquisas e, de outro, a intensidade com que os resultados das experiências realizadas na inter-relação Comunicação/Tecnologias da Informação/Educação incidiam na vida, tanto da mídia quanto da educação.” (SOARES, 2011, p. 8).

⁴⁹ É interessante trazer a este relato histórico o registro de que, 22 anos depois desse parecer depreciativo, o professor Ismar de Oliveira Soares receberia, em setembro de 2017, da Pró-Reitoria de Pesquisa e da Agência USP de Inovação, o *Prêmio USP Trajetória pela Inovação*. O prêmio tinha como objetivo, justamente, reconhecer e valorizar as ações dos professores da universidade que se destacaram, ao longo de suas atividades acadêmicas, na produção de inovações científicas, tecnológicas ou culturais, contribuindo assim para a excelência do resultado institucional e para o desenvolvimento socioeconômico do país. Um total de 43 nomes haviam sido encaminhados à Pró-Reitoria pelas diferentes unidades da USP, em setembro de 2017. A indicação do CCA, propondo o nome do professor Ismar, foi aprovada pela Congregação da ECA, que reconheceu o seu trabalho inovador ao sistematizar o conceito da Educomunicação e promover a prática em todo o país, convertendo-a em política pública Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/prof-ismar-soares-presidente-da-abpeducom-ganha-premio-usp-trajetoria-pela-inovacao/>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.cca.eca.usp.br/educom>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

3.2 O I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação: fincando a bandeira da interface Comunicação/Educação

Toda a trajetória de Ismar de Oliveira Soares, apresentada até o momento, rendeu ao pesquisador brasileiro notoriedade entre os pares latino-americanos. E não demoraria muito para que ele fosse reconhecido também fora da América Latina, junto com outros nomes como Jesús-Martín Barbero, Guillermo Orozco Gómez e Mario Kaplún. A ida de Soares a congressos europeus, especialmente os ocorridos na Espanha, em 1994 e 1995, seria particularmente fundamental para a realização do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, realizado em 1998, na cidade de São Paulo.

Dois motivos são aparentes para isso. O primeiro, e já citado, foi a notoriedade que Soares conquistou com seus trabalhos junto à UCBC e à USP. O segundo foi o acúmulo de contatos que Soares alcançou realizar durante suas passagens pela América Latina, desde o início da década de 1980 e, pela Europa, na década de 1990.

A apresentação de trabalhos em sucessivos eventos fora do país vão colocar o pesquisador brasileiro no radar dos especialistas do Hemisfério Norte que, interessados em saber o que acontecia na América Latina, convidariam o professor da ECA/USP para dialogar. Um dos momentos fortes desse processo de trocas acadêmicas deu-se, notadamente, na Espanha, nos Congressos sobre a Pedagogia da Imagem (La Coruña, Galícia, 1995 e 1996).

Foi a partir desse diálogo que o pesquisador receberia o convite para ser o vice-presidente do recém-criado WCME e, conseqüentemente, realizar o segundo encontro do conselho aqui no Brasil. Essa oportunidade abriria caminho para, junto do encontro, promover um congresso internacional.

A formação de uma lista significativamente grande de pensadores e pensadoras da América Latina e Península Ibérica tornou a proposta do congresso em algo ambicioso para o momento histórico, pois facilitou que o evento se convertesse em um acontecimento decisivo para as perspectivas acadêmicas dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que defendiam a hipótese da emergência de um campo na inter-relação Comunicação/Educação. Com isso, o evento deu ao recém-fundado NCE (1996) o que ele precisava: uma bandeira forte a ser fincada no espaço da universidade.

O que veremos nos tópicos seguintes será o desenvolvimento do congresso, desde o seu planejamento até a sua fase de execução. Com isso, pretendemos dar ao leitor(a) condições de identificar a importância que esse evento teve não só para o Núcleo de Comunicação e Educação da

USP, mas também para a Educomunicação. Mas para contar a trajetória do primeiro marco histórico do NCE, precisamos primeiro ir até a cidade de La Coruña, na Espanha.

3.2.1 Os encontros de La Coruña: do manifesto ao convite

A cidade de La Coruña, ao extremo noroeste da Espanha, ganhou fama mundial em 1803, quando uma embarcação zarpou de seu porto para levar além-mar a recém-descoberta vacina contra a varíola, em um evento conhecido como *Real Expedición Filantrópica de la Vacuna* (Real Expedição da Vacina), história essa narrada no livro *A flor de piel*, do escritor Javier Moro (2015). Além disso, a cidade portuária é destino de turistas de todo mundo, incluindo do Brasil. Na década de 1990, aliás, recebeu três brasileiros que trouxeram na bagagem de volta conquistas que marcariam suas histórias. Falamos de dois jogadores de futebol (José Roberto Gama de Oliveira, o Bebeto, e Wilson Gottardo), bem como do próprio professor Ismar. Enquanto o time brasileiro do Botafogo levantava o Troféu Teresa Herrera⁵¹, em La Coruña, em 1996, Ismar de Oliveira Soares fazia um discurso em homenagem a Mario Kaplún, no primeiro encontro *World Council for Media Education*, que acontecia na cidade galega. Foi durante esse mesmo encontro que o pesquisador brasileiro, após a eleição, assumiu a vice-presidência do Conselho. A posição de destaque como uma das referências — junto a nomes como os de Kaplún, Orozco Gómez e Martín-Barbero — rendeu a Soares uma proposta: a de que o segundo encontro do WCME fosse realizado no Brasil, em São Paulo, dois anos depois. A proposta veio de Roberto Aparici, presidente e um dos idealizadores do conselho.

Mas tanto a vice-presidência do WCME quanto o convite de realizar a edição seguinte do encontro mundial aconteceram, em grande parte, devido aos fatos ocorridos no ano anterior, em 1995, também em La Coruña. A cidade havia recebido o IV Congresso Internacional da Pedagogia da Imagem (Pé de Imaxe), que

⁵¹ Quando voltou para o Brasil para jogar no Flamengo, José Roberto Gama de Oliveira, o Bebeto, vivia *status* de ídolo do Deportivo La Coruña. Contratado pelo time galego em 1992, o atacante brasileiro tinha se consagrado artilheiro da Liga Espanhola daquele ano e, em 1994, se consagraria campeão da Copa do Rei. As boas atuações de Bebeto o levariam para a Copa do Mundo dos EUA, tornando-se um dos responsáveis pelo tetracampeonato da seleção brasileira. O campeão do mundo iria se transferir para o Flamengo em 1996, mesmo ano em que Wilson Gottardo, zagueiro e capitão do Botafogo do Rio de Janeiro, desembarcaria na cidade de La Coruña para protagonizar uma das histórias mais icônicas do clube carioca. Campeão brasileiro de 1995, o clube botafoguense foi convidado para participar do Troféu Teresa Herrera, tradicional torneio quadrangular sempre disputado em La Coruña. Na ocasião, o time brasileiro derrotou os donos da casa, garantindo uma vaga na final do torneio contra a poderosa Juventus (Itália). O zagueiro botafoguense se recordou, em reportagem ao Globo Esporte, que o time italiano não queria usar o seu segundo uniforme, o que obrigou o Botafogo a improvisar e pedir a camisa do Deportivo La Coruña para poder realizar a partida. Tudo isso porque o uniforme do time brasileiro, igual ao da Juventus, era branco com listras verticais pretas. O Botafogo entrou em campo com a camisa branca com listras azuis dos donos da casa e foram ovacionados pela torcida local e, em um jogo nervoso de oito gols, quatro para cada lado, o troféu, que teve que ser decidido nos pênaltis, acabou ficando com os brasileiros. Ver sobre o tema MARÁ, Marcio; AMARAL, Luiz Claudio. *Camisa única: Botafogo de Gottardo, vestido de La Coruña, bate forte Juve*. **Globo Esporte**, 2016. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/2016/06/camisa-unica-botafogo-de-gottardo-vestido-de-la-coruna-bate-forte-juve.html>> Acesso em: 11 maio 2020.

acolheu o Encontro Mundial de Educação e Meios Audiovisuais⁵², realizado nas dependências da Faculdade de Humanidades de La Coruña, entre os dias 4 e 8 de julho, reunindo pesquisadores de 27 países e de quatro continentes, como apresentado no relatório sobre a Televisão Educativa da Espanha, organizado pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1997).

Era a primeira vez que os latino-americanos haviam sido convidados para participar do Encontro Mundial, graças ao seu articulador, Roberto Aparici, argentino que se refugiou na Espanha devido às perseguições políticas durante o regime militar em seu país. Acredita-se que, por conta de sua origem, queria a aproximação entre os pesquisadores algo-franco-fônicos com os pesquisadores da América Latina⁵³. Entre os pesquisadores convidados⁵⁴ estava presente Ismar de Oliveira Soares⁵⁵, que apresentou no dia 5 de julho, das 9h45 às 10h45, a comunicação *Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los Países en Vías de Desarrollo*.

Esse artigo tinha grande carga de relevância para o momento de sua apresentação devido ao caráter de anúncio que ele carregava, demonstrando a diferença da proposta de educação midiática na América Latina em relação às práticas implementadas na Europa e América do Norte.

Segundo Soares⁵⁶, a sugestão de se utilizar a palavra “manifesto” no título foi dada pelo próprio organizador do evento, Aparici, que significava, na época, um alerta de que no Hemisfério Sul se discutia a educação para a comunicação de uma forma não usual, na perspectiva de uma prática que o NCE, assim que se constituiu, iria pesquisar e cujos resultados apareceriam quatro anos mais tarde, em 1999, com a ressemantificação do conceito de Educomunicação.

O manifesto apresentado por Soares tinha sua origem nas reflexões de centenas de pesquisadores, comunicadores e professores durante os últimos 30 anos dedicados à educação para os meios na América Latina e em outros continentes e pretendia

[...] demonstrar inicialmente como os campos da *educação para os meios* e da *educação para a recepção* se transformaram, paulatinamente, num espaço mais amplo da *educação para a comunicação*, criando um ambiente gerador de

⁵² Organizado por: Xosé Ramos Rodríguez, Manuel González Álvarez, José Maria Aguilera Carrasco, Encarna Alonso Sánchez, Roberto Aparici, Rosario Bella Otero, Xosé Búa González, Mercedes González Sanmamed, Robyn Quin, Angel Rodríguez Cañas e Miguel Vázquez Freire.

⁵³ Informação relatada por Ismar de Oliveira Soares em entrevista concedida a este pesquisador.

⁵⁴ Os pesquisadores latino-americanos convidados para o congresso foram Guillermo Orozco Gómez, Enrique Sánchez e Raúl Fuentes (México), María Helena Hermsillo, Valerio Fuenzalida e Miguel Reyes (Chile), Maurício Bruner (Venezuela), Teresa Quiroz (Perú), Mario Kaplún (Uruguai), Daniel Prieto Castillo (Argentina), Jesús Martín-Barbero e Maria José Fraga Domínguez (Colômbia) e José Manuel Morán Costas e Ismar de Oliveira Soares (Brasil).

⁵⁵ No programa oficial do evento, Ismar de Oliveira Soares recebe essa descrição: “Professor da Universidade de São Paulo. Tem escrito 10enas de artigos sobre o tema e participado de algumas das experiências mais interessantes de educação para os meios na América Latina [tradução nossa].” Uma clara demonstração do interesse dos organizadores pela experiência adquirida por Soares nos trabalhos desenvolvidos junto a UCBC e ao desenvolvimento do curso de especialização em Gestão de Processos Comunicacionais, recém-criado na USP.

⁵⁶ Idem.

conhecimentos e ações pedagógicas e políticas de fundamental importância para a vida cultural dos países em desenvolvimento. (SOARES, 1995, p. 1).

O texto também convidava os educadores⁵⁷ dos países em desenvolvimento a se comprometerem com uma pauta mínima de atividades, incluindo a promoção de alianças em torno do trabalho da educação para a comunicação; a mobilização social a partir da “recepção organizada”, a capacitação de um novo profissional — um gestor de processos comunicacionais — para ajudar os programas de educação para a comunicação e a formação de redes mundiais de projetos de educação para a comunicação.

O manifesto defendia a ideia de que os estudos e experiências desenvolvidas no decorrer dos anos 1970 e 1980, compartilhadas em uma série de congressos e encontros na América Latina sobre Educação e Televisão⁵⁸, tinham como diferencial a noção da interação entre Comunicação e Educação e a aceitação de que o sujeito receptor não é passivo, e sim ativo na construção da cultura a partir de seu contexto (ibid.).

A apresentação de Soares propunha, portanto, o entendimento de que os estudos latino-americanos defendiam, na verdade, uma Educação para a Comunicação, para além de uma Educação para os meios de comunicação. “Fundamentalmente, uma utopia que se universaliza e que não quer outra meta se não a de motivar as pessoas a se descobrirem como produtoras de cultura, a partir da apropriação dos recursos da informação e da comunicação social.” (ibid., p. 3).

A partir disso, o manifesto se esforçava em definir o conceito de Educação para a Comunicação apresentando três perspectivas, a partir das experiências latino-americanas: a sociopolítica, a ideológica e a pedagógica.

A primeira perspectiva versava sobre a necessidade de se entender a educação para a comunicação como uma ação pedagógica, com a intenção declarada de se criar condições futuras para se legitimar a implementação de processos comunicativos com incidência nas relações sociais. (ibid.).

A segunda se preocupava em demonstrar a ruptura que a América Latina promovia em relação às teorias funcionalistas da comunicação, abandonando a preocupação com as influências negativas das mensagens e o possível controle social da mídia sobre os sujeitos sociais, para focar nas condições de recepção dessas mensagens e no potencial que o processo educativo apresentava para promover projetos que pudessem assumir e dar corpo a propostas voltadas para temas como direito à comunicação, comunicação horizontal e participativa, planejamento colegiado da comunicação e fluxo equilibrado das notícias (ibid.).

⁵⁷ O termo “educador” foi utilizado a partir da perspectiva adotada por Kaplún para definir os agentes gestores dos processos comunicacionais em projetos educativos na América Latina. Ver mais em Soares (1995b).

⁵⁸ Nos referimos principalmente aos quatro seminários latino-americanos sobre educação para a televisão, realizados, respectivamente, em Santiago/Chile (1985), Curitiba/Brasil (1986), Buenos Aires/Argentina (1988) e Las Vertientes/Chile (1990).

Já a terceira perspectiva traduzia as duas vertentes anteriores (sociopolítica e ideológica) em diferentes planos de se promover projetos de Educação para a Comunicação. Três perspectivas se apresentavam de acordo com o foco da análise: verificação dos princípios morais em jogo na produção midiática em estudo (vertente moralista), análise das condições culturais que se apresentavam na produção e veiculação das mensagens (vertente culturalista) e identificação dos lugares sócio-político-econômicos ocupados pelos sujeitos receptores em confronto com os lugares sócio-político-econômicos ocupados pelos produtores das mensagens consumidas (vertente dialética).

No caso, segundo Soares, se evidenciava, na América Latina, a prática concomitante de três modalidades de ações pedagógicas na Educação para a Comunicação: um plano pedagógico de vertente moralista (defendido principalmente pelas igrejas cristãs); um plano pedagógico de vertente culturalista (defendido principalmente pelas agências da educação formal, como as escolas; e um plano pedagógico de vertente dialética, implementado fundamentalmente pelo movimento social e pela educação não formal. Os dois primeiros encontram-se socialmente legitimados nas práticas dos educadores midiáticos do Primeiro Mundo; já o terceiro está em processo de implantação nos países em desenvolvimento. Por ser uma novidade, o manifesto dá a este último uma atenção mais especial:

Uma perspectiva educacional pode ser denominada como **dialética** quando entende que o conhecimento esperado deve ser o resultado de uma confrontação de “experiências de produção de sentido” ou de “experiências de recepção”. É, em decorrência, **construtivista** porque na “*educação para a comunicação*” nada se impõe; Pelo contrário, o que se aprende é fruto de gerenciamento de conceitos e de dados processados por todos os participantes do processo de análise da comunicação. É finalmente **operacional** porque o “leitor” ou “receptor” é sobretudo um sujeito produtor de cultura, produtor de comunicação. O que interessa ao processo pedagógico é que a pessoa se descubra em sua condição de comunicadora. (ibid., p. 15-16).

O texto de Soares dá a entender que o plano pedagógico de vertente dialética de Educação para a Comunicação representa uma resposta aos desafios impostos a uma educação crítica e autônoma pela ideologia neoliberal. Tal perspectiva de ver o mundo dificulta, de imediato, a multiplicação das possibilidades de múltiplas expressões, deixando a cargo de regiões mais ricas do globo o monopólio da comunicação que, por sua vez, é usada para a manutenção do consumo ao colocar o receptor no lugar de mero consumidor. Ainda nesse quesito, o neoliberalismo é um dificultador das ideias coletivistas da Educação para a Comunicação, pois ele valoriza o indivíduo ao invés do grupo e do coletivo.

A vertente dialética é, porém, beneficiada pelo chamado pós-modernismo, que se apresenta pela legitimação das múltiplas possibilidades de produção de mensagens, favorecendo a aproximação dos jovens ao universo da Comunicação. O desafio, aqui, reside na dificuldade de que essas múltiplas possibilidades de produção e entendimento da Comunicação entrem nas esferas mais tradicionais da Educação que são, por sua vez, muitas vezes rígidas e formais.

Para Soares (ibid.), contudo, não se pode afirmar que as diferentes modalidades de práticas pedagógicas de Educação para a Comunicação estejam plenamente consolidadas na América Latina, mas sim que representam tendências, sempre na dependência da socialização das práticas entre educadores e atores sociais e das reflexões de pensadores contemporâneos preocupados com o estudo do tema.

Por fim, o manifesto apresentava as ações coletivas indispensáveis para o fortalecimento da Educação para a Comunicação. Como já dito anteriormente, mas que reforçamos aqui, são quatro ações: promover alianças em torno do trabalho da Educação para a Comunicação, mobilização social a partir da “recepção organizada”, capacitação de um novo profissional — um gestor de processos comunicacionais — para ajudar os programas de educação para a comunicação e formação de redes mundiais de projetos de Educação para a Comunicação.

A primeira ação ressaltava a importância de se promover alianças com setores que comungam com os ideais defendidos pelo manifesto, exemplificadas pela produção da revista *Comunicação & Educação*, do Departamento de Comunicações e Artes da USP, importante espaço para a divulgação de estudos de todo o país que propunham a reflexão sobre ações e projetos dentro da inter-relação Comunicação/Educação.

A política de alianças deve levar em conta que o nosso tema — como toda a produção de cultura — alcança dimensões globalizadas. Por isso, necessitamos caminhar juntos com os amigos pesquisadores e educadores dos países em desenvolvimento, assim como com suas instituições e governos, em busca de espaços comuns de cooperação. O importante é garantir igualdade de condições na definição das políticas a seguir. (ibid., p. 20)

A segunda ação enfatizava o exercício da Educação para a Comunicação a partir de grupos em uso de seus direitos ao acesso aos processos e recursos da Comunicação Social. Como apresentado no texto, direitos esses elucidados pelo exemplo do caso Chiapas, descrito por Guillermo Orozco Gómez no ano anterior (1994) para o mesmo congresso em La Coruña. O exemplo conta uma guerra de representações entre grupos sociais e o governo na produção de mensagens sobre o conflito mexicano, que mostrou o quão a organização desses grupos sociais são importantes para contrapor mensagens oriundas de grupos hegemônicos que, devido a seus recursos, acabam calando setores sociais com o abafamento de suas produções midiáticas.

A mobilização a partir da recepção organizada não deve ser pensada, contudo, somente em situações extremas de manipulação evidente e pública dos atos. Em definitivo, a proposta poderia representar o ponto de partida ou de chegada das ações cotidianas da educação para a comunicação junto aos grupos, a partir de espaços pequenos como o da comunicação familiar e escolar. (ibid., p. 21)

Na ação seguinte, o manifesto refere-se à capacitação de um novo profissional por ele identificado como um gestor de processos comunicacionais (id., 1995b). Além dessa identificação, descrevia as funções desse novo profissional, que teriam enfoques tecnológicos e culturais. Outra preocupação a respeito desse gestor estaria na sua formação. Soares sugere que seria papel das universidades, sobretudo dos cursos de

graduação, essa função. Mesmo assim, deixa a indagação sobre qual área deveria se responsabilizar por isso: Comunicação Social ou Pedagogia e Educação?

Por fim, a quarta ação, que diz respeito à formação de redes mundiais de projetos de Educação para a Comunicação, abordava justamente os encontros internacionais para se debater o tema, dividir experiências e construir conceitos a partir das reflexões oriundas de vários pensadores ao redor do mundo.

O manifesto escrito por Soares foi emblemático por ter sido apresentado em uma ocasião em que se colocava, pela primeira vez, pensadores da educação midiática do mundo europeu, norte-americano e australiano reunidos com especialistas da América Latina (VIANA, 201). E ao que tudo indica, a impressão deixada pelos latino-americanos garantiu a participação de um deles no Conselho Mundial de Educação Midiática, que seria criado nessa mesma edição do Congresso Internacional da Pedagogia da Imagem (1995) e que teria seu primeiro encontro no ano seguinte, também dentro do mesmo congresso, dessa vez realizado nas dependências da Escola de Imagem e Som de La Coruña (1996).⁵⁹

A importância do manifesto para a Educação e para a Comunicação e, conseqüentemente, para a Educomunicação faz dele um momento histórico para o Brasil, para a Universidade de São Paulo e, claro, para o Núcleo de Comunicação e Educação, que organizaria o encontro e, como veremos mais adiante, utilizaria esse momento como uma carta de boas vindas para o mundo, dois anos depois de sua fundação.

Ao retornar ao Brasil, Soares se reuniu com os pesquisadores do NCE e relatou a missão que havia recebido: “Vamos fazer um congresso internacional: mãos à obra!”⁶⁰

3.2.2 Um Congresso impactante: as dimensões de suas ações

Nas semanas subsequentes ao *II Encontro Mundial de Educação para os Meios do World Council for Media Education* (II WCME) e ao *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* (I CICE) — estamos falando do período entre a última semana de maio e as duas primeiras de junho de 1998 —, o coordenador geral do NCE/USP recebeu em sua caixa de e-mail⁶¹ alguns recados de agradecimentos de

⁵⁹ Soares ministrou, na ocasião, um dos *workshops*, com o tema “*Procesos de comunicación en el espacio educativo*”, que tinha como proposta analisar o uso dos meios de comunicação do ponto de vista didático e como são abordadas as produções de mensagens. Além disso, o *workshop* se propunha a tratar de estratégias de planejamento para os diferentes níveis educacionais e trabalhou sobre a identificação de inter-relações que se estabelecem entre o sistema educativo/escola, escola/comunidade, escola/corpo docente e corpo docente/estudantes. Informações retiradas do programa do V Congreso Internacional de Pedagogia de la Imagen.

⁶⁰ Em entrevista concedida a este pesquisador.

⁶¹ Nos arquivos do NCE, encontramos cópias impressas de 39 e-mails recebidos por Ismar de Oliveira Soares de alguns participantes do *I Congresso Internacional de Comunicação e Educação*. Tais mensagens datam de 26 de maio a 15 de junho de 1998.

participantes que haviam tomado parte no evento. O conteúdo dessas mensagens deixa claro o quanto maravilhados ficaram aqueles que puderam integrar-se aos encontros mundiais.

Um desses e-mails, sobretudo, nos chamou atenção. Trata-se da mensagem enviada pelo professor Ângelo Piovesan, docente do Departamento de Cinema, Rádio e TV da ECA, integrante da Equipe de Apoio Temático do evento. O e-mail⁶² — em tom pessoal — enaltece a empreitada de Soares, atribuindo-lhe os louros pela “loucura” que havia praticado e “por ter levado tanta gente nessa sua loucura”, agregando, textualmente:

Me sinto muito honrado por ter podido participar dessa empreitada com você [...] E, esses dois eventos⁶³, tanto pelo número de pessoas que reuniu como pela qualidade dos trabalhos, merece ser chamado de grande (um “senhor”) evento — e, evidentemente, graças a você!

Esse e-mail é um excelente indicativo do que os sete dias de trabalho dedicados aos eventos conjuntos (II WCME e I CICE) representaram para o NCE e para as reflexões acerca da inter-relação Comunicação/Educação na América Latina.

3.2.2.1 Precedentes

Segundo Patrícia Horta Alves⁶⁴, que foi gestora do NCE, o envolvimento da ECA na preparação dos eventos internacionais teve início quatro meses após o retorno de Soares de sua passagem por La Coruña, momento em que solicitou à direção da ECA/USP a convocação de uma reunião com presidentes de comissões, chefes de departamentos e alguns alunos para discutir e propor projeto temático e organizativo para dois eventos. O pedido foi formalizado através da portaria ECA-22, de 15 de outubro de 1996, e assinada pelo então vice-diretor da ECA, Virgílio Noya Pinto,

A proposta levada à consideração do conjunto dos docentes e discentes consistia, inicialmente, em atender o pedido do WCME de se promover, no Brasil, dois anos depois, em 1988, a segunda reunião do órgão. A garantia de que tal evento acabaria por trazer a São Paulo um número significativo de membros do Conselho Mundial sustentou a hipótese de se promover, na sequência, com a convocação de pesquisadores brasileiros, uma reunião internacional sobre a relação entre a Educação e a Comunicação.

Definiu-se, assim, que a primeira ação a ser planejada seria o encontro do WCME, que aconteceria entre 18 e 20 de maio, no Instituto Cultural Itaú, na Av. Paulista, reservando-se os dias 20 (noite de abertura) a 23 de maio para um congresso internacional, tendo como sede principal o auditório da unidade Sesc

⁶² E-mail enviado por Angelo Piovesan no dia 9 de junho de 1998, às 19:18:01, para Ismar de Oliveira Soares.

⁶³ Aqui, Piovesan se refere tanto ao *II Encontro Mundial de Educação para os Meios* do *World Council for Media Education* (II WCME) quanto ao *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* (I CICE).

⁶⁴ Em depoimento concedido a este pesquisador.

Pompeia, com o tema: *Multimídia e Educação, em um Mundo Globalizado*. O evento culminaria com um encerramento privativo, no dia 24 de maio, congregando pesquisadores convidados por áreas de interesse.

Para o *II Encontro Mundial de Educação Midiática* do WCME, a comissão organizadora local chegou a identificar, em um trabalho conjunto com os diretores do Conselho Mundial, um total de 282 nomes de especialistas como possíveis convidados, originários de 30 países dos cinco continentes, incluindo naturalmente o Brasil.

3.2.2.2 Sobre o orçamento e os apoios alcançados pelo NCE/USP

Enquanto a comissão organizadora local — integrada por membros do NCE e colaboradores oriundos de diferentes departamentos da ECA — trabalhava os itens relacionados ao número pretendido de participantes internacionais e nacionais, bem como os tópicos programáticos, a área de gestão administrativa do NCE desenhava a estratégia logística para cobrir os custos da empreitada, levando em conta o pressuposto de que caberia ao anfitrião brasileiro arcar nos dois eventos com os custos das passagens, hospedagens, traslados e refeições dos convidados a proferirem palestras.

Para cobrir tais gastos, o orçamento final do *II Encontro* e do *I Congresso* alcançou o montante de R\$ 507.164,00⁶⁵. Para cobrir esse valor, a organização contou com o fomento e/ou apoio da ECA, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP⁶⁶, da Faculdade de Belas Artes de São Paulo, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁶⁷, do Grupo O Estado de S. Paulo, da Paulinas Editora, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, da TV Futura, da UNESCO, da União das Faculdades Claretianas (UNICLAR)/Editora Ave Maria e do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). O Itaú Cultural e o Sesc Pompeia, como realizadores, o Instituto de Tecnologia Avançada em Educação (ITAE), como organizador, e a Fundação Rotariana de São Paulo, como apoiadora, fecharam o quadro das instituições parceiras.

⁶⁵ As informações sobre orçamento foram retiradas de documentação encontrada nos arquivos do NCE. São três documentos: orçamento geral do *International Congress on Communication and Education* e do *II World Meeting on Media Education*, orçamentos detalhados do *International Congress on Communication and Education* e do *II World Meeting on Media Education* e o catálogo de cota de patrocínio.

⁶⁶ Que colaborou com o valor de R\$ 48.554,00.

⁶⁷ Pedido de auxílio ao congresso feito sob o número 98/00384-1.

Além disso, a organização esperava contar com o valor de inscrição, que correspondia a valores que iam de R\$ 100,00 a R\$ 150,00 por pessoa.

Há que se destacar a participação do Itaú Cultural, do Sesc Pompeia e da Fundação Rotariana de São Paulo⁶⁸, pois foram nos seus espaços físicos que tanto o *II Encontro* quanto o *I Congresso* aconteceram. Além disso, as duas primeiras organizações custearam parte dos equipamentos, da decoração, do material para os participantes, tendo o Sesc Pompeia assumido a hospedagem para os congressistas internacionais, dada a desistência, na última hora, de um dos candidatos a patrocinar parte significativa dos eventos⁶⁹.

Quanto às passagens, revela o professor Ismar⁷⁰ que — por decisão do conjunto dos apoiadores — lhe coube comunicar a cada um dos convidados internacionais e nacionais a impossibilidade da oferta de suas respectivas passagens. No caso, pressupunha-se que ocorreria uma grande desistência por parte dos especialistas dos cinco continentes contactados via fax pelo coordenador do NCE que, ao final de sua carta, dizia com certa humildade: “Caso V.S. possa vir com os próprios recursos, ficaremos muito agradecidos!” Pois bem, nenhum convidado desistiu, reafirmando o acerto do Núcleo de Comunicação e Educação em abrir o pretendido espaço de diálogo internacional sobre a relação Comunicação/Educação, momento em que, pela primeira vez, seria dado a conhecer os primeiros resultados da pesquisa que, ao final, iria dar suporte à sistematização do conceito da Educomunicação.

3.2.2.3 Sobre os participantes

Na literatura sobre o *I Congresso* — apresentada no tópico 2.2 da presente dissertação — não se registra uma preocupação em contabilizar todos os números relacionados aos participantes do evento, trabalhando-se apenas com números relativos aos convidados internacionais.

⁶⁸ O apoio dos rotarianos foi oferecido com o custeio da equipe de assessoria aos congressistas, bem como através da disponibilização do Colégio Rio Branco para sediar parte do evento.

⁶⁹ Os documentos do NCE revelam o susto representado pela desistência da Petrobras em manter compromisso assumido no sentido de oferecer um suporte de R\$ 200.000,00 para cobrir as passagens e hospedagens dos convidados internacionais. A desistência deu-se em 10 de maio de 1997, faltando cinco meses para a realização dos eventos, devido a uma súbita desvalorização da moeda nacional. Notícias que circularam nos jornais do período informaram que o então deputado federal e ex-ministro da Fazenda (de 1969 a 1974) Delfim Neto, agia como um dos grandes defensores da desvalorização do real, pois, segundo ele, a “moeda forte” estaria prejudicando as importações realizadas pelo Brasil (MARTINS, Maria Teresa. *Delfim insiste em mudança no câmbio*. **Folha de Londrina**, 1996. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/economia/delfim-insiste-em-mudanca-no-cambio-238.html>>. Acesso em: 8 ago. 2021). O lobby do deputado surtiu efeito, reverberando no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (*A desvalorização do real foi uma decisão solitária*. **Folha de S. Paulo**, 2002. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1912200229.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2021).

⁷⁰ Em entrevista concedida a este pesquisador.

O primeiro texto que aborda o tema é o artigo *Núcleo de Comunicação e Educação promove Congresso Internacional*, de Soares, publicado pela *Revista Comunicação & Educação*, no início de 1998, afirmando que o “[...] *I Congresso Internacional* esperava receber, em maio daquele ano, participantes provenientes de mais de 30 países dos cinco continentes [...]”, sem apresentar o montante pretendido (SOARES, 1998, p. 111). A dissertação de Patrícia Horta Alves (*Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação - ECA/USP*), defendida depois do evento, em 2002, igualmente não se preocupou em apresentar o número relacionado ao volume de participantes, repetindo que eram oriundos de 30 países diferentes (ALVES, 200). Por seu turno, a dissertação de Valéria Bari sobre o tema do evento (*Por uma epistemologia do campo da Educomunicação: a inter-relação Comunicação e Educação pesquisada nos textos geradores do “I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação”*), também de 2002, referia-se, na página 9, a uma reunião de 160 especialistas de 30 diferentes países, detendo-se apenas no encontro que precedera o próprio *Congresso Internacional*. Em novo texto, de 2005, para a *Revista Comunicação & Educação* (intitulado *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*), o professor Ismar faz referência a 170 especialistas internacionais.

Na verdade, o levantamento que realizamos nos arquivos do NCE/USP permitiu que chegássemos aos números efetivos: estiveram presentes aos dois eventos um total de 195 especialistas internacionais, parte dos quais mediante inscrição no evento principal, aos quais se agregaram 755 inscritos e convidados brasileiros, totalizando 950 presentes no I CICE.⁷¹

Tabela 3 - Número de participantes

II WCME (18-20 de maio de 1998) e I Congresso Internacional (20-24 de maio de 1998)
1. Participantes de atividades acadêmicas

⁷¹ Para se chegar a esses números, foram analisados os seguintes documentos: programa oficial do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, lista dos convidados para o *II Encontro Mundial sobre Educação para os Meios*, catálogo de cota de patrocínio com lista de personalidades convidadas, lista de artigos apresentados no congresso, lista de participantes estrangeiros que necessitavam de hospedagem, lista de presença de delegados, supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, (ATPs) e professores (PEB) I, II e III, lista de inscritos da Prefeitura de São Paulo, lista de professores inscritos da rede pública estadual, lista de inscritos com participação total e lista geral de inscritos.

(*) Na lista de inscritos analisada por nós há oito nomes que não constam o país de origem, mas apenas a informação “Participante estrangeiro”. Não conseguimos identificá-los, pois não encontramos nos arquivos as demais páginas dessa lista que continham a nacionalidade desses participantes.

(**) Mesma situação para esses casos.

Participantes internacionais em atividades acadêmicas	150
Participantes nacionais em atividades acadêmicas	168
Participante com nacionalidade não identificada**	1
Total de especialistas com atividades acadêmicas	319
<i>I Congresso Internacional (20-24 de maio de 1998)</i>	
2. Inscritos e convidados como ouvintes	
Inscritos/convidados internacionais como ouvintes	37
Inscritos/convidados nacionais como ouvintes	513
Inscritos/convidados estrangeiros com nacionalidade não identificada*	8
Inscritos/convidados com nacionalidade não identificada**	73
Total dos inscritos/convidados como ouvintes	631
TOTAL GERAL	950

Fonte: Elaboração do autor

Na tabela mostramos dois grupos de participantes em que o primeiro deles — participantes de atividades acadêmicas — diz respeito aos participantes dos comitês organizadores nacional e internacional, coordenadores de grupos temáticos, palestrantes de grupos temáticos, responsáveis pelos *workshops*, conferencistas de mesas-redondas, participantes dos encontros por área de interesse e conferencistas do II WCME. O programa oficial do I CICE é o documento que nos dá um panorama mais completo sobre esses participantes e em qual atividade eles estavam alocados.

Tabela 4 - Número de participantes em cada função/atividade do I CICE

Função	Nº de Participantes
Organizadores nacionais	22
Organizadores internacionais	3
Coordenadores de GTs	33
Palestrantes de GTs	263
<i>Workshops</i>	13
Conferencistas – Mesas—redondas	20
Participantes - Áreas de Interesse	17
Conferencistas - II WCME	7

Fonte: Elaboração do autor

É importante salientar que 30 desses participantes cumpriram mais de uma função e/ou participaram de mais de uma atividade, como é o exemplo do pesquisador espanhol Montserrat Moix, que participou de dois grupos temáticos (GTs) diferentes e de um *workshop*, e de Nelly de Camargo, que cumpriu função no comitê de organizadores nacionais e de um dos GTs. O quadro a seguir apresenta a lista de conferencistas e seus trabalhos apresentados no *I Congresso*, mostrando a presença marcante dos palestrantes estrangeiros nas atividades do evento.

Quadro 1 - Lista de palestras do I CICE

Atividade	Participante	País	Apresentação	Data - Hora
Conferência de abertura	David Hoffman	EUA	<i>Media as Mediator: The role of independent media in conflict resolution</i>	20/5/1998 - 20h
Mesa-redonda 1	Roberto Aparici	Espanha	Mediador	21/5/1998 - 8h30

Atividade	Participante	País	Apresentação	Data - Hora
Tema: <i>Educação para os meios em um mundo globalizado</i>	Andrew Hart	Inglaterra	<i>Education in the Global Village, an international comparative research project carried out in english-speaking countries</i>	21/5/1998 - 9h
	Geneviève Jacquinet	França	<i>Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? Les places de la Communication dans la formation d'un enseignant du 21^{ème} siècle</i>	
	Maria Tereza Quiroz	Peru	<i>La comunicación en la reforma del sistema educativo peruano</i>	
	William Thorn	EUA	<i>Media Education in a global world from american perspective</i>	
	Luis Busato	França	Debatedores	
	Costas Críticos	África do Sul		
Mesa-redonda 2 Tema: <i>Educação para os meios e Tecnologias da Comunicação em um mundo globalizado</i>	Ângelo Piovesan	Brasil	Mediador	22/5/1998 - 8h30
	Boudewijn van Velze	Holanda	<i>Informing about douges in education: how to reach the classroom</i>	
	Juha Suoranta	Finlândia	<i>Piftalls in cyberlearing</i>	22/5/1998 - 9h
	Manuel Bernardo Alvarado Green	Inglaterra	<i>Information and Communication Technologies and Education</i>	
	Mario Kaplún	Uruguai	<i>Canales de comunicación, y procesos educativos</i>	
	José Marques de Melo	Brasil	Debatedores	
Agostin Garcia Mantilla	Espanha			
Mesa-redonda 3 Tema: <i>A promoção da cidadania através do uso dos meios</i>	Ismar de Oliveira Soares	Brasil	Mediador	23/5/1998 - 8h30
	Alejandro Alfonso	Equador	<i>La UNESCO y la cultura de la paz</i>	23/5/1998 - 9h
	João Jordão Sabão	Moçambique	<i>A Comunicação Social na promoção da cidadania: a experiência de Moçambique</i>	

Atividade	Participante	País	Apresentação	Data - Hora
	Karin Stigbrand	Suécia	<i>The depictions of violence in moving images: by the Council on Media Violence</i>	
	Kedar Khadka	Nepal	<i>International Communication Development: Nnapesele virtual communities</i>	
	Regina Festa	Brasil	Debatedores	
	José Manuel Perez Tornero	Espanha		

Fonte: Elaboração do autor

Outro dado interessante é referente aos países de origem dos participantes dos dois grupos: atividades acadêmicas e ouvintes. Como já salientamos, foram 30 países representados.

Tabela 5 - Países representados no I CICE

PAÍS	Nº DE REPRESENTANTES
Brasil	681
Argentina	58
África do Sul	1
Austrália	1
Áustria	1
Bolívia	4
Canadá	5
Chile	7
Colômbia	19
Costa Rica	3
Cuba	1
Espanha	25
Equador	5
EUA	9
Finlândia	1
França	3

Haiti	3
Holanda	1
Índia	2
Inglaterra	3
Itália	2
México	12
Moçambique	2
Nepal	1
Noruega	1
Paraguai	4
Peru	2
Suécia	3
Uruguai	3
Venezuela	5
Não identificado	82
TOTAL	950

Fonte: Elaboração do autor

3.2.3 Da divulgação à programação

Para garantir a presença de todas essas pessoas, o NCE precisou preparar as estratégias de divulgação quase que no mesmo momento em que a proposta de realizá-lo foi apresentada para o Núcleo em 1996. Além disso, era importante pensar em todo o desenho que o evento teria: tema, programação, palestrantes e atividades. No presente tópico, veremos como a coordenação do *Congresso* trabalhou para divulgá-lo e qual foi a programação definida.

3.2.3.1 Estratégias de divulgação

A proposta da realização do Congresso vai contribuir para o recém-criado NCE constituir um direcionamento par seus futuros planos de ação.

O Núcleo de Comunicação e Educação uniu pesquisa e extensão, em seu nascimento. Uma área de atividade passou a servir a outra. Pesquisou para saber o que ocorria na interface Comunicação/Educação. Em decorrência, tinha o que dizer em suas atividades de difusão. Em tais atividades colhia novos dados para intensificar as pesquisas.

A primeira grande atividade correspondeu à atualização do que se definiu como Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, construído pelo próprio Ismar de Oliveira Soares ao longo das décadas de 1980 e 1990, como resultado de seus contatos no Brasil e nos demais países da América Latina. A meta era reunir uma base de dados que possibilitasse a promoção de uma pesquisa de âmbito continental.

Simultaneamente, o NCE passou a prestar serviços de extensão, oferecendo durante o ano de 1997 alguns cursos de formação voltados a professores. Dois desses eventos se debruçaram na relação entre Educação e Comunicação: *O professor e os meios de comunicação*, realizado nos dias 28 e 29 de agosto de 1997⁷², e *Comunicação e Educação e as instituições: repensando as práticas*, promovido nos dias 20 e 21 de novembro de 1997. Juntos, esses eventos contaram com a participação de 423 pessoas.

A particularidade dessas atividades foi a parceria formada com o Itaú Cultural, a partir de contatos mantidos com Zilda Kessel, gerente de ação educacional da instituição. A coordenação do NCE encontrou nessa aliança a base de que necessitava para avançar em seus planos de promover, em São Paulo, o II WCME e o próprio Congresso Internacional⁷³.

Os cursos no espaço do Itaú Cultural seriam identificados como eventos preparatórios para o próprio *Congresso Internacional*. Segundo Patrícia Horta Alves⁷⁴, esses encontros preparatórios vão ter um papel importante para garantir a divulgação do *I Congresso* para professores de diversos níveis, inclusive professores em formação e profissionais de ONGs e de movimentos sociais que trabalhavam com o tema Comunicação e Educação.

Buscando sensibilizar os educadores e aproximá-los da reflexão e das experiências a respeito do tema, o Instituto Cultural Itaú e a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo promovem uma série de eventos preparatórios. O primeiro deles, com mesa e oficinas teórico-práticas, reúne profissionais que pesquisam e desenvolvem projetos acerca do uso da mídia no ambiente escolar e

⁷² Os cursos eram conformados por uma mesa-redonda como primeira atividade, tendo como conferencistas os professores Ismar de Oliveira Soares, Angelo Piovesan, Maria Felisminda de Rezende e Fusari e Rosemay Soffner, com o tema *Perspectivas do uso das tecnologias em Educação na era da informação*. Tal atividade acontecia na parte da manhã do primeiro dia. Na parte da tarde e durante todo o segundo dia, aconteciam as oficinas que eram ministradas pelos professores citados. Os temas das oficinas foram: *A leitura do vídeo em sala de aula: fundamentos e prática*, por Angelo Piovesan; *A gestão da Comunicação no espaço comunicativo*, por Ismar de Oliveira Soares; *Mídias e Comunicação nos cursos escolares: professores em formação e criação contínuas*, por Maria Felisminda de Rezende e Fusari; e *Critérios para a introdução da informática em sala de aula*, por Rosemary Soffner.

⁷³ Em cópia de um *release* feito pelo Itaú Cultural, constante dos arquivos do NCE, encontra-se a informação: "O Instituto Cultural Itaú, desde sua criação, vem utilizando novas tecnologias em projetos de educação e de divulgação cultural. Com o compromisso de garantir a utilização adequada e a reflexão acerca das possibilidades pedagógicas da mídia no contexto escolar, o Instituto Cultural Itaú sediará em maio de 1998 o II Encontro Mundial de Educação para os Meios e o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação."

⁷⁴ Em entrevista concedida a este pesquisador.

que estarão responsáveis pela preparação do Congresso Internacional, previsto para maio de 1998.⁷⁵

Na verdade, tal trabalho colaborativo possibilitou não apenas a divulgação dos eventos futuros, mas sua própria realização, levando em conta que a presença do Itaú facilitou à coordenação do NCE o contato com os demais parceiros que se associaram à iniciativa.

Outro caminho para a divulgação do *Congresso* vai acontecer já em 1998 com três ações: via carta para pesquisadores(as), por meio da imprensa e convite nominal via carta para pesquisadores(as).

A divulgação para pesquisadores(as) acontecia por meio de uma carta que continha informações sobre o NCE e o Congresso⁷⁶. Sobre o Núcleo, a carta falava a respeito da projeção feita por ele em suas atividades relacionadas à busca de legitimação acadêmica e pedagógica para a inter-relação Comunicação e Educação. Além disso destacava a *Pesquisa Perfil* — que já tinha sido iniciada em 1997 — e alguns cursos de extensão oferecidos pelo NCE para professores das redes privada e pública de educação, como o “Educação para a Comunicação”, para o Itaú Cultural. Já sobre o *Congresso*, abre caminho para apresentar o plano do Núcleo em realizar o *II Encontro* e o *I Congresso*, destacando as parcerias, instituições apoiadoras e datas do evento.

Na página seguinte da carta, aparecia um *release* com o título *Especialistas em Comunicação e Educação de mais de 30 países se reúnem em São Paulo para homenagear Paulo Freire e Betinho*, e outro intitulado *Abertas as inscrições para a apresentação de trabalhos em Congresso Internacional*. As informações que seguem já mostram como seria a programação do *Congresso*, com o reforço das datas, a apresentação do tema central do evento — *Multimedia Education in a Global World, at the 50th Anniversary of the Human Rights Declaration*⁷⁷, a apresentação das quatro subáreas que seriam trabalhadas durante o Congresso⁷⁸, a indicação de que haveria conferências, painéis e exposições, e mais uma vez, a apresentação das parcerias e apoiadores. Por fim, uma nota de serviço indicando os contatos do NCE (telefone, fax, endereço e e-mail).

Na terceira, a última página dessa carta, uma ficha (Imagem 1) para obtenção de informações e para inscrição de *papers* nos grupos de trabalho. A ficha pedia o nome, instituição à qual o

⁷⁵ *Release* feito pelo Itaú Cultural para divulgação do curso *Mídias e Educação: o professor e os meios de comunicação*, que encontramos nos arquivos do NCE.

⁷⁶ Documento encontrado nos arquivos do NCE.

⁷⁷ *Multimídia e Educação em um mundo globalizado: celebrando os 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

⁷⁸ As subáreas: 1. Educação para os meios (pesquisas de recepção, Educação para a Comunicação); 2. Emprego de recursos da Comunicação na Educação (a tecnologia no ensino presencial e/ou à distância); 3. Uso da Comunicação na promoção da cidadania; 4. Inter-relações: Arte, Comunicação e Educação. Cumpre destacar que nessa carta estava anexada uma ficha de pré-cadastro, que pedia a indicação do *paper* a ser inscrito e em qual dos quatro sub-temas ele estaria alocado. Porém, na versão final do projeto, restaram três submetas, ficando de fora o quarto.

destinatário da carta estava vinculado, endereço, telefone/fax, e-mail e quatro questões: a primeira sobre o desejo de receber material sobre o *I Congresso*; e as outras três sobre a submissão de trabalho.

Sobre a inscrição de *papers*, era necessário manifestar interesse até o dia 15 de outubro de 1997. O envio do resumo do trabalho (título e 20 linhas) deveria ser feito até o dia 30 de novembro e, por sua vez, o texto integral deveria ser enviado até o dia 23 de janeiro de 1998 em formato impresso e digital (disquete). Também era preciso, no ato da inscrição, indicar em qual grupo temático o trabalho deveria ser apresentado⁷⁹. Por fim, também era possível manifestar o interesse em desenvolver uma oficina. Os prazos eram os mesmos: até 15 de novembro para manifestar o interesse e 30 de novembro para enviar o resumo da proposta.

Essa correspondência⁸⁰ era uma maneira que a organização do *Congresso* tinha para realizar uma sondagem a respeito do interesse dos pesquisadores em fazer parte do evento. Esse contato foi feito antes da divulgação para o grande público, como mostra o projeto do *I Congresso* enviado ao Fundo de Cultura e Extensão Universitária da USP⁸¹.

Aqueles(as) que marcavam *Sim* para receber o folder do congresso, recebiam este material, que continha uma apresentação do evento assinada por Ismar de Oliveira Soares, o tema geral, os objetivos, os locais onde aconteceriam as atividades, o público alvo, a programação, alguns nomes de palestrantes e outras informações gerais. Uma dessas informações era relacionada às taxas de inscrição, divididas por três valores: R\$ 100,00 para inscrições feitas até o dia 15 de abril, R\$ 130,00 quem se inscrevesse depois dessa data e R\$ 150,00 para as realizadas no local. As inscrições feitas à distância eram efetuadas via cheque ou cartão de crédito e podiam ser enviadas usando uma ficha de inscrição anexa ao folder.

Outras informações presentes no documento são sobre outras três atividades que aconteceriam junto com o Congresso e que estão indicadas como eventos especiais: *Mostra Internacional de Cinema sobre Comunicação e Educação*, *II Encontro Mundial de Educação para os Meios* e *Reuniões por Grupos de Interesse*. Desses, só o primeiro era aberto ao público, sendo os outros dois restritos a convidados e congressistas, respectivamente.

Outra estratégia utilizada para divulgar o *I Congresso* foi a disseminação de *release* junto aos meios de comunicação impressos.

⁷⁹ Os GTs eram divididos por idioma, existindo quatro configurações possíveis: grupos formados somente por pessoas que falavam inglês, grupos formados somente por pessoas que falavam português, grupos formados por pessoas que falavam espanhol e português e grupos formados por pessoas que falavam espanhol, inglês e português.

⁸⁰ Que foi enviada em três idiomas: espanhol, inglês e português.

⁸¹ Documento encontrado nos arquivos do NCE.

3.2.3.2 – A participação da mídia na divulgação do I Congresso Internacional

Outra estratégia utilizada para divulgar o *I Congresso* foi por meio da imprensa. Uma série de notícias pré-Congresso foi divulgada em inúmeros veículos jornalísticos. Foram encontrados 26 textos⁸² em 23 veículos impressos, sendo três deles internacionais, como o *Clarín*, da Argentina. Entre os textos publicados antes do dia 20 de maio de 1998, observamos a presença de seis notícias e 21 notas de serviço.

A primeira aparição do *I Congresso* na imprensa foi no dia 27 de 10embro de 1997 no jornal argentino *Clarín*, na sessão *En Pocas Palabras*, com uma nota de serviço alertando para o fim do prazo (23 de janeiro) para submissão de trabalhos a serem apresentados no evento. O também argentino *Diário Del Viajero* publicou uma nota no dia 14 de janeiro de 1998, reforçando o prazo final para envio de artigos.

No Brasil, o primeiro periódico que encontramos que destacou o *Congresso de 1998* foi a *Revista Educação*, de 22 de janeiro de 1998, na reportagem de Amaro Dornelles. É um dos textos mais carregados de informação sobre o *Congresso* que só aconteceria quatro meses adiante. Além de dar detalhes sobre o evento, a reportagem trouxe diversas entrevistas, incluindo uma com o professor Ismar de Oliveira Soares, em que ele destacou os objetivos do encontro internacional.

O jornal *O Estado de S. Paulo*, que se tornaria um dos parceiros do *Congresso*, divulgou o evento em cinco oportunidades: três delas em forma de texto e outras duas como publicidade. Na primeira aparição, em 10 de março de 1998, informações sobre o *I Congresso* podem ser lidas em uma coluna (espécie de agenda) com uma série de eventos que seriam promovidos pelo Itaú Cultural. A segunda aparição no periódico aconteceu no dia 10 de maio, um mês depois. A nota apresentou o NCE, o WCME, o Itaú Cultural e o Sesc como organizadores do evento, dando informações sobre contato. Por fim, no dia 15 de maio, o *Congresso* voltou para as páginas do Estadão, novamente em forma de nota, repetindo as informações citadas pelo jornal no dia 10 de maio.

A AUN (Agência Universitária da ECA/USP) divulgou uma notícia escrita por Rachel Bueno Brandão, em 31 de março de 1998, com informações mais detalhadas sobre a programação e destaque para algumas atividades como o *Encontro de Professores de Ética da Comunicação*, que seria coordenado pelo professor Clóvis de Barros Filho no dia 24 de maio. Além disso, a autora conversou

⁸² Essas produções jornalísticas que aparecem em forma de notas, notícias, reportagens e entrevistas foram encontradas nos arquivos do NCE, já catalogadas, sendo que algumas delas contendo informações de cabeçalho como veículo, data, seção e página. A clípage foi realizada por Tânia Bernucci Escritório de Comunicação.

com Ismar de Oliveira Soares que afirmou, em entrevista, que o Congresso pretendia legitimar, junto à sociedade internacional, a existência da inter-relação Comunicação/Educação.

Depois, encontramos duas notas de serviço divulgadas em abril de 1998, pelo *Shopping Magazine* e *Maxpress*. No primeiro, uma informação inédita até o momento: a de que a coordenação tinha aberto vagas gratuitas para os 360 primeiros professores da rede estadual e municipal; no segundo, a fala de Soares, destacada pela reportagem da *AUN* no mês anterior, apareceu em nota de serviço, um parágrafo antes das informações sobre as inscrições, trazendo pela primeira vez a referência ao Instituto de Tecnologia Avançada em Educação (ITAE) como responsável por elas.

Depois disso, o *I Congresso* só voltaria para as páginas dos veículos impressos no dia 9 de maio de 1998. Os jornais *A Tarde* (BA) e *Shopping News* deram um pequeno espaço para o evento, divulgando, cada um, uma nota contendo basicamente informações de serviço, como datas e locais. O jornal *A Tarde*, sobretudo, destacou o tema do *I Congresso* e informou como ele seria realizado.

No dia 10 de maio, foi publicado na *Gazeta da Zona Leste* uma notícia que destacou o número de convidados estrangeiros confirmados até então (140 de 30 países) e apresentou alguns deles, como David Hoffmann, que seria responsável pela conferência de abertura, e Kedar Khadka, diretor de TV do Nepal. Foi a primeira vez que a Faculdade de Belas Artes apareceu como parceira do NCE na realização do *Congresso*. Além disso, a notícia da *Gazeta* apresentou os endereços do Sesc Pompeia (Rua Célia, 93), do Itaú Cultural (Av. Paulista, 149) e do Colégio Rio Branco (Av. Higienópolis, 996) como nota de serviço, indicando o fax 864-4673 (ITAE) como contato para inscrições.

No dia seguinte, 11 de maio, o primeiro número do periódico *Notícia*, da Agência de Notícias da Coordenadoria de Comunicação Social (CCS/USP), dedicou sua estreia à programação do *Congresso*, dando detalhes das atividades em cada um dos dias do evento (de 20 a 23 de maio) como, por exemplo, o tema das mesas-redondas, grupos temáticos e seus respectivos conferencistas.

O Popular (GO), no dia 12 de maio, usou 39 palavras para divulgar o *Congresso* para arte-educadores, dando à Secretaria Executiva do ITAE os créditos pela realização do evento e contato para detalhes. No dia seguinte, 13, o informativo semanário *Fax Moagem* trouxe, também em uma nota, o evento de forma mais completa, apresentando o motivo e o objetivo do Congresso e deu ao NCE e ao WCME os créditos pela realização do evento. Já a *Gazeta Mercantil*, no mesmo dia, informou o endereço do Itaú Cultural, na Av. Paulista, e o telefone 238-1767 como contato para os interessados.

Cinco dias depois, 18, o periódico *Meio & Mensagem* informou datas, tema central e o motivo do evento que, segundo a nota, era avaliar programas e projetos da área de Educação, além de reunir

especialistas do mundo inteiro para discutir temas como o exercício da liberdade de expressão e a prática da cidadania. Apresentou também alguns dos palestrantes internacionais, como David Hoffmann e Alejandro Alfonso, e nacionais como Elza Dias Pacheco. Encerrou informando que as atividades aconteceriam em locais simultâneos (Sesc Pompeia, Itaú Cultural e Colégio Rio Branco).

Ainda na mesma data, *O Tempo* (MG) e o *Caderno de Propaganda e Marketing* (SP) deram notas praticamente iguais: datas, locais, promotores e tema central. A diferença apenas é que o periódico mineiro deu destaque à participação do projeto *TOP Cultura de Ouro Preto* no Congresso. Informações essas que se repetiram no texto do *Estado de Minas* (MG), no dia seguinte (19 de maio), um dia antes do início do I Congresso.

3.2.3.3 – O convite aos pesquisadores da área

A terceira estratégia de divulgação foi o convite nominal via carta para pesquisadores(as) da área⁸³. Esse contato, que acontecia por carta timbrada com a arte visual do *I Congresso* e assinada por Ismar de Oliveira Soares, era, diferentemente das duas estratégias anteriores, mais direcionada aos pesquisadores(as) que submeteram seus trabalhos e que foram aprovados. A carta que encontramos data de 12 de maio de 1998.

As informações contidas no documento são apresentação do evento, números, indicação da atividade, informação sobre custos e encerramento. A carta abre com uma saudação e a formulação do convite para a participação no *I Congresso* (que está escrito com o seu título em inglês). Há um destaque quanto à promoção do evento pelo NCE e pelo WCME, datas e locais onde aconteceriam as atividades.

O parágrafo seguinte apresenta a estimativa, que se tinha até aquele momento, de participantes, ou seja, a presença de 250 expositores, 160 deles estrangeiros oriundos de 30 países.

Na sequência, o documento indica qual atividade a coordenação esperava que ele(a) participasse. No caso, a ideia dessa informação era reforçar a presença desse(a) convidado(a) no grupo temático no qual ele(a) fez sua inscrição para apresentar o trabalho que ele(a) submeteu, com dia, hora e local para a sua participação.

Esse cuidado com a confirmação da presença desse(a) inscrito(a) fica claro no parágrafo seguinte da carta, em que a informação sobre a impossibilidade do evento de cobrir os custos de hospedagem e transporte aparece. Junto, a justificativa do orçamento limitado do *I Congresso* e a

⁸³ Documento encontrado nos arquivos do NCE.

indicação de que o(a) convidado(a) poderia buscar financiamento junto à instituição na qual trabalhava. Por fim, o documento se encerrava com o aguardo de respostas positivas.

Olhando para os números finais do *I Congresso*, podemos indicar que todas as três estratégias de divulgação que identificamos colaboraram para o efeito esperado ser alcançado, já que o número de presentes superou a expectativa dos organizadores, como vimos no tópico 3.2.2.3. Não conseguimos, contudo, identificar qual das estratégias teve mais ou menos efetividade. Porém, o que pudemos observar é a preocupação e o esforço que foi feito pela coordenação do evento para garantir a presença do maior número possível de pessoas que participariam das mais de 50 atividades desenvolvidas no Congresso.

3.2.4 Sobre a estrutura e a programação

Além dos números de participantes, já destacados, outra característica do *I Congresso* que o caracteriza como um evento grande e importante é a sua programação vasta, que transformou a semana de 18 de maio em uma das mais intensas da década de 1990 para os pesquisadores da inter-relação Comunicação/Educação. Para entendermos isso melhor, iremos nos debruçar no programa oficial do Congresso.

Esse documento histórico tem 91 páginas e todas as suas informações são no mínimo bilíngue (português e inglês), com algumas partes em uma terceira língua (espanhol). Com informações sobre locais, horários e temas de cada uma das atividades do I CICE, o programa foi uma ferramenta importante para guiar, além dos convidados e palestrantes, os ouvintes inscritos. A produção do material impresso — que acreditamos terem sido mais de mil cópias impressas e distribuídas no ato do credenciamento — foi realizada pela editora e gráfica Ave Maria, vinculada à União das Faculdades Clarentianas. Outra importante colaboração foi feita pela UNISAL que produziu um CD⁸⁴ com a transcrição das palestras realizadas pelos palestrantes brasileiros.

Sob o título oficial *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, ele tinha como tema principal *Multimídia e Educação em um mundo globalizado*, celebrando os 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos a ser realizado em três locais da cidade de São Paulo simultaneamente: o Sesc Pompeia, na Rua Clélia, 93, Pompeia; o Itaú Cultural, na Avenida Paulista, 149, Paraíso; e o Colégio Rio Branco, na Avenida Higienópolis, 996, Higienópolis.

⁸⁴ A distribuição do CD, com os anais do I CICE, foi uma novidade para a época e estava alinhada ao *upgrade* que o site institucional do NCE recebia em ocasião do Congresso. Ele foi elaborado por um pós-graduando da ECA, Demerval Ribeiro da Cunha, autor do logotipo que, na ocasião, identificava o NCE-ECA/USP.

O evento ocorreu entre os dias 18 e 24 de maio, sendo que nos três primeiros dias [de 18 a 20] recebeu o *II Encontro Mundial sobre Educação para os Meios*, promovido pelo World Council for Media Education (WCME). Essa iniciativa não era aberta ao público geral, sendo destinada aos membros do conselho e convidados. O dia 20 de maio marcava o encerramento do encontro e o início das atividades do *I Congresso*, abertas ao público geral inscrito. O dia 23 era o encerramento das atividades e, no dia 24 o congresso se voltava às reuniões por grupos de interesse, reservada aos conferencistas. Em paralelo a tudo isso, a *Mostra Internacional de Cinema sobre Comunicação e Educação*, promovida pelo CINUSP Paulo Emilio durante o mês de maio, também foi uma das atividades da programação.

O tema principal do Congresso previa a apresentação de trabalhos acadêmicos e de relatos de experiências sobre multimídia e Educação através da análise de três sub-temas: Educação para os meios, tecnologias da Comunicação e Educação e a promoção da cidadania por meio do uso dos meios de comunicação.

Os objetivos eram reunir especialistas dos cinco continentes para examinar experiências internacionais relacionadas ao uso educacional dos meios de comunicação para o efetivo exercício da liberdade de expressão e da prática da cidadania; discutir políticas públicas e privadas voltadas para o emprego dos meios na melhoria do ensino presencial e à distância; avaliar programas e projetos internacionais na área da “Educação para a recepção ativa e crítica dos meios de comunicação” a partir das perspectivas ética, tecnológica e pedagógica; e discutir e propor projetos voltados à formação do “educador” ou do “gestor da comunicação no espaço educativo”.

Já o público alvo era formado por pesquisadores e especialistas em Comunicação e Educação, autoridades governamentais dessas áreas, diretores e produtores de mídia, especialistas em multimídia, jornalistas, editores, promotores culturais e educadores.

Essas informações são todas sistematizadas na mensagem de boas vindas que aparece na página 4 do programa oficial do I CICE, escrita pelo organizador do evento, coordenador do NCE e vice-presidente do WCME, Ismar de Oliveira Soares. A mensagem apresenta a pergunta básica que moveu os organizadores do evento e que Soares compartilha em forma de convite:

Como podem, comunicadores e educadores, usar os processos e os recursos da comunicação no espaço educativo de forma não apenas a melhorar os processos de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, a transformar a própria prática educacional em verdadeira ‘ação comunicativa’?⁸⁵

⁸⁵ Programa oficial do *I Congresso sobre Comunicação e Educação*, 1998, p. 4.

A promoção do evento foi do WCME e do NCE/USP e a realização da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), do Itaú Cultural e do Sesc Pompeia. O Instituto de Tecnologia Avançada em Educação (ITAE), vinculado aos rotarianos, foi o responsável pela assessoria às ações do Congresso.

Como apoio institucional aparecem a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, a Faculdade de Belas Artes de São Paulo, a FAPESP, o Grupo O Estado de S. Paulo, a Paulinas Editora, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a TV Futura, a UNESCO, a União das Faculdades Claretianas/Editora Ave Maria e o Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Como colaboradores internacionais aparecem a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - Madri/Espanha) e o Instituto Universitário Nacional de Arte (IUNA - Buenos Aires/Argentina).

O I CICE contava com uma comissão organizadora dividida em dois comitês, uma nacional e outro internacional. No internacional faziam parte os integrantes do conselho do WCME distribuídos em presidente da comissão organizadora, cargo exercido por Ismar de Oliveira Soares, que também integrava a comissão temática internacional, juntamente com Kathleen Tyner (EUA) e Roberto Aparici (Espanha).

Já o comitê nacional era composto todo ele por pesquisadores, professores e estudantes da ECA/USP, contando com a presença do então diretor, Tupã Gomes Corrêa, e do seu vice, Waldenir Caldas. Ismar de Oliveira Soares configurava como coordenador geral do Congresso e tinha sob sua liderança três frentes de apoio: temático⁸⁶, administrativo/financeiro⁸⁷ e técnico⁸⁸. Junto com as equipes do Itaú Cultural, Sesc, Colégio Rio Branco e ITAE, havia na organização do evento cerca de 50 pessoas.

Esse pessoal era responsável pelo funcionamento de toda a estrutura do Congresso, inclusive pela logística que, em decorrência do volume de participantes, era complexa. Os congressistas ficaram hospedados no Century Paulista Flat, na Rua Teixeira da Silva, 647, Paraíso. Isso significa que a hospedagem ficava a 650 metros do Itaú Cultural, a 5,6 quilômetros do Colégio Rio Branco e a 8,5 quilômetros do Sesc Pompeia. Para garantir o traslado dos congressistas, ônibus e vans foram disponibilizados e estipulado um itinerário, com horários de ida (entre 6h45 e 7h30) e volta (a partir das 18h30) do evento.

⁸⁶ Faziam parte do apoio técnico: Ângelo Piovesan, Liana Gottlieb, Maria Cristina Costa, Maria F. De Rezende e Fusari, Nelly de Camargo.

⁸⁷ Faziam parte do apoio administrativo/financeiro: João Batista de Sousa, Dilma de Melo Silva, Valnete Martins Peñula, Waldenir Caldas.

⁸⁸ Faziam parte do apoio técnico: Carlos Gustavo Araújo do Carmo, Eliany Salvatierra Machado, Erik Pedreira Munne, Fernando Peixoto Vieira, Kátia Cristina Senhorini, Margarida Victória Gomes, Maria Eugênia Gouveia, Maria Lucy da Silva Janja, Mirian Zarete Villalba, Patrícia Horta Alves, Sheila Prado Saraiva, Simone Denise Gardinali Navacinsk, Tatiana Corrêa Lima, Valéria Bari.

3.2.5 – Sobre a programação

Quanto à programação, iremos abordá-la, seguindo a ordem cronológica dos fatos, apresentando, inicialmente, as atividades do *II Encontro* (entre 18 e 20 de maio), partindo depois para o *I Congresso* (20 a 23 de maio), finalizando com as atividades das reuniões por grupos de interesse (24 de maio) e a *Mostra Internacional de Cinema* (ao longo do mês).

O primeiro dia do *II Encontro Mundial sobre Educação para os Meios* começou às 14 horas no segundo andar do prédio do Itaú Cultural (Sala Azul) para o registro dos convidados. Isso durou até às 18 horas. A partir das 19 horas, iniciou-se a sessão de abertura dos trabalhos com uma mesa formada por Ricardo Rubenboim, superintendente do Itaú Cultural; Roberto Aparici, presidente do WCME; e Ismar de Oliveira Soares, vice-presidente do WCME. Meia hora depois, Robyn Quin (Austrália) e Kathleen Tyner (EUA), ambas vice-presidentes do Conselho, apresentaram o documento *Media Education in a global world*. A partir das 21h30, o primeiro dia de trabalho se encerrou e todos foram liberados para retornarem ao hotel.

No segundo dia, 19, a preparação para o início dos trabalhos começou a partir das 8h30 e, às 9 horas todos estavam prontos para ouvir a palestra de Robert Ferguson, do Instituto de Educação da University of London, sob o título *Global interculturalism and the dilemmas of universalism: teaching the media after 2000*. A atividade seguiu com um debate até às 13 horas. No retorno, às 14h30, Roberto Aparici presidiu a primeira reunião de trabalho dos membros do WCME, seguido de diálogos com especialistas que foram divididos em três salas por idioma (português, inglês e espanhol).

O dia 20 repetiria as dinâmicas da manhã do dia anterior, dessa vez com a palestra *Towards a televiewing pedagogy*, de Guillermo Orozco Gómez, da Universidade de Guadalajara (México). Na sequência, a partir das 11 horas, o grupo realizou um debate sobre o documento *Media Education in a global world*. Esse debate também aconteceu em grupos separados por língua, mas com uma novidade. Além dos grupos em português, inglês e espanhol, um quarto grupo, com tradução simultânea⁸⁹, foi criado. Às 13 horas, após os grupos se reunirem para reportarem as conclusões de cada reunião, o *II Encontro* foi encerrado e os participantes entraram em um dos ônibus disponíveis para ir ao Sesc Pompeia para a abertura dos trabalhos do *I Congresso*.

O *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* teve início às 18 horas, no teatro do Sesc Pompeia, com a abertura solene coordenada por Ismar de Oliveira Soares. Às 19 horas, foi

⁸⁹ A tradução simultânea foi muito importante para o *I Congresso*, pois ela esteve presente em boa parte das atividades e possibilitou um real intercâmbio de ideias entre os participantes, sem que a língua fosse um limitador. Houve tradução em português, inglês e espanhol nas mesas redondas, em alguns grupos temáticos e *workshops*.

feita uma homenagem a Paulo Freire, por Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil e do Instituto Paulo Freire. Na sequência, outro homenageado foi Monteiro Lobato. Às 20 horas, ocorreu a conferência magna, feita por David Hoffman, pesquisador norte-americano e presidente da Internews Network. Hoffman era considerado, na época, segundo o que consta no resumo do seu trabalho no programa oficial, um dos mais importantes especialistas internacionais sobre o uso da Comunicação para a defesa e promoção dos direitos humanos. Sua palestra teve o tema *Media as mediator: the role of independent media in conflict resolution*.

Nos dias 21, 22 e 23, as atividades foram divididas em dois momentos. No primeiro, que acontecia entre as 8h30 e 12h30, o evento contava com uma mesa-redonda, sempre com a presença de um mediador, expositores e debatedores. No segundo momento, das 14h30 às 18h30, aconteciam as atividades dentro dos grupos temáticos (GTs) e dos *workshops*.

Foram ao todo 32 GTs que se dividiram nos três sub-temas do *Congresso*. Nos grupos temáticos, a presença de um(a) coordenador(a)⁹⁰, de pesquisadores que iriam apresentar seus trabalhos e do público interessado em assistir às exposições. Normalmente os trabalhos eram divididos em primeiro e segundo tempo, com uma pausa de 20 minutos entre eles. Já os *workshops*, 10 no total, tinham duração de duas horas e eram conduzidos pelos professores responsáveis pelas oficinas e acompanhados pelos(as) interessados(as) que se inscreveram. Os locais dos GTs e dos *workshops* variavam entre as três sedes oficiais do evento.

Tabela 6 – Distribuição das atividades nas tardes do evento

LOCAL	Número dos GTs	Número dos <i>workshops</i>
Colégio Rio Branco	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	3
Itaú Cultural	3, 4, 5, 23, 24, 25,	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Sesc Pompeia	1, 2, 13, 14, 21, 22,	

Fonte: Elaboração do autor

A distribuição das atividades do Congresso se apresentava da seguinte forma: os eventos de caráter mais geral e que contavam com a presença de um público maior aconteciam nas dependências do Sesc Pompeia (teatro ou auditório). Foram os casos da conferência de abertura e das mesas redondas. Os GTs foram

⁹⁰ Exceto o GT 23 que contava com a presença de um coordenador e um auxiliar.

alocados, em sua maioria, no Colégio Rio Branco (20 dos 32), devido à disposição de salas de aula que recebiam essa atividade com mais adequação. Por fim, os *workshops* aconteceram nas salas do Itaú Cultural, com exceção apenas da oficina de número 3, realizada no Colégio Rio Branco, que também sediou a sessão de encerramento, com Ismar de Oliveira Soares e Roberto Aparici, às 20h30 do dia 23 de maio de 1998.

No dia 24, o Congresso se destinou para os conferencistas interessados em participar dos encontros por áreas de interesse. Houve três, divididos por temas preestabelecidos⁹¹, dois grupos de temas abertos e uma mostra internacional de audiovisual⁹². Os encontros 1, 2, 3 e 4 foram realizados nas dependências do Itaú Cultural, entre as 10h30 e 13h. O encontro de número 5 aconteceu na sede do SEPAC⁹³ e o de número 6 (mostra de audiovisual) no teatro do Sesc Pompeia. Os encontros com temas preestabelecidos contavam com a presença de coordenadores(as) e debatedores(as), já a mostra de audiovisual teve coordenadores do Brasil, Chile e Cuba e foi aberta ao público.

Outra atividade envolvendo audiovisual foi a *Mostra Internacional de Cinema sobre Comunicação e Educação*, promovida pelo CINUSP Paulo Emilio em dois períodos (entre os dias 4 e 8 e de 18 a 29 de maio), na Rua do Anfiteatro, 181, Favo 4, Colmeia, na Cidade Universitária. A mostra teve a exibição de nove filmes de quatro países⁹⁴. O programa oficial do I CICE salienta que, dado o objetivo do Congresso, a exibição cinematográfica ganhava sentido ao colocar à disposição dos frequentadores produções que evidenciavam o debate acerca da relação entre Comunicação, direitos humanos, Educação e cidadania.

3.2.6 – Diálogos internacionais

Diálogos internacionais anteciparam e reforçaram a pesquisa do NCE sobre a natureza do conceito da Educomunicação. Referimo-nos a dois *workshops* e a um congresso internacional, implementados pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, entre 1997 e 1999.

O objetivo comum desses eventos foi promover contatos com especialistas internacionais dos cinco continentes e colher informações que pudessem facilitar a leitura dos dados da pesquisa

⁹¹ A saber, de acordo com a numeração: 1. Encontro de diretores e coordenadores de faculdades de Comunicação e Educação, 2. Encontro de professores de ética da Comunicação e 5. Encontro sobre Educação para os meios no espaço da Pastoral da Comunicação. Os encontros 3 e 4 eram para os grupos de temas abertos.

⁹² Encontro 6: Mostra internacional de audiovisual inteiramente feito por crianças e adolescentes.

⁹³ Rua Azevedo Macedo, 129, próximo à estação de metrô Ana Rosa.

⁹⁴ Brasil, Espanha, EUA e Inglaterra.

empírica planejada para ser realizada no período.

3.2.6.1 - O diálogo com Geneviève Jacquinot

As atividades do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* permitiram a contemplação da presença do debate sobre a inter-relação Comunicação/Educação a partir do olhar de um conjunto significativo de especialistas do país e do exterior.

Detemo-nos em um momento muito específico, representado pela contribuição de Geneviève Jacquinot, professora de Ciências da Educação na Universidade Paris VIII, que fez a apresentação *O que é o educador? O papel da comunicação na formação dos professores do século XXI*⁹⁵, sessão do dia 21 de maio de 1998, no teatro do Sesc Pompeia. Nela, a pesquisadora reconheceu a presença de um novo profissional que emerge da inter-relação Comunicação/Educação: o educador.

A estudiosa propôs pensar a escola como um espaço de inúmeras transformações por se tratar de um ambiente ao mesmo tempo educativo, social e político. Essa condição tripla da escola, somada à aproximação a uma sociedade em constante movimento, causa em cada uma dessas três condições uma franca modificação. Mas é sobre a dimensão educativa que a autora chama a atenção de seus ouvintes, pois “[...] um dos desafios atuais é confrontar os modos tradicionais da educação e apropriação do conhecimento à ‘cultura midiática’ dos alunos, para que a educação sirva para promover ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando.” (JACQUINOT, 1998, p. 2).

Sobre esse aspecto, a autora desenvolve três pontos. O primeiro é o que opõe a escola aos meios; o segundo é o que aproxima a escola dos meios; e o terceiro é a distinção dos meios de comunicação de massa das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Para o primeiro ponto, Jacquinot apresenta uma lista de itens que evidenciam a oposição entre os espaços escolar e midiático, extremamente potentes para a transmissão de cultura e formação do sujeito individual e social: enquanto um é voltado para o passado, o outro tem um profundo interesse pela atualidade; enquanto um se estabelece na lógica e na razão, o outro se sustenta sobre o emocional, o impacto, a surpresa do acontecimento; enquanto um ignora a lógica econômica, o outro só funciona segundo ela; enquanto um se solidifica na durabilidade, o outro se constitui na efemeridade; enquanto

⁹⁵ Título original em francês: *Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? Les places de la Communication dans la formation d'un enseignant du 21^{ème} siècle.*

um busca formar cidadãos, o outro quer formar consumidores; enquanto um valoriza a objetividade, o outro valoriza a subjetividade (ibid.).

Ainda nessa linha de divergências, a professora francesa vai trazer a ideia de que na escola o saber transmitido é selecionado, construído, arquitetado segundo uma progressão definida e lógica que se desenvolve com o tempo, e que ela — a escola — entende a si mesma como não-temporal, objetiva e igualmente distribuída para todos. Isso faz com que a escola acredite ocupar um lugar privilegiado por ser a responsável pela transmissão da cultura do saber “[...] e é por isso que pretende apresentar-se como melhor adaptada aos jovens dos meios socioculturais mais favorecidos.” (ibid., p. 3).

Enquanto isso, os meios de comunicação transmitem muito mais informação do que saber.

O saber-informação é fracionado, descontínuo, “em mosaico” como se costuma dizer. O que é privilegiado é o “aqui e agora”, o rápido, o efêmero, “a encenação” (da informação) mais do que o conteúdo; o sensacional e o emocional mais do que o racional e o abstrato. Enfim, os meios tratam de todos os assuntos e não há nenhum controle de aquisição. (ibid.)

Isso significa que os meios de comunicação abordam, da mesma maneira, todos os registros de cultura, o que convém a todos, independentemente da existência ou não de uma homogeneidade na maneira de seus respectivos públicos pensarem.

Aí que se confrontam o saber escolar e o saber midiático. Esses dois tipos de saberes, conforme explica Jacquinet (ibid.), não só se opõem, mas também propõem culturas diferentes que serão, por sua vez, integradas também de maneira diferente, dependendo da origem sociocultural dos alunos e de suas famílias. E esses alunos estão completamente imersos no mundo televisão e, como observa a autora, passam tanto tempo na frente da dela quanto passam na escola.

Por conta disso, a pesquisadora aponta para três posições extremas que podem ser tomadas pelos professores: ignorar a presença dos meios e manter a tradição escolar, desconsiderando, dessa forma, a diversidade das inúmeras realidades sociais e culturais que convivem ao mesmo tempo, na mesma sala de aula, tomando como base o modelo de mediação oral e na valorização da escrita; introduzir os meios de comunicação na escola, mas apenas como uma ferramenta útil para alcançar os mesmos objetivos pedagógicos tradicionais; criar cursos especializados em educação midiática, sem que haja qualquer mudança prevista para o conjunto das outras práticas escolares.

Porém, Jacquinet apresenta uma quarta posição que, para ela, “[...] é a única possível no contexto da sociedade do amanhã: a presença do educador [...]” (ibid., p. 4) como agente em condições de aproximar a escola dos meios.

Ao apresentar esse novo sujeito no tabuleiro social, a professora da Sorbonne abre caminho para se pensar, debater e discutir o que é e o que faz um educador. A primeira função desse novo profissional é atuar justamente na convergência entre a ciência da Comunicação e a ciência da Educação. Ainda segundo a autora, o educador se caracteriza como um profissional com os seguintes predicados: alguém ciente de que a “comunicação de massa”, por ser multicultural, situa-se para além do universo mais restrito dos conteúdos curriculares; alguém que procura não desvalorizar a cultura midiática, sobretudo a dos jovens; alguém que enxerga a riqueza dos conteúdos informativos dos meios de comunicação e de que como eles oferecem uma maneira de representar o mundo; alguém que está convencido de que uma emissão não é um ato passivo, mas que na verdade é um mobilizador de microsaber que o aluno pode, com a ajuda do professor, se utilizar para construir conhecimento e criar sentidos; alguém que sabe que, ao introduzir os meios de comunicação na sala de aula, não o fará com o objetivo de influenciar a reprodução fria da mídia, transformando os alunos em pseudojornalistas, mas sim para ajudá-los a analisar os produtos midiáticos a partir de diferentes pontos de vista, incluindo o econômico e ético (numa perspectiva política) e o discursivo (analisando a cena que constrói as mensagens e a audiência que lhes dá sentido); alguém que aceita uma nova configuração relacionada ao ensino/aprendizagem, ou seja, que compreende que o aluno também pode ensinar o professor e ensinar outros alunos, sobretudo sobre e com novas tecnologias da informação e comunicação; alguém que aceita que outros universos e modalidades de apropriação do conhecimento entrem no espaço escolar como, por exemplo, a própria emoção causada pela televisão (ibid.)

Numa palavra, o educador reconhece que não há mais monopólio na transmissão do conhecimento e que não é só o professor que tem direito da palavra. Os professores que introduziram os meios na escola, a imprensa, a televisão, puderam perceber que isso provoca uma mudança nos objetivos e nos métodos de ensino. (ibid., p. 11)

O perfil do educador já era para o NCE um objeto de estudo um ano antes do *I Congresso*. No caso, o Núcleo, enquanto buscava entender qual era o perfil desse novo profissional que trabalhava na inter-relação Comunicação/Educação, pretendia, igualmente, chegar à natureza do próprio campo de intervenção social no qual ele — o educador — agia, como testemunha a principal colaboradora de Soares no trabalho investigativo, a professora Patricia Horta Alves:

Os resultados da Pesquisa Perfil delimitam um novo campo de atuação profissional - o do Educador - um profissional que demonstra capacidade para elaborar diagnósticos, coordenar ações e gestões de políticas públicas; assessorar os educadores na área de intervenção da mediação tecnológica, implementar programas de educação para comunicação em suas diferentes vertentes e, enfim, pensar o próprio campo, acumulado, sistematizando e disseminando informações concernentes à área. (ALVES, 2002, p. 112)

Lembramos, como segunda referência ao temário do *I Congresso*, a opção de Valéria Bari (2002, p. 215) em encaminhar sua dissertação para a análise dos textos brasileiros geradores do Congresso, levando-a a afirmar que “[...] o tratamento da inter-relação Comunicação/Educação pelos diferentes *papers* contribuiu para se reforçar a dimensão epistemológica do emergente campo de conhecimento.”

3.3 - A Pesquisa Perfil: dando novo sentido para a Educomunicação

Iniciada em 1997 e finalizada em fevereiro de 1999, a pesquisa *A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana (O perfil dos pesquisadores e especialistas na área)*, também conhecida como *Pesquisa Perfil*, que contou com fomento da FAPESP⁹⁶, pode ser considerada como a ação de maior importância do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. Isso porque foi a partir dela que todas as futuras atividades programáticas do NCE tiveram bases para se desenvolverem.

Coordenada pelo Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, o estudo contou com a colaboração de 24 pessoas, entre elas doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, graduados e graduandos (no caso desses últimos, muitos desenvolvendo pesquisas de iniciação científica) e outros oferecendo parcerias colaborativas específicas, especialmente nas análises dos dados coletados, sendo todos vinculados ao NCE⁹⁷.

A pesquisa teve dois espaços de coletas de dados. Um quantitativo, com um questionário respondido por 178 especialistas que atuavam na inter-relação Comunicação/Educação, com projetos e com investigações científicas, em 11 países da América Latina e na Espanha⁹⁸; e um qualitativo,

⁹⁶ Processo N.º 96/07259-2.

⁹⁷ A pesquisa iniciou-se com um grupo formado por três pesquisadores de iniciação científica, sob a orientação de Ismar Soares: Patricia Horta Alves, Fernando Peixoto Vieira e Eliany Salvatierra Machado. No ano seguinte (1998), o grupo foi reforçado com novos componentes, totalizando 24 pesquisadores: os doutores Maria Cristina Costa, Yara Maria Martins Nicolau Milan, Pedro Gilberto Gomes; os doutorandos Nádia Lauriti, Maria Verônica R. de Azevedo, Margarita Victoria Gomez, Iranilda de Souza Lima, Ana Magda Alencar Correia; a mestra Hiliana Reis; os mestrandos Edson Gabriel Garcia, Manoela Lopes Lourenço, Vânia Valente, Valéria Aparecida Bari; as professoras Maria Noemi Gonçalves do Prado, Janina Simioni e Andréa Monteiro Uglar; os graduandos Mauricio Fiore, Leandro Saraiva e Beatriz de Mattos Flauaus. A revisão final ficou por conta de Andréa Monteiro Uglar e Mauricio Fiore, com a colaboração de André Zanetic e Ana Paula Altieri Soares.

⁹⁸ Estamos nos referindo ao Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, objeto do tópico subsequente.

representado por 20 entrevistas⁹⁹ em profundidade, realizadas pelo coordenadores da pesquisa, no contexto de eventos ocorridos no continente latino-americano entre 1997 e 1998.

A metodologia da pesquisa do NCE/USP foi replicada em investigação realizada em Salvador (BA) por Angela Schaun, professora da Universidade Salvador (UNIFACS), para a tese defendida junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2001.¹⁰¹

O principal objetivo das duas pesquisas foi estudar e analisar a emergência de uma nova área do conhecimento que nasce da interface Comunicação/Educação, resultando em um novo campo de intervenção social, ao qual os pesquisadores atribuíram o neologismo “Educomunicação” (SOARES, 1999).

Essa foi a hipótese central da pesquisa que teria ainda outras duas. Uma apontava que esse novo campo estaria inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares que, por sua vez, são vivenciados na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social. A última era que esse novo campo se materializa em algumas áreas de intervenção social, como área da “Educação para a Comunicação”, área da “mediação tecnológica na Educação”, área da “gestão da Comunicação no espaço educativo” e a “área da reflexão epistemológica sobre a prática educacional” (ibid.).¹⁰²

⁹⁹ Os especialistas entrevistados pelo coordenador do NCE eram profissionais altamente qualificados e reconhecidos tanto na América Latina quanto no Brasil. A saber, do México: Guillermo Orozco, Martha Collignon e Frank Viveros; da Venezuela: José Martínez de Toda y Terrero; da Colômbia: Carlos Cortez e Sara Franky; do Equador: Roland Calle; do Chile: José Luis Olivari; do Uruguai: Mario Kaplún e Cristina Balestra; da Argentina: Daniel Prieto e Daniel Sotero; da Bolívia: Ronaldo Greve; do Brasil: Heloisa Dupas Penteado, Maria Teresa Fraga Rocco, Angelo Piovesan, José Manoel Morán Costas, Maria Felisminda de Rezende e Fusari, Elza Dias Pacheco e Marília Franco, todos eles docentes e pesquisadores da Universidade de São Paulo, aos quais se somaram os entrevistados por Angela Schaun, em Salvador (Miguel Angel Bordas, coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Cesare Fiori de la Rocca, presidente do Projeto Axé; Paolo Marconi, diretor geral do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia; Nelson de Luca Pretto, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da UFBA; Nelson Issa, superintendente do Liceu de Artes e Ofícios de Salvador; e Marcos Palácios, diretor da Faculdade de Comunicação da UFBA). Nas entrevistas optou-se pela técnica da história de vida (relato do envolvimento do entrevistado com o tema proposto).

¹⁰¹ Em seu trabalho, Schaun buscou identificar a presença da Educomunicação nas práticas de grupos afrodescendentes e suas articulações comunicativas. Os grupos escolhidos para a coleta de dados foram Associação Carnavalesca e Cultural Ilê Aiyê, Grupo Cultural Olodum, Grupo Cultural Ara Ketu e Pracatum — Escola de Música de Meninos de Rua. Além da visita aos grupos, para coleta de dados a pesquisadora fez uma série de entrevistas: Miguel Angel Bordas, coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Cesare Fiori de la Rocca, presidente do Projeto Axé; Paolo Marconi, diretor geral do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia; Nelson de Luca Pretto, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da UFBA; Nelson Issa, superintendente do Liceu de Artes e Ofícios, de Salvador; e Marcos Palácios, diretor da Faculdade de Comunicação da UFBA. Nas entrevistas optou-se pela técnica da história de vida (relato do envolvimento do entrevistado com o tema proposto). Colaboraram com o trabalho investigativo os pesquisadores Grazia Burmann, Inna Thais Martins Fernandes, Tatiana Carla Santiago Macedo, Andréa Souza Ramos, Nicoli Chagas Rangel, André Tobler, Dilson Tanajura, Ângelo Conrado Loula e Bruno Lessa. A conclusão da pesquisa foi difundida na obra *Práticas educacionais dos grupos afrodescendentes de Salvador, Bahia* (2002).

¹⁰² Em 7 de julho de 2021, a Academia Brasileira de Letras reconheceu o neologismo Educomunicação como uma nova palavra do vocabulário ortográfico da língua portuguesa para designar o conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos

Além da confirmação das hipóteses iniciais, a *Pesquisa Perfil* também possibilitou a conclusão de outros dois pontos importantes. O primeiro é o reconhecimento de que o conjunto das ações realizadas no âmbito de cada uma das áreas descritas é denominado de Educomunicação, termo que pode ser definido como toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos. O segundo aspecto é a identificação da emergência de um profissional que, entre outras aptidões, atua em uma das áreas do novo campo: o educador (ibid.).

3.3.1 - O Diretório e a formação da amostragem para a *Pesquisa Perfil*

Se a *Pesquisa Perfil* foi responsável por preparar o terreno e deixá-lo pronto para receber as sementes que germinariam em projetos e pesquisas sobre a Educomunicação a partir dos anos 2000, sua preparação se deu uma década antes, com a identificação de uma amostragem que daria aos pesquisadores do NCE os dados necessários para confirmar as hipóteses levantadas. Estamos nos referindo ao Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação.

Durante 1980 e 1990, as experiências, trabalhos e pesquisas de Ismar de Oliveira Soares, junto a instituições que se debruçavam sobre temas que aproximavam Comunicação e Educação, permitiram a constituição de uma considerável lista de contatos sobre pessoas que, como ele, também estavam imersos nos estudos sobre essa inter-relação.

Esses contatos foram estabelecidos, sobretudo, nos encontros, congressos e seminários da época (entre 1980 e início de 1990). Um olhar especial deve ser dado para os *Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão*, que ocorreram em quatro oportunidades e que apresentaram temáticas e conclusões que alimentariam todo um debate frente à Comunicação e à Educação.

O I *Seminário Latino-americano de Educação para a Televisão* ocorreu em 1985, na cidade de Santiago, no Chile. Com patrocínio da UNESCO, o encontro pretendia fomentar a troca de experiências entre os pesquisadores no campo da Educação para a TV na América Latina. O intuito

formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a educação), mediados pelas linguagens e recursos da comunicação, das artes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão. Exatamente como havia sido proposto pela *Pesquisa Perfil*, do NCE/USP, em 1999. Disponível em: < <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/educucomunicacao>>. Acesso em: 19 abr. 2021

era o de “[...] sistematizar as experiências e as metodologias, gerar uma rede permanente de intercâmbios e, por fim, publicar e distribuir o material divulgado.” (ALVES, 2002, p. 61).

Já o *II Seminário Latino-americano de Educação para a Televisão* foi realizado em solo brasileiro, na cidade de Curitiba, Paraná, em julho de 1986. Organizado pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), o seminário estava preocupado com a análise metodológica e com os procedimentos, além do debate sobre o enfoque centrado no sujeito/receptor e as ações de transformação das políticas de comunicação. Portanto, a programação do evento se estabeleceu em duas frentes: “[...] educação PARA os meios e educação ATRAVÉS dos meios, estabelecendo objetivos que reforçassem a consciência de grupo, com o intuito de promover mudanças no sistema comunicacional vigente.” (ibid., p. 62, com termos em caixa alta da autora).

Em 1988, Buenos Aires receberia o *III Seminário Latino-americano de Educação para a Televisão*, que buscava proporcionar condições para que se pensasse na articulação entre ação pedagógica e vida cotidiana, ou seja, ações que atendessem a relação dos sujeitos com os meios de comunicação. Outro foco foi para o uso de enfoques metodológicos ativo-participativos e para uma “[...] educação para transformar [...]” (ibid., p. 65).

Por fim, o quarto encontro voltou para o Chile, dessa vez na cidade de Las Vertientes, em 1991. Sob o tema *A Educação para os meios de comunicação frente ao ano 2000*, o *IV Seminário Latino-americano de Educação para a Televisão* se dividiu em duas partes: uma para as apresentações das pesquisas e artigos e a outra para atividades em grupo. A presença de projetos de extensão de grupos de pesquisas de universidades foi uma das marcas da edição de 1991. Dentro das conclusões do encontro, foi proposto um exercício de prospecção para os 20 anos seguintes (1991-2010), com metas para a Educação para os meios na América Latina¹⁰³.

Dos seminários, foi possível criar um catálogo sobre o mapeamento dos especialistas da área da inter-relação Comunicação/Educação. Esse catálogo foi trabalhado por bolsistas¹⁰⁴ em uma pesquisa em nível de iniciação científica, entre 1996 e 1997, liderada por Soares, no Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP e intitulada de *O perfil dos especialistas nas diversas áreas*

¹⁰³ Entre as metas estabelecidas, podemos destacar duas: o desenvolvimento de políticas de extensão universitária, incluindo cursos, oficinas e assessoria na implementação da área da Educação para a Comunicação. A outra era desenvolver cursos de pós-graduação como área de estudo na inter-relação Comunicação e Educação. Importante notar como o NCE e o CCA conseguiram cumprir essas metas destacadas com os projetos de políticas públicas desenvolvidos pelo Núcleo a partir de 2001 e os cursos de pós-graduação promovidos pelo departamento, como o caso do curso de Gestão de Processos Comunicacionais.

¹⁰⁴ Bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

da inter-relação Comunicação/Educação. Esses bolsistas eram Eliany Salvatierra Machado, Fernando Peixoto Vieira e Patrícia Horta Alves (ibid.).

Nesta pesquisa, nosso orientador propõe uma organização dos dados a partir de uma relação prévia de nomes de pesquisadores e agentes culturais por ele coletada em encontros, congresso, seminários, centros de pesquisa e sedes dos programas voltados para a temática Comunicação/Educação de toda América Latina, acrescida de um levantamento bibliográfico a partir da produção acadêmica de alguns especialistas da área (com atenção especial para a produção dos países ibéricos e latino-americanos). Elabora-se, então, uma relação sistemática de especialistas, intitulado **Diretório dos Especialistas e Investigadores em Comunicação e Educação**. (ibid., p. 12-13, com grifo nosso)

Além dos seminários, o Diretório foi alimentado com nomes oriundos de outras ações como, por exemplo, os encontros preparatórios para o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*, que ocorreram no segundo semestre de 1998. Desses encontros, que reuniram no total 423 participantes, 201 especialistas devolveram preenchidos os questionários a eles distribuídos, dos quais 108 puderam ser aproveitados¹⁰⁵.

Outra fonte importante para a construção do Diretório foram os participantes do *Encontro sobre Comunicação e Educação*, realizado, em Lima, Peru, entre os dias 27 e 31 de outubro de 1997 e coordenado por Maria Tereza Quiroz (Universidade de Lima), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara) e o próprio professor Ismar Soares. O encontro possibilitou agregar à lista mais 63 nomes de especialistas da área¹⁰⁶.

Na perspectiva qualitativa, também foram identificados especialistas latino-americanos que, pelo seus trabalhos já consagrados e reconhecidos na academia, se apresentavam como fontes potenciais para suprir a pesquisa com informações precisas e específicas.

3.3.1.1 - Os *workshops*

Na busca por contatos com especialistas e por referenciais para análise de dados qualitativos sobre a interface Comunicação/Educação, o NCE/USP realizou dois *workshops* no ano subsequente à sua fundação. O primeiro aconteceu no dia 12 de agosto de 1997, no Auditório Lupe Cotrim, na Escola de Comunicações e Artes da USP, em São Paulo, e recebeu o teórico espanhol residente na Colômbia, Jesús Martín-Barbero, que havia publicado, no ano anterior (1996), na revista *Nómadas*, da Universidad Central de Bogotá, um artigo intitulado *Heredando el futuro. Pensar la Educación*

¹⁰⁵ Dados obtidos em um relatório parcial de iniciação científica encontrado nos arquivos do NCE e escrito para sistematizar os primeiros resultados obtidos pela *Pesquisa Perfil* após o seu primeiro ano de trabalho. Os autores são Eliany Salvatierra Machado, Fernando Peixoto Vieira e Patrícia Horta Alves.

¹⁰⁶ Idem.

desde la Comunicación. O mesmo Martín-Barbero publicaria, em 2002, o livro *La Educación desde la Comunicación*, salientando a necessidade da educação rever sua relação exclusiva com o livro impresso, voltando-se para o novo ecossistema comunicativo que se abria com as tecnologias digitais.

Já o segundo *wokshop* ocorreu no dia 19 de setembro do mesmo ano, na Sala Egon Shaden, também na ECA/USP, e contou com a presença de Dov Shinar, pesquisador da Universidade Ben Gurion, de Israel, que abordou a gestão da Comunicação nos espaços educativos, em um trabalho coordenado pela associada do NCE/USP e orientanda de Soares, a professora Liana Gottlieb.

Os dois eventos garantiram ao NCE/USP visibilidade dentro do espaço da própria universidade. Por outro lado, apontou para tendências que vinham sendo alimentadas fora do país, no caso, na América Latina e no Oriente Médio. Os elementos coletados ajudaram na definição dos termos usados nos instrumentos de coleta de dados: os questionários e as entrevistas em profundidade.

3.3.2 - Sobre a composição da amostragem da *Pesquisa Perfil*

3.3.2.1 - Processo de mapeamento dos integrantes da amostragem

O mapeamento dos nomes internacionais e nacionais voltados à relação Comunicação/Educação resultou em uma lista com 1.200 indicações de pesquisadores e profissionais na área de Comunicação e Educação. A primeira filtragem sobre a pertinência de levar em conta os nomes da lista em formação para a constituição de um possível quadro de amostragem ocorreu a partir de um convite, via NCE, enviado a todos os pesquisadores identificados. O Núcleo recebeu 400 respostas que sinalizaram algum interesse em participar de uma pesquisa sobre a inter-relação em estudo. No caso, os 400 nomes passaram a representar a amostragem a ser perseguida. Desse total, 106 responderam ao questionário que lhes havia sido enviado, passando a representar a fonte efetiva para a obtenção dos dados quantitativos da pesquisa.

É aqui que identificamos uma das importantes atuações da UNIFACS para a *Pesquisa Perfil*. A amostragem foi ampliada, já no segundo ano da pesquisa, com o envio de mais 100 questionários para especialistas residentes no Estado da Bahia, graças aos esforços da pesquisadora Ângela Schaun que atuava, ao mesmo tempo, como colaboradora do NCE-ECA/USP e coordenava o Núcleo de

Comunicação, Educação e Cultura (NCEC) daquela instituição. Com o envio dos 100 questionários adicionais, obteve-se 72 respostas¹⁰⁷, totalizando assim 178 questionários respondidos.

3.3.2.2 - Características do perfil dos componentes da amostragem

Os documentos existentes na sede do NCE/USP demonstram os elementos que caracterizaram o perfil dos 178 respondentes ao questionário:

- 70% dos especialistas entrevistados eram brasileiros e os demais 30%, estrangeiros;
- A média de idade predominante era de 42 a 52 anos;
- Especialistas do sexo feminino formavam maioria (59%), sendo que os homens representavam 41%¹⁰⁸;
- Em termos acadêmicos, a amostragem foi composta por 4 pós-doutores (2,2%), 39 doutores (21,9%), 70 mestres (39,3%), 57 pós-graduados em nível de especialização (32%) e 8 graduados (4,6%). Tratava-se, pois, de um quadro altamente qualificado;
- Em números absolutos — pois muitos atuavam em mais de uma ação —, as atividades executadas demonstravam onde os especialistas atuavam: 54 eram docentes, 57 pesquisadores, 33 comunicadores atuantes nos movimentos sociais, 23 comunicadores atuantes em movimentos sindicais, 16 comunicadores atuantes na área político-partidária e 127 atuantes em outras áreas¹⁰⁹.

Em números absolutos, os especialistas responderam sobre os projetos de que participavam em sua relação com possíveis áreas de trabalho no campo (SOARES, 1999):

- 89 dedicavam-se à área dos estudos epistemológicos, isto é desenvolviam algum tipo de pesquisa teórica no campo da inter-relação Comunicação/Educação;

¹⁰⁷ Dados obtidos em um documento encontrado nos arquivos do NCE e assinado por Ângela Schaun. Acreditamos ser um relatório de finalização da *Pesquisa Perfil* desenvolvido pela pesquisadora. Por conta disso, o documento, que não apresenta data, pode ter sido escrito em 1999 (ano que o estudo foi concluído).

¹⁰⁸ Pelas entrevistas realizadas, após a análise dos questionários, apurou-se que a tendência vincula-se de forma intensa às habilidades exigidas pelas funções operacionais atribuídas aos educadores. Deve-se levar em conta, também, a maior presença da mulher no mercado de trabalho a partir dos anos 1980 (SOARES, 1999).

¹⁰⁹ A pesquisa revelou que a maior incidência dos especialistas que responderam com a opção Outra se referiam à atuação junto a atividades de cultura e cidadania.

- 84 dedicavam-se a projetos de Educação para a Comunicação, quer através de algum projeto específico quer através da prática curricular normal;
- 53 dedicavam-se ao uso das tecnologias na Educação, especialmente ao uso do computador em sala de aula;
- 34 especialistas desenvolviam atividades entendidas como gestão da Comunicação no espaço educativo.

3.3.3 - Os resultados da pesquisa

O material coletado nesses 178 questionários pelas equipes de pesquisadores do NCE-ECA/USP e da UNIFACS foi capaz de apresentar um resultado que confirmaria a hipótese central da *Pesquisa Perfil*. Portanto, a multiplicidade de trabalhos na área encontrada nas análises dos dados constatou a “[...] emergência de um novo espaço de atuação profissional na área da inter-relação Comunicação e Educação.” (ALVES, 2002, p. 106). Mesmo com a diversidade de projetos levantados, a pesquisa deixou perceptível que, entre os entrevistados, foram encontrados pontos de vista convergentes sobre a relação entre as áreas.

De imediato, percebeu-se que, entre os entrevistados, o discurso a respeito das preocupações com as mudanças pelas quais a sociedade passava refletia diretamente na atuação dos campos da Educação e da Comunicação. A primeira era vista como ultrapassada e despreparada para lidar com um novo agente social que estava se formando; a segunda, por sua vez, era compreendida como ferramenta do mercado e distante do que era valorizado na Educação. Sendo assim, “[...] as mudanças aproximam essas duas áreas pelas necessidades convergentes que suscitam [...]” (SOARES, 1999, p. 24). Ou seja, havia a noção de que tanto na Educação quanto na Comunicação fazia-se necessária a busca por transformação nas respectivas áreas.

Os entrevistados relataram um esforço conjunto entre governos, instituições, academia e sociedade civil, em seus diferentes países, em torno do tema Comunicação e Educação. Em primeiro lugar, foi observado a presença dos Estados e seus ministérios da Educação (e equivalentes) na tentativa de protagonizar ações na área, mesmo que estas fossem passivas de reformulações pedagógicas e políticas. Em segundo lugar, os especialistas lembraram a atuação de instituições como a UNESCO que, a partir da década de 1980, passou a promover e patrocinar, na América Latina, encontros de pesquisadores da área. Além disso, foi apontado o esforço das universidades em instalar cursos de pós-graduação para a capacitação de professores e o surgimento de estudos e grupos de pesquisa que tinham como objetivo a produção acadêmica dentro do escopo Comunicação e

Educação. Por fim, os entrevistados também apontaram o despertar que a sociedade civil teve para lidar com a área, principalmente por meio das ONGs que realizavam projetos e cursos sobre o uso alternativo das mídias e em defesa da cidadania. “Segundo os entrevistados, constata-se, portanto, um esforço conjunto — ainda que com fundamentos e procedimentos distintos — postulando uma maior aproximação entre a Educação e a Comunicação.” (ibid., p. 24-25).

Outro ponto convergente identificado pelos pesquisadores foi a existência de dois níveis diferentes de preocupação sobre a inter-relação Comunicação/Educação. Enquanto um grupo, formado por universitários e coordenadores de projetos, pensava a Educação de uma forma mais aberta, englobando as diversas mídias e entendendo a complexidade do campo, reconhecendo, nesse sentido, a necessidade de identificar suas subdivisões. O outro grupo, formado por profissionais da Educação formal, entendia que o tema em questão estaria vinculado à experimentação em locais determinados e em períodos datados, demonstrando, segundo Soares (ibid., p. 25), “[...] pouca familiaridade com uma discussão mais totalizante do processo em curso.”

A quarta convergência e que, mais uma vez, foi observada a aparição de dois grupos distintos, dessa vez em relação ao entendimento sobre o foco da inter-relação Comunicação/Educação. Um grupo entendia a Comunicação como uma potencial ferramenta pedagógica, o outro a entendia como um espaço de inter-relações a ser estudado e dominado.

Perpassando esses dois enfoques, estão as preocupações com a *semiótica*, a *linguagem* e o *estudo das tecnologias*. A sistematização do campo terá, pois, que dissecar e analisar bem as várias tendências para que não se considere como próprio do novo campo apenas uma das vertentes de seu estudo. (ibid., p. 25-26)

A pesquisa observou que houve um grupo de entrevistados que delimitou o campo à área da Educação para os Meios, com a valorização de “[...] uma tendência muito difundida no sentido de se propor o conhecimento do campo mais como um instrumento teórico de controle das audiências frente às mensagens entendidas como nocivas [...]” (ibid., p. 25), desconsiderando a hipótese da criação de projetos voltados para a expressão comunicativa dos sujeitos sociais. Por conta disso, a pesquisa identificou a existência de uma falta de contato de um significativo número de agentes da interface com estudos que abordam os mecanismos de comunicação relacionados às diferentes culturas e como estas se apropriam dos meios de comunicação.

A Antropologia e Sociologia apareceram nas respostas analisadas como áreas que se apresentam como potenciais fornecedoras de subsídios para um aprofundamento tanto teórico quanto metodológico do campo. A aparição dessas duas áreas ficou clara para os pesquisadores após perceberem “[...] a indicação de subáreas voltadas para a cultura, para o desenvolvimento e o estudo

das questões relacionadas à hegemonia e à dependência, nas relações político-sociais potencializadas pela Comunicação Social” (ibid.).

Foi observado que é na academia, principalmente na pós-graduação, que a hipótese da existência de um novo campo é percebida. E isso junto a pesquisadores configurados como comunicadores, educadores ou mesmo agentes culturais, que buscavam, na época, aprofundamento e especialização (ibid.).

A ausência, na época, de pesquisas especificamente focadas no papel das tecnologias na formulação do conhecimento, do estudo das diferenças e especificidades das tecnologias e, por fim, das relações que a mídia mantém com a estética causava, segundo Soares (ibid.), sérias deficiências no âmbito da reflexão teórica, levando em conta que os estudos existentes preocupavam-se tão somente em resolver questões relativas a necessidades imediatas, o que “[...] dificulta a formação de modelos de análise mais generalizantes.”

A presença das linguagens artísticas como forma de expressão e transmissão de conteúdo foi pouco observada pelos pesquisadores. O tópico apenas aparecerá na pesquisa realizada por Ângela Schaun, em Salvador, na Bahia.

Além dos entrevistados terem identificado que a consideração sobre a emergência da inter-relação Comunicação/Educação como um “novo campo autônomo”, com vocação para “uma intervenção social na realidade local”, aparecia como “algo inédito”, entendiam, igualmente, ser possível tal entendimento, indicando que as “[...] hipóteses levantadas por esta pesquisa poderiam ser tomadas como coerentes e plausíveis.” (ibid.)

Através dos questionários, foi possível levantar o interesse dos pesquisados sobre o tema em questão, seu perfil profissional, suas expectativas com relação ao avanço teórico do campo. Das entrevistas, colheu-se um rico conjunto de histórias de vida relacionadas com o tema, com os especialistas emitindo opiniões sobre as ações e pesquisas na área, referendando bibliografias e descrevendo seus projetos e trabalhos (id., 2000, p. 23-24)

Os questionários também possibilitaram à equipe de pesquisadores confirmar as três hipóteses levantadas. Assim, além da ratificação da formação, autonomia e franco processo de consolidação de um novo campo de intervenção social (hipótese 1) e da inauguração de um novo paradigma discursivo transversal, que se estrutura de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo e de que, por isso, é vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social (hipótese I2), a *Pesquisa Perfil* conseguiu reconhecer, nos questionários e nas entrevistas em profundidade, quatro dessas áreas de intervenção social, identificadas na conclusão da pesquisa como “possível materialização do campo” (id., 1999, p. 65).

3.3.3.1 - As áreas de intervenção identificadas na *Pesquisa Perfil*

As áreas de intervenção (ou subáreas) da Educomunicação são descritas por Alves (2002) como categorias básicas para fundamentar as reflexões que nortearam as práticas implementadas até aquele momento pelo NCE.

Originalmente, como os dados latino-americanos, a *Pesquisa Perfil* havia concluído a existência de quatro áreas de intervenção, a saber: Educação para a Comunicação, mediação tecnológica na Educação, gestão da Comunicação nos espaços educativos e reflexão epistemológica em torno do novo campo (SOARES, 1999).

No entanto, a análise dos dados colhidos em Salvador, Bahia, por Ângela Schaun permitiu agregar uma quinta área ao âmbito da ação educacional, a expressão comunicativa por meio das artes, levando justamente em conta que “[...] era pela ação artística que a expressividade comunicativa da comunidade vinha à tona, envolvendo diferentes gerações, incluindo as crianças e os jovens apoiados por projetos sociais.” (SCHAUN, 2002, apud SOARES; VIANA; XAVIER, 2017, p. 15). Estava, assim, definida a quinta área de intervenção.

Quinze anos após, em 2017, a ABPEducom lançava um *e-book* intitulado ***Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural***, organizado por Ismar de Oliveira Soares, Claudemir Edson Viana e Jurema Brasil Xavier, reunindo 104 trabalhos oriundos do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação e do V Global MIL Week, da UNESCO, ocorridos conjuntamente, na ECA/USP, entre 3 e 5 de novembro de 2016, apontando para a existência, não mais de cinco, porém de sete áreas de intervenção. A sexta área aparecia com o nome de pedagogia da Comunicação e a sétima como produção midiática para a Educação.

A pedagogia da Comunicação correspondia ao “[...] agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino.” (SOARES; VIANA; XAVIER, 2017, p. 15). Foi objeto do trabalho doutoral da pesquisadora Luci Ferraz de Mello (2016), que estudou práticas pedagógico-educacionais no âmbito da informática educativa na educação formal do município de São Paulo.

Já a área da produção midiática reconhecia o espaço específico de atuação dos meios de comunicação a serviço das práticas de educação e ensino, sempre que respeitados os parâmetros da ação educacional (SOARES; VIANA; XAVIER, 2017, p. 15). Lígia Beatriz Carvalho de Almeida (2006, p. 16) assim define a sétima área:

[...] a atividade realizada por sujeitos — individualmente ou em equipes multidisciplinares, que tenham o domínio pleno do conteúdo a ser ensinado, da pedagogia da comunicação que envolve a linguagem midiática escolhida e da técnica de produção. O resultado é o desenvolvimento de produtos comunicacionais marcados por intencionalidade educativa, a serem exibidos em emissoras de rádio, televisão, cinema, veículos impressos, web, circuitos fechados nas diferentes organizações e em ambientes educativos virtuais, entre outros. Contempla ainda o desenvolvimento de materiais didáticos, para serem utilizados na educação, em apoio à aprendizagem, como jogos, vídeos, cartilhas, fanzines etc.

Sobre as quatro áreas de intervenção *clássicas* — assim chamadas por serem resultado direto da *Pesquisa Perfil* — tentaremos oferecer um olhar mais completo, baseado tanto no artigo escrito por Soares (1999) e divulgado pela *Revista Contato*, quanto em outras fontes complementares, como, a título de exemplos, o livro ***Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação***, também escrito por Soares (2011) e publicado pela editora Paulinas, e o trabalho desenvolvido por Lígia de Almeida (2016), ***Projetos de intervenção em educomunicação***.

É interessante notar que a estrutura do livro que documenta o *VII Encontro Brasileiro de Educomunicação* agrega, ao conjunto das sete áreas, um espaço específico de trabalho, a denominada “Educomunicação Socioambiental”, não considerada exatamente como área de intervenção propriamente dita, mas como espaço privilegiado de práticas. O mesmo ocorrerá com a saúde pública, objeto de projeto implementado pelo NCE/USP e ABPEducom, destinado à formação educacional de agentes de saúde (como o caso do Educom.Saúde, implementado por solicitação da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, entre 1999 e 2022) (SOARES, 2020 e SOARES, VIANA; NEVES, 2001). A educomunicação no espaço da Assistência Social emerge como o terceiro espaço privilegiado de aplicação das áreas de intervenção.

3.3.3.1.1 - Educação para a Comunicação

“Nessa área o objeto de estudo é a comunicação, entenda-se aqui tanto a comunicação direta quanto a comunicação mediada, em que emissor e receptor não estão fisicamente no mesmo local.” (ALMEIDA, 2016, p. 18). Como objetivo principal, destaca-se “[...] a sensibilização e formação das audiências para a convivência com os meios de comunicação [...]” (SOARES, 2014c, p. 138).

Estratégias específicas podem nortear as ações nesta área de intervenção conforme o objetivo específico seja: levar os envolvidos a entender a importância da comunicação e/ou a usar eficazmente a comunicação. Dessa forma, entre outras ações, é possível: a) orientar os participantes sobre como deve ser a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade, estabelecendo regras simples como, por exemplo, não falar ao mesmo tempo, escutar os outros; b) estudar estratégias linguísticas; c) aprender como se produz mídia, fazendo um jornal, um programa de televisão ou rádio; d) analisar as estratégias das grandes corporações de mídia (ALMEIDA, 2016, p. 18)

Segundo Soares (2017), é a área mais antiga, identificada com programas formativos como o *Leitura Crítica da Comunicação*, no Brasil; *Media Education*, na Europa e *Educación en médios*, na ibero-América Latina. Além disso,

[...] é tomada como o desenvolvimento, na educação formal e/ou não formal, presencial e/ou a distância, de ações voltadas para o estudo e a compreensão do lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que ela propicia, promovendo, em decorrência, o papel do trabalho criador, o acesso e o uso autônomo e livre dos recursos e linguagens da comunicação para a expressão dos indivíduos e grupos sociais. (id., 1999, p. 28)

Patrícia Horta Alves (2002) lembra que essa área também é reconhecida internacionalmente — além de *Media Education* e *Educación en Médios* — como *Media Literacy* e tem programas destinados a promover ações educativas frente ao impacto dos meios de comunicação na formação da cultura e no comportamento do sujeito. No mundo ibero-americano, ganharia denominações como Educação para a televisão, *Leitura Crítica dos meios de comunicação* e, finalmente, Educação para a Comunicação.

É fácil constatar a presença dessa área na atuação da União Cristã Brasileira de Comunicação Social, que desenvolveu cursos como o *Leitura Crítica da Comunicação*, e organizou eventos relacionados à educação midiática. Além disso, há a aproximação da UNESCO no continente para a promoção dos *Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão* e tantas outras iniciativas. E, claro, não podemos esquecer do *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação*¹¹⁰ que, como já destacado, tinha como um dos subtemas a Educação para os meios¹¹¹.

A Media Education é, sem dúvida, a mais antiga das áreas que aproximam a Comunicação da Educação. Na verdade, ao longo do tempo, assistimos, nas várias

¹¹⁰ O I CICE revelou que quatro atividades internacionais de pesquisa encontravam-se em desenvolvimento na área na América Latina, Europa, África e América do Norte, demonstrando, na época, a atualidade do assunto e o empenho de especialistas de todo o mundo em torno do tema em questão. São elas: **1. Projeto base de datos de experiencias de Educación para la Comunicación en América Latina**, implementado a partir de Bogotá, Colômbia, sob a responsabilidade do Departamento de Comunicação Social da Conferência Episcopal Latino-americana (DECOS-CELAM). Destina-se à formação de bancos de dados sobre o tema e à motivação/capacitação de educadores para a área em todo o continente. **2. Projeto Southern Media Education research network**, envolvendo universidades da Inglaterra, Estados Unidos e África do Sul, sob a coordenação de Andrew Hart, da Southampton University, Reino Unido. Destina-se a identificar as metodologias de trabalho em torno à área. **3. Projeto Cleringhouse Year Book about children and media — Participation and Education**, desenvolvido pela UNESCO, sob a coordenação de Cecilia von Felitzen, Ph.D, Goeterburg University, Suécia. Através da publicação anual de um volume dedicado ao tema, a instituição pretende continuar exercendo influência dos debates em torno do tema, em todo o mundo. **4. Projeto Media Education leaders and teachers in English speaking countries**, sob a responsabilidade da Association for Media Literacy, Toronto, Canadá, com a coordenação de Christofer Workshop. Esta proposta nasceu durante o *II World Meeting on Media Education*, ocorrido em São Paulo, em maio de 1998, como explica seu coordenador, em carta enviada posteriormente ao professor Ismar: *On the closing day of the second Meeting of the World Council on Media Education in Sao Paulo, Brazil, the different language groups (Portuguese, Spanish, English) met separately to determine some future directions, unique for each group. In the English language group we agreed to try to operate an international study of media education practices.* (SOARES, 1999, p. 34).

¹¹¹ O I CICE promoveu 18 grupos temáticos e três *workshops*, cujos trabalhos apresentados e oficinas desenvolvidas estavam dentro do subtema Educação para os meios.

partes do mundo, à implantação de sucessivos programas educativos, de cunho moralista (a campanha contra a sensualidade no cinema, dos anos 30 aos anos 60), de cunho ideológico (os projetos de “leitura crítica” da comunicação, nos anos 70), ou de cunho construtivista (os projetos voltados para a ressemantização das mensagens dos meios, nos anos 80). (SOARES, 1999, p. 28)

A área foi tema de 10enas de ações espalhadas pelo globo. Na Inglaterra, Canadá e Austrália, por exemplo, as escolas têm em seus currículos, desde os anos 1960, projetos de educação midiática, o que viria a ser adotado por países como Alemanha, Suíça e Itália e nações nórdicas, como a Suécia (ibid.). A Espanha também teve um papel de destaque com a difusão de pesquisas e congressos sobre o tema durante os anos 1990. Olhando mais de perto para alguns desses países, percebemos muitas experiências interessantes sobre Educação para a Comunicação.

Do exemplo inglês é possível destacar três movimentos. O primeiro é, inclusive, pioneiro e um dos programas de educação para os meios mais antigos de que se tem notícia, que é um projeto de análise sistemática de filmes — que, por sua vez, eram tratados como produtos culturais interessantes para a educação —, promovido pela British Film Institute (BFI), em 1930 (ibid.). O segundo movimento está baseado na corrente teórica dos Estudos Culturais que, entre outras coisas, reconhece o papel ativo dos receptores que também passariam a ser vistos como produtores de conteúdo. Na América Latina, os fundamentos dessa teoria foram trabalhados por pensadores como Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini e daria sustentação teórica para o conceito de Educomunicação ao final da *Pesquisa Perfil* (id., 2017). O terceiro movimento diz respeito aos estudos de Len Masterman, que defende um processo de educação continuada para o fortalecimento de uma inteligência crítica e de uma autonomia crítica que extrapolassem a sala de aula (id., 1999). Além de Masterman, outro pensador inglês, que merece destaque pela sua atuação na área, é Robert Ferguson que, em sua passagem pelo Brasil no *II Encontro sobre Educação para os Meios* (WCME), discursou sobre o interculturalismo global e os dilemas do universalismo¹¹².

Já na Suécia, exemplificamos o Nordic Information Centre for Media and Communication Research (Nordicom), que nos é interessante pois foi a partir de seu selo que, desde 1998, a Universidade de Göteborg vem produzindo estudos e pesquisas sobre infância, juventude e mídia, as quais são publicadas com o apoio da UNESCO (id., 2017).

O exemplo italiano está na articulação de dois pesquisadores, Roberto Gianatelli (Universidade Pontifícia Salesiana - Roma) e Pier Cesare Rivoltella (Universidade Católica de Milão). Os especialistas, baseados na linha de trabalho de Len Masterman, ajudaram na criação da

¹¹² Título da palestra: *Global interculturalism and the dilemmas of universalism: teaching the media after 2000*.

Associação Italiana de Educação para os Meios (MED), que promove eventos de formação e publica a revista *Media Education, studi, ricerche, buone pratiche* (ibid.).

Na Espanha se destacaram uma série de ações. A primeira diz respeito ao envolvimento da academia com o tema por meio de programas em nível de graduação e de pós-graduação, destinados à formação de professores em meios. Destacamos a Universidade Complutense e a Universidad Nacional de Educación a Distancia, ambas de Madri, e a Universidad Autónoma de Barcelona (id., 1999). A segunda é a mobilização de especialistas nos congressos internacionais sobre a “pedagogia da imagem”, anualmente realizados em La Coruña (id., 2017). A terceira é a produção da revista *Comunicar* para divulgar as reflexões e experiências do Coletivo Andaluz para a Educação em Meios de Comunicação (id., 1999). Por fim, o World Council on Media Education (WCME), que tinha como sede a cidade de Madri, sendo criado dentro do espaço dos congressos de La Coruña e que, como já vimos, foi um dos incentivadores para a realização do I CICE aqui no Brasil.

Há que se dar destaque para o exemplo norte-americano no seu envolvimento com a Educação para a Comunicação. Soares (2017) ressalta que entre 1970 e 1990 há três momentos ou fases observáveis: a defensiva, de caráter psicomoral ou *deficit model*¹¹³ (1970); a de desautorização dos programas na área (1980); e a de retomada, de caráter socioconstrutivista ou *acquisition model*¹¹⁴ (1990). Resumidamente, no primeiro caso, há uma preocupação dos setores educativos em proteger os receptores das supostas mensagens nefastas dos meios de comunicação. No segundo, as ações em leitura crítica da mídia perderam força devido à falta de incentivo do governo na época. Por fim, no terceiro, com o advento da internet nos anos 1990, a comunicação voltou a fazer parte das discussões de educadores, mas dessa vez de uma maneira mais aberta, tendo como consequência a adoção de um modelo preocupado em garantir ao receptor habilidades de expressão por meio da comunicação.

William Thorn, em sua intervenção junto a *International Congress on Media and Education* afirmou que as pesquisas mostram a tendência norte-americana de voltar-se, hoje, mais para o desenvolvimento de teorias e práticas educacionais que dêem conta do entendimento do contexto civilizatório próprio da Era da Informação do que para o entendimento dos meios de comunicação em si mesmos. Em consequência, tem-se dado preferência ao trabalho interdisciplinar que aproxima as Artes e as Comunicações dos processos produtivos do conhecimento em geral, mobilizando os alunos para o uso dos meios de comunicação nas atividades discentes. Desse modo, o âmbito mais restrito da “Media Education” vem se transformando, paulatinamente, mesmo nos Estados Unidos, no âmbito maior da “Communication/Education”, coincidindo, neste aspecto, com o que vem passando há pelo menos duas décadas na América Latina (id., 1999, p. 32).

¹¹³ Para saber mais: TYNER, K. **Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

¹¹⁴ Para saber mais: CONSIDINE, D. *Media literacy: a compelling component of school reform and restructuring*. In: KUBEY, R (ed.) **Media literacy in information age**. Current Perspectives. New Brunswick: Transaction Publishers, 1987, p. 250-265.

Na América Latina, as ações em Educação para a Comunicação, denominado de Leitura Crítica dos Meios, vai sofrer forte influência de ideologias que vão enxergar as audiências como vítimas de uma invasão cultural oriunda dos países desenvolvidos. Por conta disso, os programas de Educação para a Comunicação vão se desenvolver “[...] à margem dos sistemas educativos, originando-se nos bairros, nos subúrbios e nas comunidades camponesas, sob os auspícios de instituições voltadas para a educação e a cultura popular.” (ibid., p. 32). Há aí uma transferência de problemática, em que se deixa de ser “dos meios”, passando a ser “do processo comunicativo”.

A *Pesquisa Perfil* identificou que essa mudança de problemática apresentava a tendência de uma Educação para a Comunicação baseada nos processos, ao invés de se referenciar no senso crítico.

Em consequência, na América Latina, o trabalho desemboca, necessariamente, na produção e na busca de alternativas comunicacionais. Tais alternativas impõem-se pela necessidade de romper com a unidirecionalidade dos processos de comunicação existentes. No caso, privilegia-se o polo do receptor, trabalhando com a pessoa no sentido de fortalecer a sua consciência de pertença a um grupo social concreto, com valores a afirmar e projetos a concretizar. (ibid., p. 33)

3.3.3.1.2 - Mediação tecnológica

A mediação tecnológica tem como preocupação o uso de tecnologias em espaços educativos, mas não como uma forma meramente instrumentalista, mas sim de uma maneira democrática, criativa e participativa, “[...] de forma a ampliar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem, sempre privilegiando a sua utilização humanizada e colaborativa, tendo como centro do processo o educando e o processo de aprendizagem.” (ALMEIDA, 2016, p. 24).

[...] preocupa-se com os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão. Trata-se de um espaço de vivência pedagógica muito próximo ao imaginário da criança e do adolescente, propiciando que não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação. Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos. (SOARES, 2011, p. 48)

Para se chegar a essa área de intervenção, foi preciso reconhecer a relação que as tecnologias tinham com a escola. Segundo Soares (1999), a maneira díspare com que educadores e educandos enxergavam a chegada das tecnologias para dentro da sala de aula era perceptível. Enquanto os professores eram mais resistentes e receosos, os alunos eram mais animados a terem contato com as tecnologias.

Segundo a coletânea *Education and informatics worldwide - The state of the art and beyond*, publicada pela UNESCO em 1992¹¹⁵, a presença das novas tecnologias e sua implementação em sala de aula é indissociável das discussões frente à relação professor/aluno, pois é nesse ponto que o professor também passa a ser um aprendiz. Nesse prisma, não é só possível, mas também pertinente pensar que o aluno pode passar a ser o professor. Além disso,

[...] verifica-se que mais coisas podem ser aprendidas fora da escola, passando os futuros alunos menos tempo dentro da sala de aula, tendo objetivos mais ambiciosos para o desenvolvimento humano, não somente em termos de utilidade econômica, mas também de satisfação e enriquecimento pessoal (ibid., p. 36).

Para a *Pesquisa Perfil* esse ponto é um dos mais importantes para o estudo do NCE-ECA/USP, pois ele quebrava o mito de que bastava a presença da tecnologia para resolver todos os problemas da educação, quando na verdade a solução reside, segundo Soares (ibid.), no crescimento e desenvolvimento da comunidade educativa. O papel da educação seria, portanto, a garantia desse desenvolvimento pessoal de cada sujeito. Nesse sentido, a área de mediação tecnológica se apresenta como um dos caminhos capaz de ajudar nisso.

A pesquisa identificou, por exemplo, como pensavam os entrevistados a respeito do uso do computador como tecnologia a serviço da educação:

[...] munido de sentido democrático uma vez que é aceito como fonte de pesquisa científica — representa o maior veículo de informação da atualidade, levando-se em conta que a grande maioria dos *sites* disponíveis é gerada por centros científicos de excelência. E, mais, acredita-se no potencial dialógico da informática: Quando se fala de rádio, vídeo ou televisão, fala-se de um processo comunicativo entre emissor e receptor. O computador reúne receptor e emissor. Cria condições de dialogicidade. (ibid., p. 38)

Na época em que a pesquisa foi finalizada, havia uma tentativa das camadas governamentais de promover um contato entre tecnologia e sala de aula. Isso aconteceu por meio da distribuição de videocassetes para que os professores pudessem gravar o conteúdo transmitido pela TV Escola e repassassem em sala para seus estudantes.

Os pesquisadores do NCE perceberam que havia entre os entrevistados aqueles que entendiam a busca por tecnologias por parte de educadores como tentativa de sanar deficiências metodológicas que a educação apresentava. Segundo estes especialistas, “[...] a crise vivida pelo ensino leva seus responsáveis a buscar as tecnologias, como que para ‘salvar a escola’ de seu possível colapso [...]” (ibid., p. 40). A *Pesquisa Perfil* concluiria o entendimento sobre essa área de intervenção:

¹¹⁵ HEBENSTREIT, Jacques et al. *Education and informatics worldwide – The state of the art and beyond*. Londres/Paris: Jessica Kingsley Publishers/UNESCO, 1992.

[...] consideramos que as possibilidades tecnológicas são muito diversificadas. Entendemos, por outro lado, que é impossível dominar todas as tecnologias. Porém, uma vez bem compreendidas as necessidades da educação, um bom Educomunicador saberá fazer-se assessorar por especialistas na área. O importante é que seja garantida, através das tecnologias, a ampliação do campo da expressão de professores e alunos. Se isso vier a ocorrer, estamos no campo da inter-relação Comunicação/Educação. (ibid.)

3.3.3.1.3 - Gestão da Comunicação nos espaços educativos

Vai ser nessa área de intervenção que o conceito de ecossistema comunicativo vai ter destaque. Isso porque o objetivo da gestão comunicativa — também chamada de gestão educacional — é justamente o de criar e manter esses ecossistemas, desde que “[...] abertos, participativos e democráticos [...]” (id., 2011, p. 45). “Procura-se implantar ambientes democráticos, nos quais a comunicação flua entre todos os participantes, que contam com igual oportunidade para se expressar.” (ALMEIDA, 2016, p. 30).

A referida área tem como característica ser precedente às ações educacionais que são implementadas em determinado contexto, pois é a partir da gestão comunicativa que se torna possível identificar o potencial e as necessidades de relacionamento que os agentes envolvidos possuem. Sendo assim, ao detectar dificuldades de comunicação e fragilidades nas relações entre os atores sociais, um gestor da comunicação vai poder propor e acompanhar “[...] a implantação de estratégias e de meios de comunicação que permitam ampliar o coeficiente comunicativo e fortalecer as relações, considerando as possibilidades oferecidas por todas as áreas de intervenção.” (ALMEIDA, 2016, p. 30).

Recordamos, inicialmente, que a gestão educacional emerge, na verdade, do crescimento da consciência da universalidade, do direito de acesso de todos — incluindo as crianças — aos bens e recursos da comunicação, ao que se soma a constatação da não menos crescente incidência do sistema de meios na condução política e cultural da sociedade. (SOARES, 1999, p. 40)

Tomemos, como exemplo, a escola. É fácil perceber que a estrutura escolar demanda uma hierarquia muito bem definida, que configura aqueles que podem falar e os que só podem ouvir. Em um ambiente desses, as negociações são muito difíceis, visto que o poder de fala é um privilégio para os professores, coordenadores e diretores. Nessa fila de poder de voz, os estudantes ficam normalmente na última posição. É aqui que a gestão da comunicação opera.

Nas escolas adotam-se as formas de relacionamento com regras determinadas e rigorosamente seguidas, conformando um tipo definido de ecossistemas comunicativos. A educação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a

reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência [...] Um ambiente escolar educucomunicativo caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogos sobre práticas educativas. (id., 2011, p. 45)

Logo,

A área da gestão da comunicação volta-se para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais. Converte-se, nesse sentido, numa área central e indispensável, exigindo o aporte de um especialista, de um “gestor”, enfim. Cabe a este cabe não apenas incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas também de suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias. (ibid., p. 48)

É nesse contexto que a Educomunicação surge como resposta e, portanto, a função do educucomunicador se apresenta como fundamental para a realização dessa gestão comunicativa. A *Pesquisa Perfil* define o educucomunicador como sendo o “[...] facilitador que aplica intencionalidade educativa ao uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da comunicação.” (id., 1999, p. 41).

É importante também destacar que será a partir da identificação desta área de intervenção que as hipóteses da existência de um novo campo vão ganhar forças. Soares afirma em suas conclusões da pesquisa do NCE-ECA/USP que:

O campo próprio do educucomunicador é aquele que se estabelece com a busca da gestão democrática e criativa da ação comunicativa, o que inclui as já conhecidas áreas dos estudos da recepção e da educação para a comunicação, assim como as áreas das mediações tecnológicas em função da produção e do manejo do saber, levando as comunidades envolvidas a transformarem seus espaços educativos em ecossistemas comunicacionais expressivos. Em outras palavras, é a **Gestão da Comunicação no Espaço Educativo o que garante o processo de constituição do novo campo.** (ibid., p. 41, com grifo nosso)

3.3.3.1.4 - Reflexões epistemológicas em torno do novo campo

A definição desta área de intervenção é a de que ela se dedica à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído da inter-relação Comunicação/Educação, mantendo atenção especial à coerência entre a teoria e a prática (id., 2011). Alves (2002, p. 111) colabora para o entendimento, apresentando a seguinte ideia: “[...] a reflexão acadêmica metodologicamente conduzida garantirá unidade às práticas da Educomunicação, permitindo que ela evolua.”

Inclusive, este trabalho que desenvolvemos situa-se nesta área, assim como todas as pesquisas já realizadas sobre a Educomunicação — algumas delas destacadas no item 2.1 da presente

dissertação. A própria *Pesquisa Perfil* se valeu desta área para, ela própria, gerar reflexões epistemológicas sobre o novo campo. Iremos apresentar, de forma resumida, o que os pesquisadores do NCE-ECA/USP refletiram para que fosse possível vislumbrar como essa área ajudou a pesquisa na confirmação de algumas hipóteses. Faremos isso olhando diretamente para as conclusões de Soares (1999).

Ao refletirem sobre as razões históricas sobre as quais seria possível pensar a existência de um novo campo, os pesquisadores buscavam identificar uma série de referências teóricas e metodológicas capazes de caracterizar a Educomunicação como um efetivo novo paradigma. O que se tentava era extrair resultados que viabilizassem consolidar a confluência Comunicação e Educação “[...] como um novo saber, uma nova ‘territorialidade’ que traz em si peculiaridades distintivas dos escopos das pesquisas até então realizadas, quer na Comunicação, quer na Educação.” (SOARES, 1999, p. 43). A conclusão foi de que existia um ponto de mutação na citada confluência, mutação essa que salienta sentidos de responsabilidade social, de justiça e de altruísmo.

Trata-se de um lugar que precisa ser ocupado. E a ocupação se dá no momento em que a Educação se entende, ela mesma, como processo comunicativo (Freire) e no instante em que a Comunicação se descobre como processo de mediação social, no espaço da transformação da cultura (Barbero). A autonomização do novo campo ocorre na confluência das inter-relações que o constituem, a caminho de uma nova racionalidade. (ibid., p 45)

Outra reflexão feita pela *Pesquisa Perfil* tomou como referência o pensamento do educador francês Pierre Furter que, 11 anos antes, em visita ao Brasil¹¹⁶, havia apresentado seu ponto de vista de que o tradicional mundo da Educação e o vibrante mundo da Comunicação acabariam por sacramentar o fim da própria escola, uma vez que os próprios educadores se valeriam dos paradigmas da Comunicação que garantiam a legitimidade globalizadora e a irreversibilidade do sistema de meios. Os responsáveis pela pesquisa apontam que “[...] a proposta de Furter deve-se, entre outros motivos, à incapacidade da sociedade em construir uma ponte adequada entre os dois campos.” (ibid., p. 46). Em contrapartida, os pesquisadores do NCE-ECA/USP indicaram em suas conclusões que, diferentemente do pensamento de Furter, a história demonstra como a Educação também pode ser transformada em um campo de exercício da Comunicação.

Ao mobilizar pessoas em permanente interação, sistematizar e divulgar conhecimentos, garantir espaço para as manifestações da criatividade, a Educação apresenta-se, em numerosos casos, como um fator de mudanças paradigmáticas para a própria Comunicação. Foi um filósofo da Educação,

¹¹⁶ O autor francês tomou parte no 19º Congresso Brasileiro de Comunicação Social, realizado entre 1 e 4 de novembro de 1986, no Rio de Janeiro, numa promoção conjunta da União Cristã Brasileira de Comunicação Social e da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, sob a coordenação de Soares, com o tema “Comunicação e Educação para a cidadania”.

Paulo Freire, quem revolucionou a teoria moderna da Comunicação! (ibid., p. 46)

Ao refletirem sobre Comunicação e o coeficiente eletrônico, os pesquisadores analisaram o que pensavam Mario Kaplún e Pierre Babin sobre, respectivamente, os modelos de Educação e a tecnologia como ferramenta transformadora. Sobre o entendimento de Kaplún a respeito dos três modelos de Educação — a que enfatiza o conteúdo, os efeitos e os processos —, a pesquisa identificou que, pelo menos na América Latina, os projetos que se utilizavam da tecnologia na Educação estavam alinhados com o paradigma processual, apesar de alguns programas desta linha seguirem vertentes moralistas, funcionalistas e conteudísticas (ibid.). A preocupação levantada pela pesquisa em relação ao tema poderia ser traduzida na pergunta: seria possível estabelecer algum tipo de dialeticidade e de dialogicidade frente à verticalidade e concentração estabelecidos pela tecnologia?

Para encontrar algum caminho para essa questão, os pesquisadores se valeram do artigo *Comunicación y participación en una era electrónica*¹¹⁷, de autoria de Pierre Babin. É nesse artigo que o conceito de coeficiente eletrônico vai explicar como a tecnologia pode transformar a Educação em um modelo processual dialógico, pois ele (coeficiente eletrônico) vai funcionar como um “[...] estímulo do despertar e do movimento [...]” e esse estímulo seria, para ele, a Comunicação (BABIN, 1990, apud SOARES, 1999, p. 49). “A aceitação desta característica física central da linguagem dos meios implica em reconhecer, figurativamente, a ‘modulação’ como o ‘coração’ do processo participativo. Isto é, participar é receber e enviar novamente vibrações. Participar é estar no campo vibratório.” (SOARES, 1999, p. 49). Sendo assim, os pesquisadores do NCE-ECA/USP compreenderam que colocar a “modulação” no centro da interação dialética entre as pessoas, em um processo de educomunicação, é certamente algo mais que adotar as tecnologias como meros recursos auxiliares da velha linearidade pedagógica (ibid.).

Outra reflexão feita pelos responsáveis pela *Pesquisa Perfil* — destinada a entender a ideia de se ter a Educação e a Comunicação como formadores de um novo campo — girou em torno do conceito de complexidade, descrito por Edgard Morin. Constatou-se que a Educomunicação “[...] emerge justamente nos círculos complexos de intersecção que aproximam e tocam os dois campos anteriormente tomados em suas especificidades [...]” (ibid., p. 51) e que isso se dava no âmbito então descrito como “cultura de massa”, o que levou os pesquisadores a admitir que era justamente no contexto da “cultura de massa”, isto é, nas relações sociais mais amplas e complexas que a Educomunicação poderia e deveria ser pensada e estruturada (ibid.).

¹¹⁷ BABIN, Pierre. *Comunicación y participación en una era electrónica*. In: VÁRIOS. **Comunicación para la comunidad**. Buenos Aires: La Aurora, 1990, p. 29-40.

Foram igualmente identificadas pelos pesquisadores duas questões postas pelo pensador colombiano Jesús Martín-Barbero. A primeira, a partir da Comunicação, com a pergunta: o que faz a cultura de massa com a pessoas? A segunda, a partir da Educação: que fazem as pessoas com as expressões da cultura de massa? A última questão, sobretudo, se mostrou a mais intrigante para o propósito do NCE-ECA/USP, já que:

A resposta vem com a prática social, tecida desde os anos 50 e consolidada nas últimas décadas, com a paulatina recuperação dos instrumentos e processos da comunicação por parte dos grupos organizados da sociedade civil. Não poucos destes grupos souberam resgatar a cidadania justamente a partir da apropriação e do uso das tecnologias e dos processos comunicativos. (ibid., p. 52)

Já para a pergunta referente à cultura de massa, os pesquisadores recorreram a Néstor García Canclini para encontrar a resposta: “o consumo”, isso porque segundo a pesquisa, a massa pode viver sem a escola, mas não pode viver sem a Comunicação. É por conta do sentido que as massas dão à Comunicação como espaço de mediação social e de significação que a conclusão da *Pesquisa Perfil*, em relação a isso, diz que compete ao novo campo a criação de mecanismos para “[...] o entendimento (área da ‘educação para os meios’) e a apropriação dos processos massivos de produção da cultura (área da ‘mediação tecnológica na educação’), apropriando-se da linguagem dos meios e colocando-a a serviço de sua própria linguagem.” (SOARES, 1999, p. 52).

A interdiscursividade também foi um importante elemento de reflexão do estudo do NCE-ECA/USP no momento em que se buscava saber se a inter-relação Comunicação/Educação seria realmente um novo campo ou apenas uma interface. Para isso, três pontos passaram a ser considerados: a supremacia da Comunicação, em detrimento da Educação; a supremacia da Educação, em detrimento da Comunicação; e o surgimento de um terceiro (e novo) campo, em complemento aos dois campos originários.

Ao se olhar para os questionários respondidos, observou-se que um grupo de especialistas latino-americanos entendia que Comunicação e Educação representavam campos constituídos, com objetivos e discursos completamente diferentes e que, portanto, “[...] os traços e os contornos dos campos em pauta não permitiriam o surgimento de uma terceira alternativa.” (ibid., p. 53). Os pesquisadores do NCE-ECA/USP identificaram, em outras falas, uma abertura para se entender a existência de um novo campo e isso graças à observação em torno do conceito da interdiscursividade, que se configurava em um espaço que abrigaria tanto um *modus comunicandi* quanto um *modus educandi*. Isso levou as investigações a crer que esta área de confluência é um espaço que tem na polifonia discursiva o seu elemento estruturante. Além disso, a *Pesquisa Perfil* observou que as práticas, tomadas em si mesmas e sem um paradigma orientador, poderiam levar a muitos caminhos teóricos contraditórios (ibid.), o que já havia sido evidenciado no *I Congresso Internacional sobre*

Comunicação e Educação, de 1998, que havia reunido mais de uma centena de relatos e experiências na inter-relação Comunicação/Educação.

Nesse sentido, a equipe propõe, ao final da investigação, como urgente e indispensável, inaugurar atitudes teóricas e práticas que possam situar-se para além das paredes que os paradigmas tradicionais acabaram por reconhecidamente construir. [...] Sendo assim, um novo campo epistemológico emergente pode se configurar como esta ponte: a inauguração de um discurso-transverso, isto é, de um discurso apoiado em inter-relacionamentos, em processos circulares de interpenetração ao invés da análise de processos lineares marcados pela visão fragmentada da parte pelo todo. (ibid., p. 53)

Essas reflexões demonstram o quanto a área de reflexão epistemológica foi importante para a própria *Pesquisa Perfil* confirmar as hipóteses que ela havia levantado, além de assegurar a construção de bases teóricas que sustentariam a Educomunicação a partir das conclusões trazidas pela equipe de pesquisadores. O que nos leva a retomar a afirmação de Patrícia Hora Alves (2002) — descrita no início deste tópico — quando a mesma garantia que a reflexão epistemológica permitiria a evolução do novo campo.

3.3.3.2 - O Perfil do educador levantado pela *Pesquisa Perfil*

José de Anchieta¹¹⁸, Celéstin Freinet¹¹⁹, Janusz Korczak¹²⁰, Paulo Freire¹²¹, Mario Kaplún¹²², Helder Câmara¹²³, Nice da Silveira¹²⁴ e Herbert de Souza (o Betinho)¹²⁵. O que essas pessoas têm em comum? Segundo Soares (2011), o que as aproxima é o fato de terem se aproximado intensamente do ideário educacional, isso porque em suas vidas e obras estiveram preocupadas com a abertura para o outro; o diálogo na gestão dos conflitos; a capacidade de contextualizar os problemas e

¹¹⁸ Padre jesuíta espanhol que se utilizou das expressões artísticas para estabelecer diálogo com seus interlocutores, permitindo-lhes as condições de se expressarem.

¹¹⁹ Educador francês que introduziu, na primeira metade do século XX, a prática da expressão livre dos alunos através da produção do jornal escolar.

¹²⁰ Médico polonês que, na primeira metade do século XX, criou em Varsóvia, na Polônia, um educandário para atender crianças em situação de abandono, transformando-o em um espaço democrático de relacionamento, em que o exercício da escrita se converteu em um fator de mobilização das crianças e jovens.

¹²¹ Filósofo e educador brasileiro que sistematizou uma teoria educacional centrada na comunicação dialética e participativa.

¹²² Radialista argentino que, a partir de sua prática junto ao movimento popular, elaborou uma reflexão sobre a comunicação educativa, implementando metodologias de leitura crítica da mídia.

¹²³ Arcebispo de Recife que foi sumariamente perseguido no período da ditadura e reconhecido pelo seu trabalho com a cultura popular e com os moradores das periferias do Rio de Janeiro e do Recife. Fazia de sua oratória uma fonte permanente de diálogo motivador sobre a necessidade das transformações sociais, sensibilizando em especial a juventude.

¹²⁴ Psicanalista brasileira que substituiu os tratamentos de choque pela arte-educação, entendendo que os chamados “loucos” teriam condições de viver momentos de felicidade e de libertação psíquica ao se reconhecerem ou serem reconhecidos a partir de suas expressões artísticas. Foi criadora do Museu do Inconsciente.

¹²⁵ Conhecido como Betinho, sociólogo brasileiro celebrado nacionalmente por seu poder de mobilização e por seu apoio à democratização da comunicação e às várias formas de expressão alternativa.

encontrar soluções de interesse para a coletividade; e o grande poder de acolhida, assegurando a adesão de seus interlocutores às propostas que defendiam. E, sobretudo, a dialogicidade de suas falas.

Quanto aos agentes da educomunicação, a *Pesquisa Perfil* os encontrava na base da sociedade, especialmente nos movimentos sociais em luta pelo direito de expressão, em favor da cidadania, através das ações que articulavam a educação popular (Paulo Freire) com a comunicação alternativa (Mario Kaplún), a partir do início da segunda metade do século XX (anos 1960 a 1990). Já olhando para a passagem do milênio, Soares (ibid.) vislumbrou quatro gerações de novos educadores. A primeira foi constituída por personagens que, por sua atuação e sua reflexão teórica, podem figurar como os percursores do campo¹²⁶. A segunda geração é formada pelos especialistas identificados pelo Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, os quais alimentaram a pesquisa com os dados de suas experiências. A terceira era representada pelos profissionais que, no início dos anos 2000, atuavam tanto em organizações da sociedade civil quanto na mídia e no próprio sistema educativo formal¹²⁷. A quarta geração, por fim, é representada por aqueles que, ao longo das duas últimas décadas, se aproximaram do conceito, quer como pesquisadores quer como agentes promotores de iniciativas¹²⁸, em decorrência dos cursos de formação oferecidos por diferentes organizações sociais, núcleos de pesquisas e universidades, em todo país, favorecendo, inclusive, que jovens universitários se aproximem de formações em nível de graduação, como a licenciatura e o bacharelado em Educomunicação, respectivamente da ECA/USP e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Essa identificação de pensadores do passado e do presente, que hoje são reconhecidos como educadores até mesmo pela Academia Brasileira de Letras, só foi possível graças aos resultados epistemológicos obtidos pelos pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, em que se delineou o perfil do educador.

É interessante lembrar que em 1995, ou seja, quatro anos antes da conclusão da pesquisa, Soares (1995b, p. 45) descrevia o educador como:

[...] um agente cultural com conhecimentos suficientes no campo da educação e com manejo profundo das teorias, linguagens e técnicas da comunicação. Sobretudo, um profissional com capacidade de criação, para dar vida e sentido aos recursos colocados pela civilização a serviço de toda a humanidade. Trata-se de um

¹²⁶ Os nomes mais representativos são justamente os de Paulo Freire e Mario Kaplún.

¹²⁷ Como exemplo, podemos indicar os pesquisadores e profissionais que atuaram na coordenação dos projetos do NCE-ECA/USP (Educom.Rádio, Educom.TV, Educom.JT, entre outros).

¹²⁸ A título de exemplo, podemos citar os jovens colaboradores da *Revista Viração* (www.revistaviracao.org.br).

verdadeiro gestor de processos comunicacionais: faz nascer e gerencia projetos e produtos na área da comunicação nos espaços do ensino formal e não formal.

Na verdade, como já vimos anteriormente — no tópico 3.2.6 da presente dissertação —, o termo educador já era debatido e, portanto, não representava uma novidade para a *Pesquisa Perfil*, pelo contrário. Foi justamente a partir da perspectiva defendida por Mario Kaplún, ao dar este título aos agentes gestores dos processos comunicacionais em projetos educativos na América Latina, que o NCE/USP conseguiu ir mais adiante, ao apontar para a emergência e autonomia de um campo próprio, o da Educomunicação, tema que não foi objeto das preocupações de Kaplún em momento algum.

Nesse sentido, o que fica claro é que a ação no campo antecedeu a reflexão sobre o campo. O NCE/USP não criou a figura do educador, mérito de Kaplún. Mas, sim, identificou o conceito da Educomunicação para designar um campo autônomo de interface, mérito do NCE/USP e de Soares.

Nesse contexto, com a conclusão da *Pesquisa Perfil*, o neologismo Educomunicação passou, de forma originária e criativa, a

[...] designar a radical transversalização da comunicação nos processos educativos levado a cabo, há pelo menos 40 anos, por inúmeros centros de comunicação e documentação popular, por organizações não governamentais voltadas para a comunicação, bem como por indivíduos engajados em programas de comunicação alternativa em toda a América Latina. (id., 2006, p. 171)

3.3.4 - Funções atribuídas ao educador

Segundo o que apurou a equipe de pesquisadores, as respostas aos questionários apontaram para o que seriam os valores do educador, por sua vez valores solidários e de transformação do ambiente.

Dentre os valores por eles mencionados, destacam-se o da “solidariedade na aprendizagem” (aprender a trabalhar em equipe, respeito às diferenças; valorização do erro como aprendizagem) e o da “abertura para a mudança” (que necessariamente levaria à transformação da realidade social). No caso, o trabalho com os meios de comunicação serve de “pretexto” ou de espaço para o exercício pedagógico da formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social. O que falta é identificar e analisar a visão de mundo que pauta a atividade destes profissionais, pois, apresentam-se como idealistas, com projetos de trabalho voltados para determinadas utopias sociais, como a “democracia”, a “justiça”, “o bem estar social”. Acreditam e trabalham pela construção de relações sociais mais “humanizadas”, preocupados todos com a *transformação*, seja do indivíduo, seja da sociedade. (id., 1999, p. 59)

A pesquisa questionou os entrevistados sobre como eles definiriam a atuação profissional do educador. Foi detectado¹²⁹ que “[...] a maioria o viu como um ‘Professor’ em sala de aula, quer desenvolvendo trabalhos de ‘análise crítica dos meios’, quer desenvolvendo ‘projetos tecnológicos na educação’.” (ibid., p. 61). Aqui podemos perceber a aproximação do que pensavam os especialistas e o que acreditava Geneviève Jacquinet (1998).

Logo, ao comparar a maneira com que os entrevistados entendem a atuação e os valores do educador, a *Pesquisa Perfil* define que o que move esse novo profissional é a “[...] formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no seu meio social [...]”; portanto, eles “[...] acreditam e trabalham pela construção de relações sociais mais ‘humanizadas’, todos preocupados com a transformação, seja do indivíduo, seja da sociedade.” (SOARES, 1999, p. 62).

A equipe de pesquisadores do NCE-ECA/USP definiu as principais funções que podem ser naturalmente atribuídas ao educador: elaborar diagnósticos no campo da inter-relação Comunicação/Educação; assessorar e/ou promover o uso adequado dos recursos da Comunicação no ambiente educativo; implementar programas de “educação pelo e para os meios”; refletir sobre o novo campo; coordenar ações e gestões de processos (ibid.).

Se a prática educadora tinha sido outrora definida por Kaplún, foi com a *Pesquisa Perfil* que sua sistematização aconteceu, dando ao campo e ao seu agente cultivador nomes: Educação e educador. Com essas definições, o NCE-ECA/USP sabia, na teoria, o que fazer para promover as transformações sociais previstas pelo novo campo e por meio de suas áreas de intervenção social. Restava colocar isso em prática. E a oportunidade para isso acontecer viria em 2001, com a inauguração do primeiro de muitos projetos educacionais.

3.4 - Os projetos educacionais: Educom e ponto

Os projetos educacionais apresentados neste tópico são defendidos, em seu conjunto, na presente dissertação, como o terceiro marco histórico do NCE-ECA/USP. Tiveram, na verdade, um papel decisivo como resposta a todo o esforço de reflexão decorrente do trabalho teórico-epistemológico realizado pela *Pesquisa Perfil*, como o mérito de terem se constituído em política pública, fato que deu consistência e legitimidade à prática educadora no Brasil.

¹²⁹ O artigo escrito por Soares apresenta uma série de sínteses sobre essa questão com base na visão de diferentes especialistas. A saber, Frank Viveros, Mario Kaplún, Dov Shinar, Daniel Prieto e Cesare La Rocca.

A partir do entendimento de Klaus Frey (2000) de que “políticas públicas” representam o resultado de um combinado de fases relativas à modalidade de existência/sustentação jurídico-organizacional de ações articuladas para determinados fins, em territórios específicos, tomaremos os tópicos correspondentes à decisão de implantação de projetos, bem como à sua implementação, execução e avaliação para examinarmos a natureza dos projetos educacionais desenvolvidos pelo NCE/USP, verificando a forma como estas ações de extensão universitária passaram a ser entendidas em relação à sua governabilidade.

A pesquisadora Gabriela Lotta (2010) nos chama a atenção para olharmos para a fase de implementação como interação, que é, por sua vez, composta de duas linhas de ação primordiais: o que foi praticado por quem implementou o projeto e como se deu a interação ao longo desse processo. Isso significa que uma política pública não é responsabilidade de um agente isolado, mas sim de toda uma cadeia de sistemas que vai alimentá-la durante todo o processo.

Essa definição deixa muito claro como os projetos educacionais não foram uma responsabilidade apenas do NCE, mas de uma rede de atores que tiveram contribuições imprescindíveis para que as propostas pudessem sair do papel e ser implementadas. Porém, as responsabilidades não podem ser igualadas, pois Marta Arretche (2001) destaca que uma política pública é resultado, sim, de ações complexas de vários agentes, mas a implementação é sempre uma realização baseada nos referenciais daquele que a implementa. Por mais que uma rede de atores políticos tenha estado por trás da realização de determinado projeto e, por meio de negociações, tenha interferido na sua construção, cabe ao implementador — nos casos em estudo, o próprio NCE — dar o tom das ações e determinar como serão desempenhadas.

O Núcleo sempre acreditou que “[...] os princípios que norteiam as práticas educacionais podem ser respostas efetivas para a necessidade de gerar espaços em que a juventude de fato se reconheça como agente transformador de sua realidade, a partir da escola.” (SOARES, 2011, p. 55). Essa afirmação foi a tônica para basear os projetos do Núcleo que viriam, a partir de 2001, representar uma perspectiva integradora.

[...] quando nos referimos à educação, falamos de um projeto que discute essencialmente o sentido da ação educativa em sua totalidade, para o que a tecnologia dará sua contribuição, caso seja pensada como forma de expressão e não simplesmente como inovação didática. (ibid., p. 56)

Acreditamos ser possível notar essas questões nas relações estabelecidas pelo NCE e o poder público e como se deram as negociações para que os projetos educacionais se transformassem em políticas públicas e atuassem na promoção da Educação junto às secretarias das esferas municipais, estaduais e federal. Do lado do Núcleo, explica Soares (ibid., p. 58), foi estabelecido “[...]”

um intenso processo de formação educativa envolvendo as comunidades educativas como um todo.”

O processo formativo se caracterizou inicialmente por referenciar

[...] uma pedagogia de projeto que levou a Educomunicação diretamente à comunidade escolar e não apenas aos professores. Em segundo lugar, uma formação pensada em múltiplas dimensões, colocando a comunicação a serviço da solidariedade, da transversalidade, da interdisciplinaridade e da prática da cidadania, tanto como base o compromisso latino-americano com a democratização da comunicação, em todos os seus níveis. (ibid.)

Os projetos do NCE, em ordem cronológica, são:

- 1) Educom.Rádio (2001-2004) — cidade de São Paulo
- 2) Educom.TV (2002) — Estado de São Paulo
- 3) Educom.Rádio Centro-Oeste (2003-2004) — Estados de Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul
- 4) Educom.Saúde (2004) — cidade de São Paulo
- 5) Educom.Geração Cidadã (2005-2006) — Região metropolitana de São Paulo, Zona Oeste
- 6) Educom.JT (2006-2007) — cidade de São Paulo
- 7) Educom.FUNDHAS (2006-2012) — São José dos Campos (SP)
- 8) Educom.Geração Cidadã-2016 (2016-2018) — cidade de São Paulo

O Educom.Rádio (2001-2004) foi implementado pelo NCE no âmbito do Projeto Vida, programa da Prefeitura de São Paulo que visava ao combate à violência, promovendo a construção de ambientes favoráveis às manifestações de cultura de paz na escolas do município. Segundo o coordenador do projeto, a ideia era “[...] capacitar alunos e professores do ensino fundamental da cidade de São Paulo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas [...]” (id., 2002, p. 112), promovendo atividades que estariam diretamente ligadas à Comunicação e aplicadas no sistema de ensino fundamental, com o uso da linguagem radiofônica.

O Educom.TV (2002), vinculado simultaneamente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e à Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação, tinha como objetivo levar os professores da rede estadual paulista a usar materiais do TV Escola na sala de aula, em um projeto que se serviu da metodologia da educação à distância disponível na época. É importante frisar que o NCE foi além das metas precípua, levando aos professores uma discussão mais abrangente sobre as “[...]linguagens audiovisuais e seus usos na prática didática, a partir de uma perspectiva de ação educacional.” (id., 2008, p. 46).

O Educom.Rádio Centro-Oeste (2003-2004) foi uma iniciativa do Ministério da Educação com a participação do NCE, destinado a promover oficinas presenciais e a distância nos estados da

região Centro-Oeste (Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul), com o intuito de levar os conceitos da Educomunicação aos projetos incentivados pelo MEC nesta região, envolvendo as “rádios escolares” (ibid.).

O Educom.Saúde (2004) foi uma parceria com a Coordenação de Vigilância em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo para formar gestores em Educomunicação em saúde, reforçando a transversalidade da Educomunicação nas políticas públicas. A ideia do projeto era aproximar os agentes de vigilância em saúde com a população usuária dos serviços da rede de saúde pública por meio de projetos que envolvessem a comunidade, dando a ela condições de participar do projeto como mobilizadora de ações de saúde, e não apenas como público alvo (ALVES; MACHADO, 2004).

O Educom.Geração Cidadã (2005-2006) foi uma parceria entre o NCE e o Consórcio Social da Juventude, no município de Embu das Artes (SP), o qual fazia parte do Programa Primeiro Emprego (PPE) do Ministério do Trabalho. Esse projeto tinha como objetivo assistir jovens em condições de vulnerabilidade social, com dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. O projeto demonstrou que a presença da Educomunicação na condução das atividades e *workshops* mostrou-se um caminho viável para o fortalecimento do sentido de cidadania nos jovens participantes, desenvolvendo habilidades em diferentes linguagens, melhorando a capacidade de expressão, de relacionamento e de posicionamento (GATTÁS; SOARES, 2006).

O Educom.CSL (2006-2007) ou Educom.Colégio São Luis destinava-se à formação em Educomunicação através da produção da linguagem radiofônica de 40 membros da comunidade escolar, sendo 30 alunos e 10 professores ou técnicos. O projeto teve início em agosto de 2005 com duração de cinco meses e fez parte da integração dos alunos do Colégio São Luis à equipe de jovens educadores que participou do Encontro Internacional África-Brasil, promovido pelo NCE/USP no espaço do Sesc Vila Mariana, em São Paulo¹³⁰, tendo seu conteúdo divulgado no site do colégio.

O Educom.JT (2006-2007) representou uma parceria com o Jornal da Tarde, do Grupo Estado, na página *Pais & Mestres*, em que o NCE promoveu a produção de planos de aula sob uma abordagem educacional. O objetivo era levar ao professor uma proposta de prática pedagógica que lhe desse subsídios para uma aula mais dinâmica, voltada para o diálogo e a participação, premissas da Educomunicação.

¹³⁰ Disponível em: <http://www.usp.br/nce/africabrasil/paginas/release_5.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021

O Educom.FUNDHAS (2006-2008) foi um curso de extensão oferecido para professores e técnicos da Fundação Hélio Augusto de Souza (Fundhas), de São José dos Campos (SP), atendendo uma instituição que trabalhava com milhares de adolescentes, provenientes de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo. O projeto contou com um conjunto de palestras e *workshops* voltados para o entendimento do conceito da Educomunicação e sua prática.

O Educom.Geração Cidadã-2016 (2016-2018), apesar do mesmo nome, não tem quase nenhuma similaridade com o projeto homônimo de 2006. O projeto nasceu de uma parceria entre o NCE/USP, a ABPEducom, uma escola privada (Colégio Dante Alighieri) e uma escola pública da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Campo Limpo — a Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Casa Blanca. A questão colocada como problema para este projeto interinstitucional foi saber como jovens, de realidades distintas, mas que trabalham com os mesmos princípios da Educomunicação, podem conviver produzindo juntos, aprendendo uns com os outros, registrando e comunicando suas aprendizagens.

É importante lembrar que não temos nenhuma pretensão de realizar uma análise minuciosa sobre cada um dos projetos. Primeiramente que essa tarefa sozinha já seria tema de uma pesquisa inteira; segundo porque já existem trabalhos referentes a alguns dos projetos como, por exemplo, o Educom.Rádio que foi tema de três dissertações e uma tese, só na ECA, sem contar artigos em revistas e apresentações em congressos.

Outro fator relevante é o volume de fontes primárias sobre os projetos, como documentos. Haverá situações — como a do próprio Educom.Rádio, do Educom.TV ou até mesmo do Educom.Rádio Centro-Oeste — em que documentação se oferece em grande número e com fácil acesso. Já em outros casos, há poucos documentos disponíveis para consulta e os que existem não conseguiram ser catalogados até o fim da presente pesquisa devido aos problemas já relatados nesta dissertação. De todo modo, achamos significativo fazer a apresentação desses projetos educacionais para obter, na sequência, subsídios para entender os desdobramentos e ecos causados por estas ações na história do NCE. Portanto, iremos nos aprofundar nos três primeiros projetos, que já nos possibilitam compreender a abrangência das ações do NCE via políticas públicas, e justificar esse momento como um dos marcos históricos do Núcleo.

3.4.1 Educom.Rádio (2001-2004)

A professora de artes e assistente técnica do serviço técnico educacional do Núcleo de Ação Educativa (NAE) 8, da rede pública municipal de São Paulo, Fátima Mohamed Younis, docente da

EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo (Padre Batista)¹³¹, estava, em 2001, interessada em participar do curso de especialização em Gestão de Projetos Comunicacionais¹³², oferecido pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP. Para uma das exigências do curso, ela desenvolveu um projeto intitulado *Gestão da Comunicação, na rádio, em escola numa situação de conflito*.

Com o auxílio de Grácia Lopes e Patrícia Horta Alves, pesquisadoras do NCE, o projeto de Fátima foi construído pensando na rádio como principal elemento para o combate à violência em sua realidade escolar¹³³. Ele continha nove objetivos, nos quais a expectativa era que:

[...] os resultados reflitam na melhoria da qualidade de ensino através da formação contínua abordando temas atualizados, proporcionando aos educandos o desenvolvimento de competências e habilidades básicas e sua integração em nossa sociedade. Através de trocas compartilhadas em momentos que venham a sanar os problemas e dificuldades de aprendizagem que estão presentes na prática em sala de aula. A comunidade escolar e local se unem para buscar soluções para a violência instaurada no local. (PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO, 2001, p. 2 apud CORDEIRO, 2009, p. 46)

A direção da EMEF Padre Batista, representada por Angel Serafino, resolveu cancelar o projeto e apresentá-lo a Dirce Gomes, professora de Pedagogia e de Biologia que, desde fevereiro de 2001, coordenava, junto com a assistente social Sônia Regina Teixeira Almeida, o Projeto Vida¹³⁴, que tinha, por sua vez, como principal objetivo combater a violência nas escolas do município de São Paulo. O problema era que, para o Projeto Vida, a iniciativa de Fátima não era interessante para o poder público por investir em uma proposta de uma única professora. Foi a partir disso que o NCE-

¹³¹ R. Alfonso Ferrabosco, 52, Parque dos Bancários, São Paulo.

¹³² Em entrevista concedida para este pesquisador, Ismar de Oliveira conta: “Em uma palestra que ofereci no início de 2001, uma professora de artes chamada Fátima estava presente e manifestou interesse em fazer o curso de Gestão do CCA. É importante dizer que havia uma exigência para entrar no curso que era a produção de um projeto. Ela me apresentou um projeto, que era de combate à violência na escola que ela atuava, a EMEF Padre Batista, que havia sido depredada e sofria com o conflito entre os alunos e professores. Bom, ela veio e na conversa percebi que ela tinha alguma dificuldade de domínio da língua portuguesa, ela fala com sotaque espanhol... Ela era cubana, na verdade. Como o curso era muito focado na formulação de projetos, fiz uma ponte entre a Fátima e duas orientandas minhas, que eram pesquisadoras do NCE, a Grácia Lopes e a Patrícia Horta. A ideia era que, juntas, pudessem desenvolver uma proposta.”

¹³³ Informações coletadas a partir de uma entrevista concedida por Ismar de Oliveira Soares a este pesquisador.

¹³⁴ É um projeto da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, formalizado em fevereiro de 2001, que dá cumprimento à lei municipal nº 13.096, de 8 de 10 de novembro de 2000, que institui o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas. Tem como pano de fundo o Estatuto da Criança e do Adolescente e como eixos a formação de profissionais para tratar as questões de violência na Escola, a partir dos NAEs; a organização nas escolas, com seus respectivos conselhos de escola, de comissões que aprofundem as discussões sobre violência, suas causas e a segurança possível; o oferecimento do espaço da escola para a comunidade, como uma alternativa ao lazer, ao esporte e às vivências culturais e educacionais, incentivando o conviver entre as pessoas, e também como uma referência da presença do poder público; a articulação com todos os setores, governamentais ou não, ligados aos direitos humanos e à defesa da vida.

ECA/USP assumiu a elaboração do projeto e encaminhou, para apreciação do Projeto Vida, a proposta *Novas ondas – Gestão de Comunicação, via rádio, em escola numa situação de conflito*¹³⁵.

O que interessa no presente projeto é oferecer uma contribuição eficaz para a melhoria das questões inter-pessoais e grupais levando em conta: a) que uma das causas da violência é a baixa auto-estima dos indivíduos; b) que a auto-estima relaciona-se fundamentalmente com as possibilidades e recursos oferecidos às pessoas para que se expressem e se façam ouvir; c) que a prática vem demonstrando que todos aqueles que puderam conviver em espaços facilitadores da expressão por terem acesso e compreensão dos processos e recursos da comunicação e da informação mostraram-se mais auto-confiantes, solidários e atuantes na vida em sociedade; d) que tais práticas podem ser implantadas em escolas de forma exitosa, desde que desenvolvida com assistência e assessoria de especialistas na área de *educomunicação*. (NCE-ECA/USP, 2001, p.2)

Com o *Novas Ondas*, que mantinha as bases do projeto elaborado inicialmente por Fátima Mohamed Younis e pela colaboração inicial do NCE com Grácia Lopes e Patrícia Horta, resolvia-se o entrave com o financiamento, graças, justamente, à entrada do NCE-ECA/USP na linha de frente da proposta. Porém, ela ainda não estava adequada ao que esperavam as coordenadoras do Projeto Vida e a proposta foi recusada.

O parecer da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação foi favorável à implantação do projeto “Novas Ondas”, no entanto, em uma reunião com a presença de Younis, Soares e o coordenador do NAE – 8, Matias Vieira, considerou-se inviável para a administração pública financiar um trabalho acadêmico beneficiando um funcionário que teria uma unidade escolar como objeto. (SEGAWA, 2009, p. 81)

Além disso:

A coordenadora do Projeto Vida, Dirce Gomes, ao comentar como teve conhecimento da proposta inicial do programa, afirma que a intenção do Projeto Vida, no início, tinha como pressuposto um “coletivo, junto aos NAEs, para ver as melhores formas, como é que nós faríamos a preparação dos coordenadores e das equipes dos NAEs” para que dessem cumprimento aos objetivos traçados pelo Projeto Vida. Naquele momento, o Projeto Vida não tinha a intenção, ainda segundo sua coordenadora, de agir diretamente nas escolas. A ação se daria nos NAEs, para “prepará-los para que eles fizessem a intervenção direta nas escolas quando

¹³⁵ As ações do projeto contavam com: 1) mesa redonda de lançamento; 2) conferências para debater as ações previstas; 3) formação e acompanhamento semanal de um conselho de alunos com 15 membros identificados como líderes na escola; 4) supervisão do projeto por Soares; 5) coordenação responsável pela implantação, desenvolvimento e avaliação do projeto composta por Fátima M. Younis e por Grácia Lopes Lima e Patrícia Horta Alves, ambas pesquisadoras do NCE; 6) capacitação de 40 pessoas da comunidade escolar para uso do rádio com uma equipe composta por um operador técnico e um educador; 7) capacitação de estagiários, alunos da própria escola para transcrever fitas e fotografar atividades; 8) implantação e assessoria do Educomunicadores em Ação, onde cada pessoa formada anteriormente seria responsável pela multiplicação da aprendizagem de uso do rádio para outras 10 pessoas, totalizando 400 envolvidos; 9) seminários de educação, meio ambiente, saúde e cultura, realizados pela Prefeitura e vinculados aos programas de rádio; 10) encontro de avaliação do projeto. O projeto contabilizava 1.116 horas de atividades e 518 encontros de março a 10 de novembro de 2001, com o custo total de R\$ 114.996,00 e custo por aluno de R\$ 261,36 (SEGAWA, 2009).

necessário”. E foi com essa diretriz que, a princípio, o Projeto Vida foi em busca de formas de agir com as escolas. (CORDEIRO, 2009, p. 50-51)

Ismar de Oliveira Soares¹³⁶ conta que recebeu um telefonema de Dirce Gomes querendo saber mais sobre o projeto que ela tinha em mãos. “Ela queria entender do que se tratava a Educomunicação e como ela pretendia tratar o problema da violência no ambiente escolar”. Nesse mesmo telefonema, que aconteceu em março de 2001, Dirce, conforme relato de Ismar, fez o seguinte desafio: “Vocês serão capazes de atender todas as escolas da rede? Porque eu não posso aplicar um projeto experimental. O poder público não faz experiência. Ou tem validade ou não tem validade, ou é para todas ou não é para nenhuma.”¹³⁷ Interessava à professora Dirce Gomes, “[...] uma proposta voltada de forma equânime a todas as escolas da rede municipal.” (TAVARES JUNIOR, 2007, p. 101).

É importante salientar que esse projeto destinar-se-ia a atender somente uma escola, a partir de um trabalho interno com seu corpo de profissionais e com um problema de violência caracterizado por depredações, agressões e cinco invasões, tendo a última delas ocorrido um mês antes do envio do projeto, com o roubo de equipamentos. A inconstância na direção e o fato da escola ter sido construída no local do campo de futebol da região sem estar aberta aos finais de semana para uso da quadra, foram apontados no projeto como possíveis justificativas para a situação. (SEGAWA, 2009, p. 80-81)

O fato foi que havia se estabelecido ali um grande desafio para o NCE, pois com essa exigência do Projeto Vida, o Núcleo teria que criar e gerenciar um projeto educutivo que atendesse a 455 escolas do município de São Paulo. O entendimento do coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP era que, embora não houvesse experiência prática para realizar esse trabalho, o NCE dispunha dos resultados da *Pesquisa Perfil*, que davam base para o fazer educutivo, além de toda uma literatura sobre como organizações sociais trabalhavam na inter-relação Comunicação/Educação¹³⁸.

Após inúmeras reuniões entre o Núcleo e o poder público da cidade de São Paulo, entre março e junho de 2001, a nova proposta foi desenhada para atender simultaneamente professor, aluno e membros da comunidade, tendo como fundamento o conceito de Educomunicação, recém-sistematizado pela *Pesquisa Perfil*. No dia 26 de junho do referido ano, o NCE apresentou uma nova proposta, dessa vez intitulada de *Construindo a paz pela Comunicação*¹³⁹, que seria destinado,

¹³⁶ Em entrevista concedida a este pesquisador.

¹³⁷ *Idem*.

¹³⁸ *Idem*.

¹³⁹ A proposta previa carga horária de 120 horas e estava dividida em três etapas: a) sensibilização e planejamento de um ecossistema educutivo na escola (40 horas) com palestras e oficinas sobre Educomunicação e o uso do rádio e inserção da proposta no projeto político-pedagógico da escola; b) Educomunicadores em ação (60 horas), que consistia em práticas educutivas para uso da linguagem radiofônica, palestras e debates sobre prevenção da violência e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; c) socialização dos resultados e avaliação (20 horas), com seminários e encontros para troca de experiências.

inicialmente, a 26 escolas e 442 educadores (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002 apud SEGAWA, 2009).

Depois de intensas negociações com a coordenação do Projeto Vida e de novas revisões, a versão final do projeto seria assinada no dia 23 de julho de 2001 por Ismar de Oliveira Soares, na qualidade de coordenador do NCE-ECA/USP e de supervisor do projeto, e no dia 31 do referido mês, o *Projeto Educom - Educomunicação pelas ondas do rádio (Construindo a paz pela Comunicação)* era contratado¹⁴⁰ pela Secretaria de Educação do município de São Paulo “[...] como um projeto 'especial' encaixado no Projeto Vida, entrando nas escolas pela via da política da prevenção da violência [...]” (TAVARES JUNIOR, 2007, p. 103) para atender as 455 escolas de ensino fundamental do município e com período de vigência entre 18 de agosto de 2001 e 31 de 10embro de 2004, sob um orçamento total de R\$ 5.967.325,00 (SEGAWA, 2009). Nascia, assim, o Educom.Rádio.

3.4.1.1 - A estrutura do projeto

Quando o Projeto Vida incorporou o Educom.Rádio em seu programa municipal de combate à violência nas escolas, o projeto não foi desenhado para atender todas as escolas de uma vez. O atendimento se dividiu em sete fases (uma por semestre) e a cada fase um número de escolas seria atendido, conforme demonstra a tabela a seguir (ALVES, 2007):

Tabela 7 - Número de escolas atendidas por fase do Educom.Rádio

Fase	N.º de Escolas atendidas
Fase 1 - 2º Semestre de 2001	26
Fase 2 - 1º Semestre de 2002	40
Fase 3 - 2º Semestre de 2002	55
Fase 4 - 1º Semestre de 2003	65
Fase 5 - 2º Semestre de 2003	78

¹⁴⁰ O contrato foi realizado por meio da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP), sob a responsabilidade do diretor executivo Prof. Dr. Antônio Marcos de Aguirra Massola.

Fase	N.º de Escolas atendidas
Fase 6 - 1º Semestre de 2004	123
Fase 7 - 2º Semestre de 2004	68
TOTAL	455

Fonte: Elaborado pelo autor

Cada uma das escolas tinha um número pré-determinado de 25 vagas para alunos, professores e membros da comunidade. A divisão das vagas se dava da seguinte forma: 13 vagas para membros da escola, 10 vagas para estudantes e 2 vagas para membros da comunidade (ibid.). E as escolas, por sua vez, eram provenientes de um dos 13 Núcleos de Ação Educativa¹⁴¹ espalhados pela cidade de São Paulo. E todos os NAEs tiveram escolas representantes em todas as sete fases do projeto (BORGES, 2009).

¹⁴¹ NAE 1 – localizava-se na Vila Clementino e integrava os distritos de Bela Vista, Bom Retiro, Brás, Cambuci, Campo Belo, Consolação, Cursinho, Ipiranga, Jabaquara, Liberdade, Moema, República, Sacomã, Santa Cecília, Santo Amaro, Saúde e Vila Mariana.

NAE 2 – localizava-se em Tucuruvi e integrava os distritos de Jaçanã, Mandaqui, Pari, Santana, Tremembé, Tucuruvi, Vila Guilherme, Vila Maria, e Vila Medeiros.

NAE 3 – localizava-se em Vila Arcádia e integrava os distritos de Brasilândia, Cachoeirinha, Casa Verde, Freguesia do Ó, Limão e Luz.

NAE 4 – localizava-se no Parque São Domingos e integrava os distritos de Anhanguera, Barra Funda, Jaguará, Jaraguá, Lapa, Perdizes, Perus, Pirituba, São Domingos e Vila Leopoldina.

NAE 5 – localizava-se no Campo Limpo e integrava os distritos de Vila Andrade, Jardim São Luís, Jardim Ângela, Capão Redondo e Campo Limpo.

NAE 6 – localizava-se em Veleiros e integrava os distritos de Campo Belo, Campo Grande, Cidade Ademar, Cidade Dutra, Grajaú, Itaim Bibi, Marsilac, Parelheiros e Santo Amaro.

NAE 7 – localizava-se no Tatuapé e integrava os distritos de Água Rasa, Belém, Cangaíba, Carrão, Mooca, Penha, Ponte Rasa, Tatuapé, Vila Formosa e Vila Matilde.

NAE 8 – localizava-se no Parque São Lucas e integrava os distritos de São Lucas, Sapopemba e Vila Prudente.

NAE 9 – localizava-se em Cidade Líder e integrava os distritos de Artur Alvim, Cidade Líder, Itaquera, Parque do Carmo e José Bonifácio.

NAE 10 – localizava-se em Vila Jacuí e integrava os distritos de Ermelino Matarazzo, Itaim Paulista, Jardim Helena, São Miguel Paulista, Vila Curuçá e Vila Jacuí.

NAE 11 – localizava-se em Vila Princesa Izabel e integrava os distritos de Cidade Tiradentes, Guaianases, José Bonifácio e Lajeado.

NAE 12 – localizava-se em Caxingui e integrava os distritos de Alto de Pinheiros, Itaim Bibi, Jaguaré, Jardim Paulista, Morumbi, Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno e Vila Sônia.

NAE 13 – localizava-se em São Mateus e integrava os distritos de Aricanduva, Iguatemi, São Mateus e São Rafael.

As inscrições no curso eram feitas pelas próprias escolas e encaminhadas à Coordenadoria de Educação. O curso dava direito, aos professores que concluíssem o projeto, três certificados¹⁴² de curso de extensão universitária pela USP, que podiam ser convertidos em pontos para progressão na carreira. Já aos estudantes e membros da comunidade, havia um certificado fornecido pelo próprio NCE, sem certificação oficial da USP (SEGAWA, 2009). “A certificação era fornecida apenas para os educadores, que tinham que fornecer a documentação necessária e ter a frequência mínima exigida.” (ALVES, 2007, p. 181).

As escolas foram alocadas em polos, que nada mais eram do que um conjunto de escolas com estrutura suficiente e localização privilegiada, dentro dos NAEs, para receber os cursistas provenientes dos demais colégios. A cada fase, um número de polos foi necessário, conforme tabela a seguir:

Tabela 8 - Quantidade de polos por fase do projeto

Fase	Nº de Escolas	Quantidade de Polos
Fase 1 - 2º Semestre de 2001	26	5
Fase 2 - 1º Semestre de 2002	40	13
Fase 3 - 2º Semestre de 2002	55	13
Fase 4 - 1º Semestre de 2003	65	13
Fase 5 - 2º Semestre de 2003	78	13
Fase 6 - 1º Semestre de 2004	123	17
Fase 7 - 2º Semestre de 2004	68	10

Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa maneira, o Programa **EDUCOM.RÁDIO** destinou-se a capacitar a **comunidade escolar**, reunida em pólos de formação – as escolas-pólos, facilitando a aquisição dos conhecimentos e das habilidades indispensáveis para a promoção de

¹⁴² Cada certificado possuía o valor de dois pontos para efeito de vantagens na carreira do magistério e havia a exigência de frequência mínima de 75% em cada módulo (SEGAWA, 2009).

uma prática dialógica, solidária e participativa no ambiente escolar. (ibid., p. 177, com destaques da autora)

Os polos teriam um papel fundamental para a articulação das atividades, uma vez que, ao concentrar cursistas de outras escolas, facilitava a distribuição da equipe e promovia um importante intercâmbio entre membros de comunidades escolares diferentes. Eles — os polos — foram batizados com os nomes de célebres pensadores, que dedicaram sua vida e obra para a inter-relação Comunicação/Educação, ou como ficaram conhecidos no projeto de patronos do Educom.Rádio¹⁴³.

Com essa estrutura, o Educom.Rádio foi capaz de atender 11.135 cursistas, sendo 5.915 professores e funcionários (53,12%), 4.550 estudantes (40,86%) e 910 membros da comunidade (6,02%) (SOARES, A., 2012).

3.4.1.1.1 - Programação e atividades

Cada fase do projeto era composta de 12 encontros semanais que aconteceram aos sábados¹⁴⁴, das 8 horas às 17 horas (com pausa para almoço). Esse período de oito horas semanais (96 horas totais de curso) era preenchido com palestras, *workshops*, oficinas e reuniões de área. Ao todo, foram realizados 1.008 encontros até a conclusão do Educom.Rádio¹⁴⁵.

[...] atividades de leitura crítica da mídia; dinâmicas de estímulo ao trabalho cooperativo; oficinas e workshops de produção radiofônica; realização de programas de rádio com uso de gravadores de mão e aparelhos de som; desenvolvimento de jornal-mural; realização de “story-boards” (desenhos em que se planeja como seria gravado determinado roteiro de cinema ou TV) [...] Para subsidiar os cursistas na realização de seus planejamentos e na elaboração de pautas para os programas radiofônicos eram oferecidas palestras e bate-papos com especialistas de temas relacionados à compreensão da Educomunicação, à área de Comunicação e também a temas considerados transversais nos parâmetros curriculares como “Pluralidade Cultural e Educomunicação”, “Meio Ambiente e Educomunicação”, “Protagonismo Juvenil e Educomunicação”, “Saúde e Educomunicação” e “Linguagens da Comunicação”. (TAVARES JUNIOR, 2007, p. 107)

¹⁴³ Os homenageados foram Ari Barroso, Carlos Leôncio da Silva, Celèstin Freinet, Darci Ribeiro, Janusz Korczak, Landell de Moura, Mariazinha Fuzari, Mario Kaplún, Mario Lago, Monteiro Lobato, Nise da Silveira, Paulo Freire e Roquette Pinto.

¹⁴⁴ Em depoimento concedido a este pesquisador, Ismar de Oliveira Soares relata como a logística do projeto funcionava para garantir o deslocamento dos formadores até os polos: “Bem cedo, a partir das 6 horas, as equipes se encontravam aqui na ECA e esperavam as vans que as levavam para os quatro cantos da cidade.”

¹⁴⁵ *O Educomunicador*, n. 24, out./nov./10. 2004, p. 3.

Patrícia Horta Alves (2007) detalha as atividades. Havia dois tipos de palestras: um sobre Educomunicação tinha os professores e membros da comunidade¹⁴⁶ como público alvo e tinha cinco temas: o campo da Educomunicação, práticas educacionais, linguagens da Educomunicação, impacto dos meios sobre a criança e o adolescente e políticas da Comunicação e participação popular. o outro modelo era sobre os eixos temáticos previstos nos parâmetros curriculares nacionais. Também tinha como público alvo os professores e membros da comunidade e era dividido igualmente em cinco temas: Comunicação e subjetividade, Comunicação e meio ambiente, Comunicação e diversidade cultural, Comunicação e saúde e Comunicação e protagonismo juvenil.

Os *workshops* se dividiam em duas categorias: para os educadores e os estudantes. Para o primeiro grupo havia *workshops* de rádio (sobre a história do veículo, programação, estrutura entre outros) e de planejamento (que tratavam da implementação dos conceitos de ecossistema comunicativo no planejamento pedagógico da escola, por meio da rádio-escola). Para o segundo grupo eram desenvolvidas práticas radiofônicas, nas quais se trabalhavam os conceitos de Educomunicação, gestão participativa, ecossistema comunicativo e linguagem radiofônica.

Já as oficinas eram realizadas por mediadores(as) que versavam sobre a prática radiofônica e o exercício do planejamento participativo. Aqui vale destacar que essa atividade era feita com professores, membros da comunidade e estudantes ao mesmo tempo para justamente incentivar que eles fizessem juntos a elaboração, produção e aplicação da rádio-escola. “Para o NCE/USP, a mais importante das atividades era o conjunto de oficinas destinadas à elaboração de um planejamento conjunto entre alunos, professores e membros da comunidade para introdução do rádio na escola.” (ibid., p. 107).

As atividades, por sua vez, eram divididas em dois grandes momentos: matutino e vespertino. No primeiro período, as atividades se centravam nas palestras e *workshops* para grupos de professores e estudantes de maneira separada; no vespertino eram oferecidas oficinas sobre linguagem radiofônica e planejamento da prática na escola, com a participação conjunta de professores e estudantes (ALVES, 2007).

3.4.1.2 - A equipe

Para dar conta dessas atividades, a equipe do NCE para o projeto — inicialmente formada por Ismar de Oliveira Soares, na coordenação, e Patrícia Horta Alves, Grácia Lopes, Eliany Salvatierra

¹⁴⁶ Os membros da comunidade podiam escolher de qual atividade queriam participar quando houvesse atividades separadas para professores e estudantes.

Machado e Marcia Coutinho — agregou outros tantos colaboradores que atuaram no Educom.Rádio durante suas fases. Para se ter uma ideia, na sexta fase, que atendeu 123 escolas, ou seja, cerca de 3.000 cursistas, a equipe chegou a ter 400 pessoas trabalhando (BORGES, 2009).

Essa equipe era dividida da seguinte forma: articulador, que era a figura que respondia pelo NCE/USP no polo; assistente de articulação, profissional que auxiliava o articulador; mediadores, responsáveis por mediar as oficinas de elaboração de projeto; secretários; palestrantes e membros do conselho gestor¹⁴⁷. Ao todo participaram 1.025 pessoas na equipe do Educom.Rádio.¹⁴⁸

Para os articuladores e mediadores foi dada uma atenção maior devido às suas funções dentro do projeto, as quais exigiam contato direto com os cursistas e com a proposta principal do Educom.Rádio, que era a “[...] implantação de práticas educacionais **para seus participantes e por seus participantes** [...] permitindo, assim, à comunidade escolar dar respostas aos problemas de convivência diária no ambiente educativo.” (ALVES, 2007, p. 184, com destaque da autora).

Os articuladores tratavam de questões de infraestrutura e logística com os representantes das coordenadorias regionais da Secretaria de Educação e com a direção da escola-polo; acompanhavam as palestras oferecidas aos grupos dos professores; mediavam as oficinas de elaboração do planejamento do uso do rádio na escola feito por docentes e funcionários e conduziam as principais atividades nos momentos em que todos os cursistas das diferentes escolas do polo estivessem reunidos em um mesmo espaço (TAVARES JUNIOR, 2007).

Os mediadores eram educadores que desenvolviam atividades teóricas e práticas com os grupos de estudantes, mediavam as oficinas de elaboração do planejamento do uso do rádio na escola feito pelos alunos e, posteriormente, as oficinas em que estes reuniam-se com os professores que também traziam sua proposta e buscavam elaborar um planejamento único, junto com os estudantes, para o uso do rádio na escola (ibid.).

Para essas funções houve a criação, nas quatro primeiras fases, de uma equipe de formação que tinha como atividades a coordenação dos trabalhos destinados e a definição dos procedimentos a serem aplicados pelos articuladores e mediadores em seu serviço junto aos cursistas (BORGES, 2009). Ainda segundo Borges:

A partir da quinta fase (início do segundo semestre de 2003), após uma avaliação que reconhecia os avanços obtidos e levava em consideração a necessidade de assegurar a coerência epistemológica do projeto justamente no momento em que

¹⁴⁷ O conselho gestor era composto por áreas que incluíam a coordenação de audiovisual, coordenação de Comunicação, coordenação dos formadores, coordenação técnica, além da parte administrativa formada por secretaria e apoio operacional.

¹⁴⁸ *O Educador*, n. 24, out./nov./10. 2004, p. 3

seria ampliado o número de polos destinados a receber os cursistas e, conseqüentemente, o número de formadores em serviço, tomou-se a decisão de se concentrar esforços na produção dos subsídios, de forma a facilitar o entendimento da natureza e da especificidade da proposta. (ibid., p. 124)

Com isso, introduziu-se a partir do segundo semestre de 2003 (5ª fase) o caderno *Orientações de atividades*¹⁴⁹. Esses cadernos¹⁵⁰, impressos em branco e preto, possuíam, em suas mais de 100 páginas¹⁵¹, informações sobre as atividades de cada um dos 12 encontros. Antes disso, nas páginas iniciais havia dois textos introdutórios: um sobre o NCE e sua trajetória, e outro sobre a fase do projeto a ser iniciada. Era apresentado também um calendário geral da fase em questão, um cronograma dos encontros de formação e planejamento, roteiros de ações para esses encontros, material de apoio, tabela de palestras e suas respectivas sinopses.

Nas páginas dedicadas aos encontros semanais nas escolas era possível encontrar o objetivo principal do encontro, recados para a equipe¹⁵², cronograma do dia com detalhes sobre a sequência de atividades e um espaço na última página para anotações. No roteiro de ações para os encontros de formação, o caderno mostrava um cronograma com todas as atividades dos encontros¹⁵³, que aconteciam conjuntamente às atividades do Educom.Rádio. “O NCE preocupou-se bastante com a formação dos seus profissionais, promovendo encontros gerais com todas as equipes e organizando reuniões¹⁵⁴ semanais, por equipe, para estudar, avaliar e planejar os encontros de sábados” (ibid., p. 142).

¹⁴⁹ Distribuído no início de cada fase.

¹⁵⁰ O caderno foi idealizado por Patrícia Horta Alves, contando, em sua elaboração, com o trabalho de Claudemir E. Viana, Ana Maria Marotto entre outros. As ilustrações foram produzidas por Suzana Narimatsu, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

¹⁵¹ Tivemos contato com o caderno de *Orientações de Atividades* da 6ª fase do Educom.Rádio (presente no memorial do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares - Anexo I de 2004). Este possui 104 páginas e nos oferece uma ideia de que os demais tinham quantidade similar, uma vez que o número de encontros eram os mesmos e as informações eram referentes aos encontros.

¹⁵² Instruções e recados motivacionais.

¹⁵³ Os encontros eram divididos em gerais (aos sábados, das 8h30 às 15h), em que todas as equipes de formadores participavam; e em encontros por equipe (de segunda a sexta-feira), que eram divididos por dia. Nos encontros gerais, os formadores faziam o papel dos cursistas. Esses encontros de formação foram pensados nos moldes do que seria desenvolvido nas escolas. Desta forma, os formadores vivenciaram as oficinas, as dinâmicas, as conversas e puderam antecipar possíveis dúvidas ou dificuldades que encontrariam na prática. Nestes encontros gerais, havia palestras com o supervisor do projeto ou outros professores do conselho gestor. Os encontros por equipe de formação aconteciam em um dia fixo da semana. Cada equipe escolhia o dia e o período mais propício para a reunião de formação, assim se reuniam articulador, assistente e mediadores que atuavam em cada polo. Essas reuniões de formação serviam para avaliar o sábado anterior, verificar pendências, levantar as dificuldades encontradas e o grupo apresentava ideias que poderiam ajudar no encontro seguinte. Havia também um momento de vivência radiofônica, que consistia em produzir um programa de poucos minutos refletindo o que se deu no encontro, aplicando a metodologia e os procedimentos para a produção midiática que se propunha aos cursistas (BORGES, 2009).

¹⁵⁴ Estas reuniões contavam com um grupo de especialistas que proporcionavam um atendimento especializado, assim como uma formação continuada. Estes procedimentos correspondiam ao acompanhamento e avaliação dos processos de implementação do programa em cada escola-polo. Os relatórios e documentos elaborados a partir destes encontros em polos de formação no NCE subsidiaram a coordenação operacional na estruturação de redes de informação de acessibilidade garantida e atendendo a peculiaridades de cada grupo. Notemos ainda que os sistemas de informação

Aqui vale destacar a colaboração da Escola de Comunicações e Artes, que cedeu salas e auditórios para preparação das ações prevista no educom.rádio. Para tanto, a equipe de profissionais vinculados ao NCE realizava reuniões específicas, semanais, para avaliação de atividades ocorridas e planejamento da programação para o encontro subsequente. Estas reuniões demandaram de cada integrante da equipe a capacidade pessoal para ordenar e utilizar os dados sistematizados no desenvolvimento de estratégias, métodos e técnicas para atender a situações diferenciadas. (ALVES, 2007, p. 185)

Queila Cristina Goes Borges, que fez parte da equipe do projeto entre 2002 e 2004, tendo exercido as funções de mediadora, assistente e articuladora, afirma que esses materiais não tinham nenhuma intenção de funcionar como cartilhas ou receituários. “Havia uma margem de espaço para a criatividade da equipe, sendo-lhe permitido atender as especificidades da equipe de formadores e de cada novo grupo de cursistas.” (BORGES, 2009, p. 125).

3.4.1.3 - Os cursistas

Traçar um perfil dos quase 9 mil cursistas que passaram pelo Educom.Rádio se mostra um tremendo desafio, uma vez que, durante os três anos e meio de projeto, a literatura sobre ele nos possibilita entender que “os polos eram muito heterogêneos tanto em comparação com outros grupos da mesma fase quanto em relação a fases distintas. Um mesmo polo chegava a agrupar escolas com diferentes graus de envolvimento.” (TAVARES JUNIOR, 2007, p. 111).

Essa situação é facilmente observável no vídeo *Institucional Projeto Educom.Rádio*¹⁵⁵, produzido por Márcia Coutinho R. Jimenez e editado por Eliza Capai em 2003. Em 18 minutos, o vídeo mostra como o projeto funcionava e, por meio de depoimentos e imagens, nos dá uma amostra de como eram os participantes. Uma constatação é que se tratavam de pessoas diferentes, dividindo o mesmo espaço e trabalhando por um propósito único.

O primeiro aspecto que explica essa heterogeneidade está no critério de escolha dos participantes. Cada escola era livre para estabelecer seus próprios critérios de seleção e indicação dos estudantes para participarem da capacitação presencial aos sábados. Tavares Junior (ibid.) observa que três tipos de seleção foram dominantes: abertura de vagas para que todos os alunos que tivessem interesse pudessem se inscrever livremente. Quando havia mais de 10 interessados, optava-se por processos como eleição entre os estudantes ou sorteios. O outro consistia em convites aos alunos que eram tidos os “melhores” na avaliação de professores e coordenadores, levando em consideração as

montados e em uso desde o início do programa possibilitavam estratégias de avaliação mais condizentes com seus objetivos de uma política pública (ALVES, 2007).

¹⁵⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FDEVvZY164U>>. Acesso em: 20 abr. 2021

notas dos estudantes e também a disciplina e o comportamento. Por fim, convites aos alunos que eram considerados os “piores” na avaliação de professores e coordenadores, levando em conta não só as notas dos estudantes, mas principalmente os problemas de indisciplina e de mau comportamento¹⁵⁶.

Sobre isso, o vídeo institucional mostra o depoimento de Maria Aparecida¹⁵⁷, professora da EMEF Brigadeiro Correia de Mello, que afirma que o projeto fez ela enxergar os alunos de uma outra maneira. Em sua fala, ela confessa que sua concepção sobre alguns alunos tinha mudado e exemplifica citando o aluno José Alex que, ao ser enquadrado pela câmera, sorri dizendo: “Sou eu.” O garoto explica que fez algumas bagunças que causaram sua suspensão. Nesse instante, a professora retoma a palavra dizendo o quanto o garoto era indisciplinado e que para ela foi uma surpresa ele ter sido convidado para participar do projeto. “Eu pensava que ele não era um aluno para o Educom”, afirma Maria Aparecida no vídeo.

Isso demonstra uma realidade enfrentada pelo projeto, que foi a resistência de algumas escolas em inscrever alunos tidos como bagunceiros e indisciplinados, reforçando o segundo ponto relacionado aos critérios de escolhas dos participantes apresentado por Tavares Junior (2007). Felizmente, para José Alex, ele pode participar do projeto. Ainda no vídeo, a professora diz o quanto se surpreendeu com a postura do aluno nas atividades do Educom.Rádio. Segundo ela, ele demonstrava liderança. José explica no vídeo¹⁵⁹ que até chegou a coordenar um programa de rádio com outros alunos de sua escola.

Outro aspecto importante sobre o perfil dos cursistas está relacionado ao interesse e ao envolvimento deles no projeto. Dois tipos se apresentavam: aqueles que eram simpáticos ao Educom.Rádio e receptivos a novas atividades e ideias, em contrapartida aos que eram resistentes, questionadores e até mesmo contrários ao projeto (ibid.).

O vídeo institucional do projeto também traz elementos para ilustrar essa situação e apresentar uma outra: a de professores que estavam no projeto por causa da certificação. A professora Cida¹⁶⁰ confessa que se inscreveu de maneira espontânea, com o objetivo de obter os certificados para seu plano de carreira. Mas, ao mesmo tempo, relata que o Educom.Rádio havia mudado sua vida, pois ela passou a se conectar mais com os seus alunos e a entendê-los, melhorando seu relacionamento com eles. Fato esse confirmado pelo depoimento da aluna Mayara¹⁶³, da EMEF Major Silvio Fleming,

¹⁵⁶ Alguns professores e coordenadores entendiam o Educom.Rádio como a última “esperança de salvação” para os alunos indisciplinados e violentos.

¹⁵⁷ Depoimento a partir da minutagem 00:07:40. Acesso em: 20 abr. 2021

¹⁵⁹ Depoimento a partir da minutagem 00:09:01. Acesso em: 20 abr. 2021

¹⁶⁰ Depoimento a partir da minutagem 00:10:35. Acesso em: 20 abr. 2021

¹⁶³ Depoimento a partir da minutagem 00:11:01. Acesso em: 20 abr. 2021

que diz que professor e aluno passaram a ser amigos, deixando para trás a hierarquia existente nas relações entre eles.

Renato Tavares Junior (ibid.), que fazia parte da equipe do Educom.Rádio, observa que, mesmo com uma heterogeneidade confirmada entre os participantes, é possível estabelecer um perfil, mesmo que mínimo e baseado em características atribuídas à maioria, dos cursistas do projeto:

- Os estudantes eram ouvintes assíduos de emissoras FM, enquanto o grupo de professores e funcionários era constituído não só de ouvintes de emissoras FM, mas também de AM;
- Estudantes e professores cursistas chegavam ao projeto com pouco conhecimento sobre os processos de realização de produtos audiovisuais e as etapas de criação e produção utilizadas pelos meios de comunicação de massa;
- As escolas participantes não trabalhavam de forma regular e contínua com algum recurso midiático nem realizavam produtos comunicativos (jornal, jornal mural, fanzine, site, vídeo, programa de rádio etc). Havia algumas atividades isoladas vinculadas a determinada disciplina, a projetos de um professor etc;
- Baixo índice de participação de membros da comunidade tanto nos grupos de crianças e jovens quanto nos de adultos. Das 1.365 vagas disponíveis (três por escola) apenas 575 foram ocupadas. Muitas escolas não tinham sequer um membro da comunidade participando do projeto e todos os seus cursistas possuíam vínculo direto com a instituição de ensino (professor, funcionário ou aluno);
- Os estudantes se inscreviam no projeto, entendendo-o mais como um “curso de rádio” do que como um projeto educativo. Crianças e jovens levavam mais objetos, instrumentos musicais e CDs do que os adultos. Já os professores tinham uma visão mais abrangente do Educom.Rádio e o entendiam, já de início, mais como um projeto educativo do que como um curso de rádio;
- Os alunos chegavam ao curso sem ter conhecimentos sobre o que era o projeto político-pedagógico¹⁶⁴ (PPP) da escola. Muitos confessaram que só souberam que professores e

¹⁶⁴ Sobre isso, vale destacar: “Mirando a inserção das mídias e da comunidade escolar no cotidiano escolar, como forma de conectar a escola ao ecossistema comunicativo, o projeto Educom.rádio tem o mérito de imprimir um novo vigor ao sentido do projeto político-pedagógico da escola. Isso porque o projeto político-pedagógico não figura aí como uma exigência administrativa imposta a partir de fora e que suscita uma resposta de caráter burocrático. Ao contrário, trata-se de evidenciar, a partir de uma reivindicação autêntica dos próprios atores, a necessidade objetiva de construção do projeto político-pedagógico como condição de uma realização coletiva que se deseja alcançar. De exigência alienante, o projeto político-pedagógico passa a se constituir em imperativo da vontade coletiva dos sujeitos.” (ALVES, 2007, p. 194).

coordenadores faziam anualmente o PPP graças ao Educom.Rádio, por meio das oficinas de realização de planejamento de uso do rádio na escola em conjunto com os adultos.

Sobre os cursistas e suas diferenças entre si, é possível entender o quanto isso foi colocado à prova nos encontros nos polos. Essas disparidades, sejam elas professor *versus* aluno, aluno *versus* aluno ou professor *versus* professor, transformavam os polos em espaços propícios para gerar e gerenciar conflitos. Sobre isso, Patrícia Horta Alves (2007, p. 195) nos diz que:

O **EDUCOM.RÁDIO** permite uma série de interrogações sobre os modos em que os diversos atores envolvidos percebem e orientam a gestão dos processos comunicacionais desta política pública diante perspectiva de incorporação de um recurso midiático (o “equipamento de rádio restrita”) a partir da visão de uma comunicação dialógica, que reivindica a ampliação dos espaços de expressão e participação no interior da escola. Junte-se ainda o fato de que a convergência entre o conteúdo da política, as expectativas dos atores envolvidos e os mecanismos disponíveis para sua execução concretizava-se nos polos de formação, que assumiam a dimensão de “polos geradores de conflitos”, ou melhor, dizendo, “polos de negociação dos sentidos”, nos quais se evidenciavam a multiplicidade de representações dos sujeitos no que concerne às dimensões objetiva e subjetiva da ação comunicativa no ambiente escolar.

3.4.1.4 - O site do Educom.Rádio

No primeiro semestre de 2003 (fase 4 do projeto), o Educom.Rádio já havia recebido 121 escolas e cerca de 3 mil cursistas, acumulando, depois de três semestres, muito material oriundo do projeto. Só nas duas primeiras fases já haviam sido produzidos 173 programas de rádio¹⁶⁵ (TAVARES JUNIOR, 2007) e além de armazenar esse material — a ser digitalizado pelo recém-criado Departamento de Documentação e Memória, comandado por Márcia Coutinho —, um site seria capaz de difundir essas produções, possibilitando que os participantes conhecessem o conjunto dos programas de rádio.

[...] em 2001 e no primeiro semestre de 2002 as gravações dos programas de rádio, que ocorriam durante a capacitação nas escolas, aos sábados, ainda eram feitas em condições muito precárias. Foi somente no segundo semestre de 2002 que se conseguiu sistematizar melhor o material coletado e consolidar o Departamento de Documentação e Memória do núcleo, para o que se mostrou essencial contar com uma ferramenta que ao mesmo tempo armazenasse e distribísse a produção de alunos e professores. (LEÃO, 2008, p. 106)

¹⁶⁵ Ao final do projeto, seriam produzidos 2.225 programas radiofônicos.

A ideia era reforçar para os participantes que eles estavam exercendo um papel de produtores de conteúdo que poderiam interagir com os outros participantes do projeto de outras escolas espalhadas por toda a cidade de São Paulo. “Com a aplicação do site pudemos perceber uma projeção das vozes e das imagens de professores e alunos em um circuito de inter-relação que normalmente não acontece no ambiente escolar.” (LEÃO; RODRIGUES, 2005, p. 3).

Outra demanda que o site daria conta era promover uma otimização “[...] do contato entre os participantes, não apenas aos sábados, mas a qualquer momento que estes quisessem pesquisar textos de fundamentação teórica sobre educomunicação, ou acessar informações referentes ao curso.” (ibid., p. 4). Sendo assim, o site funcionaria como uma biblioteca virtual com textos orientadores do projeto que reforçavam e alimentavam as reflexões feitas nos encontros presenciais.

Além do acesso ao conteúdo do Educom.Rádio, o site apresentaria mais uma função interessante: a de ambiente de divulgação das ações do projeto. Esse papel era reservado ao boletim informativo *O Educomunicador*¹⁶⁶ que bimestralmente (do início ao fim do projeto) circulava de forma impressa entre os participantes. Mesmo com a chegada do site do NCE, o boletim continuou circulando¹⁶⁷ e, a partir do número 25, passou a ser virtual e distribuído via e-mail.

Sendo assim, os objetivos do site estavam postos: armazenar produção oriunda do projeto, incentivar a interação dos cursistas, estimular as habilidades envolvidas no curso, oferecer uma ferramenta de apoio à Comunicação, estimular propostas específicas e apoiar a Rede Brasileira de Educomunicadores¹⁶⁸.

Em 2003, o site www.educomradio.com.br¹⁶⁹ foi desenvolvido pela empresa Real Works, também responsável pela manutenção técnica. Assim que o site foi ao ar, ele já causou um primeiro impacto nos participantes. “Ele não agradou aos usuários por causa de suas formas abusivamente retangulares e cores pouco atrativas. A exigência era por imagens em movimento e som.” (ibid., p. 8).

¹⁶⁶ Os primeiros números de *O Educomunicador*, boletim informativo do NCE da ECA/USP e da Editora Salesiana, foram impressos em papel couchê, quatro cores e entregues aos cursistas e equipe de formação do NCE. Os boletins tiveram 25 números impressos. Seu conteúdo baseava-se em artigos sobre Educação, Comunicação, televisão, rádio, escolas e ONGs que usavam a mídia como forma de ampliar o conhecimento dos envolvidos, assim como também a trajetória do Programa Educom.Rádio. A partir do número 25 o boletim passou a ser virtual, sendo enviado para aproximadamente 4.500 e-mails de profissionais ligados à área de Comunicação, Educação e terceiro setor. Com o boletim virtual foi possível abranger um maior número de pessoas interessadas nas informações da área da Educomunicação (BORGES, 2009).

¹⁶⁷ Todas as edições do boletim impresso *O Educomunicador* foram introduzidos no antigo site do NCE, em formato de PDF. Disponível em: <<http://usp.br/nce/>>.

¹⁶⁸ Reúne especialistas que se voltavam para a reflexão e a prática da Educomunicação em espaços culturais e em instituições educativas. O projeto oferecia cursos de extensão, seminários de aperfeiçoamento para educadores, interligados através do boletim online *O Educomunicador*.

¹⁶⁹ O site se encontra atualmente fora do ar.

Mudanças feitas, o site voltou ao ar com os seguintes *links* de acesso (LEÃO, 2008):

- Quem somos: informações pertinentes ao NCE e ao Projeto Vida e seus respectivos participantes;
- Participantes: acesso a um mapa da cidade para que alunos, professores e membros da comunidade localizassem a escola-polo em que estavam inseridos e os nomes das suas respectivas escolas, conforme a fase em que se capacitaram;
- Produções¹⁷⁰: acesso direto às produções radiofônicas de cada escola e para vários tipos de efeitos sonoros¹⁷¹;
- Hora do café: espaço dedicado aos educadores¹⁷², que abrigava outros oito *links*: comunicados gerais, relatos de experiência, textos sobre Educomunicação (textos teóricos sobre a área de Educomunicação, Comunicação e Educação), equipamentos (manual do equipamento, guia de instalação e agenda de capacitação nas escolas), poesias, calendários do semestre, crônicas e Educomunicação na internet (arquivo de notícias sobre o projeto publicadas na mídia diária, preferencialmente no jornalismo impresso);
- Papo no pátio: espaço dedicado aos alunos¹⁷³;
- Fale conosco: contato com a equipe do projeto;
- *Downloads*: acesso a efeitos sonoros, manual do equipamento, *softwares* como *Acrobat Reader*, *Windows Media Player*, *RealOne Player*;
- Notícias: acesso a informações diárias sobre Comunicação, Educação e Educomunicação em todo o Brasil, além de informes enviados pelos participantes, abordando atividades realizadas no curso e projetos que foram nascendo nas escolas, durante e após a participação no Educom.Rádio;
- Galera nas fotos: álbum virtual dos registros fotográficos do projeto;
- Educom na mídia: *clipping* com notícias sobre o Educom.Rádio que repercutiram na mídia;
- Boletim: acesso ao *O Educomunicador* em PDF;

¹⁷⁰ Foram disponibilizados dois tipos de *softwares* para ouvir áudio ou ver vídeo (*Windows Media Player* e o *Real Player*), em duas qualidades de banda (rápida e lenta), pois se sabia que algumas escolas não tinham computador compatível para a leitura de internet rápida, por exemplo.

¹⁷¹ Que poderiam contribuir para a construção do programa de rádio.

¹⁷² Onde esse pudesse se ver no site através da publicação das suas crônicas, poesias, relatos de experiência. Vale lembrar que publicar nesse site significava entregar o material para o mediador ou articulador durante a capacitação do sábado e este encarregava-se de repassar para o *webmaster* (LEÃO, 2008).

¹⁷³ Para que estes se vissem no site através de suas crônicas, poesias e trocas de experiências, contando ainda com acesso a jogos (durante o ano foram suprimidas as seções Grêmios e Causos, devido ao baixo interesse por ambas) (LEÃO, 2008).

- Textos sobre Educomunicação: acesso a cinco vertentes de apoio à formação dos cursistas, que são os textos de Ismar de Oliveira Soares; a seção Textos sobre Educomunicação, escritos por especialistas nesta interface; a seção Textos complementares, que inclui artigos, entrevistas e até reportagens tratando de temas relacionados à Comunicação e Educação; e os editoriais publicados pelo professor Ismar Soares com a função de promover o diálogo entre o supervisor e os cursistas do projeto;
- Produção da semana: acesso às produções radiofônicas selecionadas pela equipe de memória audiovisual¹⁷⁴;
- Novidades: acesso a publicações e obras multimídias que foram fazendo parte do universo do Educom.Rádio¹⁷⁵.

O site foi ao ar num momento de grande demanda de informações dentro do projeto, como uma alternativa de mediação do fluxo destas informações entre todos os participante, do aluno, do professor, do membro da comunidade, bem como o articulador, mediador, equipe administrativa e supervisão geral do NCE, que buscavam se utilizar do veículo midiático como um espaço de encontro. (LEÃO; RODRIGUES, 2005, p. 15)

Na edição de número 24 do boletim informativo *O Educomunicador*, alguns dados foram destacados, já que se tratava de publicação de despedida do projeto que se encerrava ali, em 10 de novembro de 2004. Segundo informa o periódico, em 21 meses de atividade, o site recebeu 4.690 visitas mensais em média, o que equivale a 98.510 visitantes nesse período. Isso demonstra o quanto os participantes aceitaram e utilizaram o site como uma ferramenta efetiva que ampliaria o alcance do próprio projeto.

3.4.1.5 - A conclusão do projeto

Uma das metas do Educom.Rádio era que todas as 455 escolas participantes recebessem, ao final de sua participação, um *kit* de rádio composto pelos seguintes equipamentos: cinco gravadores de mão, três microfones, 10 caixas receptoras, uma antena, um *rack*, uma mesa de 8 canais, um *tape* duplo, um CD *player*, um transmissor de 10 watts com 100 metros de alcance e um fone (SEGAWA, 2009).

¹⁷⁴ Vale lembrar que todas as produções foram colocadas no canal Produções (menu superior), independentemente de serem boas ou não (ibid.).

¹⁷⁵ Exemplo: o CD com o áudio da campanha do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); CD contando a vida de Paulo Freire; informações sobre como criar uma rádio na *web*; o manifesto “A rádio que queremos”, preparado por alunos em diferentes fases do Educom.Rádio etc. (ibid.).

Coube à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo o fornecimento desse material às escolas, e ao NCE coube a capacitação técnica dos membros da comunidade escolar para a instalação de uma “emissora de rádio restrita”, que transmitiria para caixas acústicas dispostas em um raio de 100 metros ao redor da antena transmissora (TAVARES JUNIOR, 2007).

Infelizmente, até o final do projeto, efetivamente 245 escolas receberam o prometido *kit*. Em trecho de transcrição de uma fala feita por Ismar de Oliveira Soares para a pesquisadora Queila Cristina Goes Borges, sobre o Educom.Rádio, o coordenador do projeto afirma que:

Como a prioridade do projeto não era exatamente o “treinamento” para o uso do rádio, mas a formação para a revisão dos processos comunicativos nas escolas, a ausência dos equipamentos – ainda que sentida e lamentada – não se colocou, em princípio, como obstáculo para que os cursistas levassem a diante propostas de reverem suas formas de comunicação à luz da teoria educacional. (BORGES, 2009, p. 100)

Conforme Marciel Consani (2008, p. 63), “[...] embora as metas de formação tivessem se cumprido, a implementação do projeto foi prejudicada em sua fase de conclusão [...]” porque o ano de finalização do projeto coincidiu com o período de eleição, que culminou na troca de partido na gestão pública, resultando na suspensão dos projetos da gestão anterior.

Ainda sobre os equipamentos, o NCE tinha noção de que muitas escolas que os receberam o subutilizaram, ou seja, o *kit* funcionou apenas como instrumento acessório em dias de festa, por exemplo. Outras ainda sofreram com equipamentos quebrados sem nenhum tipo de manutenção por parte do poder público. “Além das dificuldades operacionais, em muitas delas a prática educacional proposta não foi incorporada.” (LAGO; LEÃO; MACHADO, 2005, p. 9).

Além disso, o acompanhamento da implementação do projeto nas escolas após o término de sua participação, necessário para mensurar e também garantir seu enraizamento nos ambientes escolares, nunca foi aceito pelo poder público, “[...] o que espelha suas contradições, mesmo quando se dispõe a garantir esse tipo de projeto.” (ibid.).

Porém, a atribuição de um sentido diferente à utilização da rádio e à produção radiofônica no ambiente escolar foi verificada em grande parte dos cursistas, que passaram a se comportar como protagonistas, “[...] porque são eles que estão atuando nas escolas depois da passagem da capacitação do Educom.Rádio.” (ibid., p. 10). O exemplo da professora Ana do Carmo Santos Moreira, juntamente com a agente escolar Roseli Oliveira da Silva, ambas da EMEF Euzébio Rocha Filho, nos ajuda a entender isso:

A proposta da Educação veio para mexer nas antigas estruturas. O Educom aumenta a auto-estima dos alunos. Notamos que a partir da participação dos alunos no projeto Educom.Rádio houve a elevação da auto-estima, o companheirismo, o

desenvolvimento do compromisso e da responsabilidade mútuas. Também observamos um maior engajamento nas atividades propostas em sala de aula e no ambiente escolar. (ibid., p. 10-11)

Existe uma contradição aparente em que ao mesmo tempo em que os resultados demonstrados nos mostram que a impossibilidade de acompanhamento colaborou para que alguns cursistas não conseguissem atribuir sentido ao projeto, também nos revela que houve casos em que a atribuição de sentido foi tamanha que o espaço escolar passou a ser transformado pelos estudantes. É intrigante notar que

[...] o reconhecimento não é qualitativamente significativo. Contudo, é qualitativamente representativo e, aponta para uma possível constatação: propostas como a do Educom.Rádio não transformam a sociedade, mas acabam intervindo em subjetividades particulares, fazendo a diferença, diferença essa que não está na ordem da visibilidade dos próprios meios de comunicação, da visibilidade sentida através das mudanças de postura e de valores que alguns alunos, professores e membros da comunidade passaram a ter no decorrer do curso e que não podem ser quantificadas. (ibid., p. 11-12)

É possível entender que o Educom.Rádio conseguiu, mesmo com as dificuldades no final do processo, estabelecer um padrão de trabalho que daria a tônica para alguns projetos que viriam, como o Educom.Rádio Centro-Oeste, além de ter consolidado todo um esforço teórico-epistemológico exercido pelo NCE desde o *I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação* até a realização da *Pesquisa Perfil*. Também não podemos esquecer como ele ainda reverberaria com a criação da Lei Educom, que até hoje (2021) ecoa em projetos como Nas Ondas do Rádio e Imprensa Jovem, assuntos que serão destacados no capítulo 4 da presente dissertação.

3.4.2 - Educom.TV (2002)

No dia 11 de setembro de 1997, a Folha de S. Paulo publicou uma matéria com o seguinte título: *Para MEC, TV Escola é 'sucesso estrondoso'*¹⁷⁶. Na reportagem assinada pela sucursal de Brasília, uma pesquisa feita pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) afirmava que 77,5% das escolas urbanas atendidas pelo projeto receberam o *kit* tecnológico do TV Escola (aparelho de TV, videocassete e antena parabólica).

O projeto TV Escola, criado em 1995 pelo então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, nasceu para ser destinado a disponibilizar às redes de educação nos Estados produções audiovisuais que pudessem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas dos professores no tratamento dos

¹⁷⁶ *Para MEC, TV Escola é 'sucesso estrondoso'*. **Folha de S. Paulo**, 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff110937.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

conteúdos curriculares e extra-curriculares. As escolas públicas com mais de 100 alunos receberam um *kit* de educação à distância composto por uma antena parabólica, um videocassete, um aparelho de TV e 10 fitas em VHS, com a recomendação de que cada unidade escolar providenciasse a gravação dos programas para uso em sala de aula.

A reportagem segue dizendo que em “[...] 96% das escolas que receberam os kits (31.883), os equipamentos já estão instalados e em 83% (26.463), eles já estão em funcionamento”¹⁷⁷. Porém, a matéria alerta que “[...] se for considerado o total de 42 mil escolas urbanas, o índice das que de fato realizam gravações pelo TV Escola é de 46,3%”¹⁷⁸. O ministro defende que a avaliação positiva ou negativa do programa depende da interpretação de quem analisa os dados.

Três dias antes (8 de setembro), o jornalista da Folha de S. Paulo, Mário César Carvalho, enviado especial em Brasília, escreveu uma reportagem que demonstrava as dificuldades que o projeto TV Escola enfrentava nas escolas¹⁷⁹. Segundo a matéria, menos da metade das 42 mil escolas, que receberam verba do Ministério da Educação (MEC) para comprar o *kit*, estava usando o equipamento adquirido. Em entrevista ao repórter, Conceição Marreiros Nunes, coordenadora do TV Escola no Piauí¹⁸⁰, afirmou que o “[...] MEC cometeu um erro primário: reservou pouco dinheiro para o treinamento”¹⁸¹.

Anos mais tarde, em 2000, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) iniciaram o curso de extensão *TV na Escola e os desafios de hoje* para professores do ensino fundamental e médio de todo o país. O curso tinha como objetivo principal facilitar o acesso às tecnologias da informação e comunicação para integrar este conhecimento à prática de docência e utilizar os conhecimentos para o aperfeiçoamento dos docentes¹⁸².

Caberia às secretarias de Educação de cada Estado implementar o programa a grupos de seus professores, servindo-se, para tanto, dos préstimos das universidades federais localizadas em seus respectivos estados. Por sua vez, caberia às universidades criar um ambiente virtual, contratar tutores e administrar o curso em unidades didáticas, denominadas módulos. Previa-se uma duração média de quatro meses de atividades.

¹⁷⁷ Idem.

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ CARVALHO, Mauro César. *Só 47% das escolas vêem a TV do MEC*. **Folha de S. Paulo**, 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff080901.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2021

¹⁸⁰ Piauí treinou 90% dos 22 mil professores.

¹⁸¹ CARVALHO, Mauro César. *Só 47% das escolas vêem a TV do MEC*. **Folha de S. Paulo**, 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff080901.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

¹⁸² Informações retiradas do **Guia do Curso de Extensão TV na Escola e o desafio de hoje**. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/tv_escola_desafios_hoje5.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Em São Paulo, a responsabilidade de conectar a universidade ao projeto passou a ser da Gerência de Informática Pedagógica (GIP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Segundo Eliany Salvatierra Machado (2009), era nesse departamento que a especialista em Comunicação Nancy Barbosa trabalhava na época. Nancy fazia parte do projeto Educom.Rádio como uma das articuladoras e, por conta disso, mantinha um contato direto com o NCE-ECA/USP.

Diante do desafio da GIP em implementar o curso do MEC, a especialista promoveu uma aproximação entre a coordenadora da GIP, Professora Silvia Galetta, e o coordenador do NCE, Professor Ismar Soares. Era o início, nesse momento, de uma parceria para promover uma experiência diferenciada em prática educacional, da qual tomamos parte, na qualidade de assistente de coordenação. (ibid., p. 95)

A ponte estava construída e o NCE iniciou a análise do projeto para assumir a aplicação do *TV na Escola e os desafios de hoje* para cerca de 2.200 professores oriundos de mais de mil escolas espalhadas pelo estado de São Paulo. Porém, nessa análise foi identificada uma série de questões que chamaram a atenção do Núcleo.

Soares (2006) explica que o NCE concluiu que a participação do Núcleo só se justificaria caso houvesse a possibilidade de se rever, em alguns pontos, os referenciais teóricos e metodológicos do projeto original:

- Em vez de "tecnologias da educação", Educomunicação;
- Em vez de "TV", linguagem audiovisual;
- Em vez de simplesmente monitorar a leitura dos textos pré-selecionados e da realização dos exercícios aí sugeridos, a produção de novos subsídios que os viessem complementar, levando em conta as competências dos orientadores e dos tutores envolvidos no processo;
- Em vez de um curso exclusivamente à distância, um curso semi-presencial, garantindo-se, ao menos, um seminário que reunisse os cursistas com seus orientadores e tutores para confrontos de ideias e superação de possíveis equívocos produzidos por tutores e/ou cursistas ao longo do processo de estudo *online*.

É importante deixar claro que o NCE não tinha críticas ao texto, na verdade o julgava "pertinente e de alto nível" (SOARES, 2006b). O problema identificado pelo Núcleo foi a ausência da participação ativa dos atores envolvidos, uma vez que a Educomunicação exigiria do projeto em questão um movimento pleno entre os tutores e os cursistas.

O embasamento não seria apenas o discurso sobre as tecnologias educativas, mas a Educomunicação como processo criador de ecossistemas comunicativos. O âmbito não seria expressamente a TV Escola, mas esta no contexto das práticas voltadas

para a linguagem audiovisual na perspectiva da educomunicação. Seria dada relevância à formação presencial. (MACHADO, 2009, p. 95)

Sendo assim, a proposta oferecida pelo NCE teria como objetivo

[...] criar condições para formar educadores para o entendimento do conceito e das práticas da Educomunicação, a partir da análise da produção midiática e do uso da linguagem audiovisual em sala de aula. Como objetivo específico, o projeto pretendia formar os professores na expressão audiovisual, ampliando o seu universo expressivo e de interpretação. (ibid., p. 96)

Para os módulos, sugeriu como exercício pedagógico aos cursistas — no caso, os professores matriculados no curso — a análise da própria condição de consumidor de mídia. Com isso, a TV Escola passaria a ser objeto de análise dentro do curso, pelo caráter educativo de seus programas, além da identificação de maneiras de integrar os produtos veiculados em seus próprios projetos educativos.

Com o posicionamento favorável do GIP às demandas do NCE, o curso *A linguagem audiovisual na escola: uma ação educacional*, batizado como Educom.TV, ganhava vida e, em 15 de junho de 2001, entrava no ar para atender 2.243 professores de 1.034 escolas (SOARES, 2004), em um curso de 180 horas de duração (id., 2003b).

3.4.2.1 - A estrutura do projeto

O Educom.TV teve em seu organograma duas frentes de equipes: a do NCE e a do GIP. A equipe do Núcleo era formada por Ismar de Oliveira Soares, na supervisão geral; os professores Adilson Odair Citelli, Maria Cristina Costa e Marília Franco, na coordenação educacional; Patrícia Horta Alves, na coordenação administrativa; e Eliany Salvatierra Machado, na coordenação operacional. Como auxiliares da coordenação geral estavam Ana Carolina Altieri Soares, Denise Cenci e Raphael Alario Rodrigues dos Santos. A equipe de gestão contava com 35 tutores¹⁸³ que, por sua vez, tinham o auxílio de 180 articuladores, que tinham a missão de dar assistência aos cursistas na Diretoria de Ensino.

¹⁸³ Todos os textos sobre o Educom.TV apontam para o número de 35 tutores, já que esse era o número de salas virtuais onde os cursistas foram divididos dentro do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou seja, um tutor por sala. Porém, o site do projeto (acessado pelo arquivo *online*: <http://web.archive.org/web/20050208165147/http://www.educomtv.see.inf.br/equipe.asp>) apresenta no campo Equipe Educom.TV 30 nomes: Ademilde Silveira Sartori, Alessandra Cavalheiro Lage, Amaury Ortogosa, Ana Tereza Melo Brandão, Andrea de Marco Leite de Barros, Bruno Hingst, Carlos Alberto de Castro Gandra Jr., Carmen Lúcia Melges Elias Gattás, Claudia Deliberai, Daniela Moraes Scoss, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado, Felipe da Silva Berlim, Fernando Luiz Monteiro de Souza, Flávio de Souza Brito, Jacqueline Pithan dos Santos Souza, Jocimar da Silva Lopes, Jurema Brasil, Ivan Massocato, Lara Cristina Lourenzo Deppe, Luciano Pereira, Marcelo de Carvalho Bonetti, Maria Salete de Prado Soares, Mauro Soares Cordeiro, Mirna Fest, Nalú Maria de Medeiros, Neusa de Fátima Mariano, Nina Nazario, Rosemary Caldas Yoshimura, Tatiana Rodrigues Nahas, Tania Calegari.

Já na equipe da Gerência de Informática Pedagógica participavam Silvia Galletta, na supervisão geral; Gilberto Caron, José Carlos B. Gama, Maria Helena Wiechmann e Marcos Pessoa, na coordenação de projeto; e, para fechar, Laura de A. Figueiredo e Roberto Sartorello, na coordenação administrativa.

“Trabalhando em equipe, as competências puderam ser socializadas e referendadas nos textos disponibilizados aos alunos, bem como nas orientações dadas aos tutores e à equipe operacional.” (id., 2006b, p. 20). Vale lembrar que a prática educ comunicativa e dialética foi vivenciada em todas as instâncias, já que na elaboração do conteúdo dos núcleos temáticos havia a participação de grupo de tutores que, juntamente com a equipe de gestão, “[...] participavam da construção do texto teórico e sugeriam exercícios práticos. Em momento posterior, o tópico desenvolvido era discutido com os demais, em reuniões plenárias semanais.” (BERLIM, et al. 2004, p. 10).

Esse grupo foi responsável por estruturar o curso de formação em 10 unidades temáticas que versavam sobre conceitos, pressupostos e metodologia de trabalho da Educomunicação. As unidades temáticas se apresentavam da seguinte maneira¹⁸⁴:

- O campo da Educomunicação e suas áreas de intervenção: identifica a história, filosofia e prática da Educomunicação, sob coordenação do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares.
- Cultura, consumo e mídia: identificando a cultura midiática de professores e alunos, convida o professor a conhecer essa cultura midiática da qual participam seus alunos, sob coordenação da Prof^a Dra. Maria Cristina Castilho Costa.
- Comunicação, tecnologia da informação e educação: discute novas formas de integração social e de construção de uma nova prática comunicativa, através do conceito de “ecossistema comunicativo”.
- Aprendendo com textos não escolares: avalia a importância das linguagens da comunicação, especialmente audiovisual, como campo de fortalecimento das habilidades e competências dos alunos na escola, com coordenação do Prof. Dr. Adilson Citelli.
- Características da linguagem audiovisual: fornece referenciais da linguagem dos meios de comunicação de massa com o objetivo de aplicá-los à sala de aula, com coordenação da Prof^a Dra. Marília Franco.

¹⁸⁴ Informações coletadas no Memorial do Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares - Anexo I de 2004.

- Teorias e práticas da recepção/TV: reflete sobre a relação do público frente às mídias e a realidade que o cerca, em busca de uma percepção crítica dos meios.
- Planejando a relação com a TV aberta: discute como escolher a programação da TV, como introduzi-la junto aos alunos, que atividades desenvolver e como avaliá-las.
- Planejando o uso do audiovisual na prática educativa: destina-se a repensar o plano pedagógico da escola, introduzindo de forma consciente e consistente o audiovisual.
- Planejando a Educomunicação no plano pedagógico: discute a organização da infraestrutura e planejamento de toda a escola para receber os meios de comunicação em uma prática comunicativa.
- Avaliando o processo de ensino/aprendizagem: coloca possibilidades de avaliação continuada para atividades desenvolvidas com o audiovisual.

Cada um dos 10 tópicos foi elaborado por um grupo de trabalho constituído por um dos professores orientadores e um grupo de tutores. Uma vez elaborados, os conteúdos de cada tópico eram submetidos à apreciação de toda a equipe dos 35 tutores, bem como à equipe operacional, nas reuniões semanais, ocorridas às segundas-feiras pela manhã. (SOARES, 2002c, p. 67)

Os tópicos citados formavam um complemento necessário ao curso para que a Educomunicação fosse abordada durante o processo. Isso porque as referências básicas do projeto eram os parâmetros curriculares e as normas para o ensino médio no que se refere ao conhecimento sobre a Comunicação e ao uso de suas linguagens no ensino e as publicações¹⁸⁵ e produções videográficas¹⁸⁶ já disponibilizadas pelo MEC e pela SEE (Secretaria Estadual de Educação) (ibid., 2004).

A expectativa era a de que os cursistas, por meio da leitura e da discussão dos textos motivadores e complementares, com seus tutores e com a elaboração dos exercícios, fizessem as necessárias aproximações e configuração em seu próprio universo simbólico a respeito do que os autores propuseram, de modo a elaborarem de forma coletiva, ao final do curso, um projeto comunicativo. (BERLIM, et al. 2004, p. 4)

O Educom.TV foi realizado a partir de dois âmbitos: o virtual e o presencial. Na primeira, os cursistas contaram com um ambiente virtual de aprendizagem, que ficava hospedado em um site¹⁸⁷

¹⁸⁵ Especialmente os manuais do projeto *TV na Escola e os desafios de hoje*.

¹⁸⁶ Especialmente os vídeos da TV Escola.

¹⁸⁷ O endereço do site original é www.educomtv.see.inf.br e pode ser visitado a partir de <http://web.archive.org/web/20050209031826/http://www.educomtv.see.inf.br/index.html>. Trata-se de um arquivo virtual que recupera algumas páginas antigas e já fora do ar, como é o caso do site do Educom.TV.

criado para o projeto. Foi a partir deste ambiente que os cursistas puderam se inscrever no curso, ter acesso às diversas etapas de capacitação e receber a tutoria para realizar as atividades.

3.4.2.2 - O site do Educom.TV e o ambiente virtual de aprendizagem

A criação do site do Educom.TV foi uma demanda apresentada pela GIP com a hipótese de poder contar com ambientes virtuais de aprendizagem que fossem colaborativos. Porém, os esforços se voltaram para a capacitação dos docentes no uso da ferramenta e uma parceria com a Escola do Futuro foi firmada. Enquanto isso, o NCE trabalhava com a ideia de um projeto de uma plataforma virtual criada e gerida por estudantes do programa de pós-graduação. “A ideia era a de reunir o pessoal da computação, engenharia, comunicação e educação, para, juntos, trabalharem num projeto desta natureza.” (MACHADO, 2009, p. 107).

Mesmo após esforços do Núcleo e duas reuniões entre GIP, NCE e Escola do Futuro, a ideia não conseguiu ser concretizada, levando o Núcleo a realizar, ele próprio, uma “[...] experiência completa com o campo da EaD [educação à distância], que envolvesse desde o planejamento do curso, a criação do ambiente, a produção dos conteúdos, sua transferência para a linguagem digital até a sua gerência.” (ibid., p. 108, com explicação entre colchetes nossa).

Para tal realização, o NCE contratou a empresa Wwbusiness¹⁸⁸ que se propôs a realizar a proposta de criação e gerenciamento coletivo da ferramenta. Para isso, Cássio Roberto Pereira Feitosa Ribeiro se prestou ao papel de interlocutor entre o Núcleo e a empresa contratada.

O que se pretendia era que a relação entre os administradores dos conteúdos e a área do *web designer* não repetisse o usual esquema de trabalho isolado e competitivo. Desde o início, ficou estabelecido que a plataforma seria construída em conjunto por esses dois grupos. Para tanto, o grupo de *web designers* participou das reuniões semanais dos orientadores e tutores e as decisões foram tomadas em conjunto. Soares (2002c, p. 67) lembra que “[...] houve necessidade de negociações prévias, tendo a empresa Wwbusiness decidido enfrentar o desafio de construir e, eventualmente, modificar e aperfeiçoar uma plataforma nos moldes solicitados pela equipe de tutores.”

Devido à experiência bem sucedida com Ribeiro, passamos a defender a proposta de criação de um cargo voltado para a interlocução entre a área de conteúdo e a área de produção e gerenciamento da plataforma instrumental. O especialista deveria ter como pressuposto de seu trabalho os referenciais da Educomunicação. Como vimos, a Educomunicação parte do princípio emancipatório. A proposta do NCE era a de implementar um ambiente de educação a distância absolutamente dentro dos

¹⁸⁸ Que passaria a ser chamada Real Works após mudança de razão social.

pressupostos educacionais e foi o que tentamos fazer. (MACHADO, 2009, p. 108-109)

A estrutura deste site era constituída de uma *homepage* que dava acesso livre aos visitantes e apresentava algumas áreas específicas que faziam *link* com os detalhes do projeto. Na página principal se dispunham os seguintes itens:

- Apresentação: descrição sobre a proposta do curso¹⁸⁹;
- Programa do projeto: apresenta os 10 tópicos do curso de maneira resumida;
- Equipe Educom.TV: apresentação do organograma completo do projeto;
- Papo no pátio: espaço dedicado a interação dos cursistas¹⁹⁰;
- Tódeolho.TV: link direto para o projeto;
- Notícias: canal de informações sobre comunicação, eventos, outros projetos educacionais¹⁹¹;
- V Simpósio: canal que explica informações sobre o *V Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação*¹⁹²;
- Contate-nos: espaço para o cursista se comunicar com a equipe do projeto¹⁹³;
- Presenciais: espaço para a convocação dos cursistas para os encontros presenciais ocorridos em Águas de Lindoia¹⁹⁴.

No canto superior esquerdo do site havia um campo de *login* e senha. Esse era o caminho para o cursista chegar até o ambiente virtual de aprendizagem que contava com 35 salas virtuais — locais onde os cursistas eram realocados em turmas. O AVA “[...] foi composto de maneira a oferecer aos cursistas, mediante acesso restrito por senha e login, um conjunto de recursos como: textos, imagens, *links*, *hiperlinks*, *chat*, banco de dados para receber as respostas, tanto dos exercícios propostos, quanto das enquetes.” (ibid., p. 109). O cursista encontrava os seguintes *links*:

¹⁸⁹ Através desse canal, chega-se a 10 *links* todos voltados para explicar a estrutura do curso: organização, objetivos, duração, responsáveis, modalidade, inscrição, certificação, obrigações, exercícios e estrutura do site.

¹⁹⁰ Pretendeu ser um mural eletrônico, para armazenar relatos de experiência, ideias, fotos e respostas interessantes dos exercícios realizados.

¹⁹¹ Era da intenção do projeto receber no site outros visitantes além dos cursistas e, por isso, julgou-se importante ter um espaço para divulgar novidades sobre Comunicação, Educação, Educomunicação e outros projetos do NCE.

¹⁹² Este evento ocorreu no final do curso e tinha como proposta apresentar e discutir as pesquisas acadêmicas da área de Comunicação e Educação, assim como os resultados do projeto Tódeolho.TV Tódeolho.TV Tódeolho.TV e a implantação do Educom.Rádio (LEÃO, 2008).

¹⁹³ Apresenta as cinco perguntas mais frequentes seguido de formulário para preenchimento em caso de dúvidas.

¹⁹⁴ Possui uma tabela com as diretorias de ensino, número de escolas, número de professores, articuladores com as respectivas datas e os programas de cada encontro.

- Fórum¹⁹⁵: espaço de interação entre os integrantes da mesma sala virtual¹⁹⁶;
- Tópicos: acesso aos 10 tópicos do curso que, por sua vez, são compostos de outros materiais como dicas de estudo, texto motivador, exercícios, bibliografia e textos complementares;
- Meus dados: canal com informações cadastrais do cursista;
- Avisos: espaço de comunicação entre a gestão do curso e o cursista;
- Avaliações: canal com informações sobre o desempenho dos cursistas;
- Fale com o tutor: *chat* de comunicação direta com o tutor¹⁹⁷;
- Turma: espaço com informações sobre a turma na qual o cursista faz parte.

O ambiente virtual de aprendizagem do Educom.TV, além de servir como um espaço de acesso ao conhecimento sistematizado e às atividades, tornou-se espaço de troca de experiências, como relata Machado (ibid.). Essa condição criou uma relação entre tutor e cursista que merece ser destacada. Isso porque

Os tutores, ao perceberem que os cursistas queriam falar sobre suas atividades e dificuldades profissionais — sobretudo existenciais — abriram o espaço e, assim, a quantidade de mensagens se intensificou. A questão não era responder ao que o exercício pedia, mas estabelecer um contato, iniciar uma conversa com o tutor¹⁹⁸. Questão que não foi desprezada nem pelos tutores e muito menos pelos coordenadores do projeto. (ibid., p. 111)

E dentro das estruturas pedagógicas do curso, o tutor também trabalhava para fortalecer esse relacionamento com o cursista de uma maneira saudável e cordial.

A relação entre os tutores e os cursistas foi marcada pela cordialidade de quem convida visitantes a adentrar seu espaço, constituído pela sala de aula virtual. Evitou-se a questão fechada. Na correção dos exercícios e no bate-papo do fórum, o tutor jamais poderia dizer que o professor/cursista estaria “errado”. Respostas inadequadas eram vistas como incompletas e sobre elas se trabalhava na busca de informações complementares. Como consequência, houve cursistas que chegaram a refazer um único exercício até sete vezes (a média, contudo, permaneceu em três vezes). E, em cada uma das revisões, novas visitas aos textos motivadores eram requeridas ou pesquisas complementares eram solicitadas. Tal procedimento acabou causando um grave problema de fluxo de mensagens no site, tomando muito tempo dos tutores. (SOARES, 2006b, p. 20)

¹⁹⁵ Foi uma sugestão de Cássio Roberto Pereira Feitosa Ribeiro, como um instrumento para propiciar o debate *online*.

¹⁹⁶ O *link* Fórum obteve grande participação dos cursistas junto ao seu tutor, sendo onde se discutiam os temas apresentados nos tópicos, tiravam-se dúvidas dos exercícios, contavam-se os problemas enfrentados para desenvolver as atividades propostas, além dos problemas do dia a dia enfrentados pelos professores em suas escolas (ibid.).

¹⁹⁷ O cursista poderia falar *online* com seu tutor desde que tivesse sido marcado previamente um horário para esse encontro.

¹⁹⁸ No Educom.TV, houve salas virtuais em que o número de intervenções no Fórum superou a de 1.300 e abrangeram densas dúvidas e inquietações referentes ao cotidiano da prática escolar (BERLIM, et al. 2004).

O atendimento aos mais de 60 cursistas de sua turma era uma das três principais funções do tutor dentro do Educom.TV. A primeira, de dimensão pessoal, era estabelecer uma relação de cordialidade e confiança com o cursista. Dentro do espírito da Educomunicação, “[...] os tutores deveriam proporcionar um clima afetuoso, amenizando a ansiedade diante da máquina e do espaço virtual, já que para muitos professores esse era o primeiro contato com a Internet e com o ensino assíncrono.” (BERLIM et al. 2004, p. 11).

A segunda função, que refletia diretamente na primeira, era de cunho tecnológico, em que o tutor deveria dar suporte ao cursista nas questões que envolviam o uso correto da ferramenta. “*O Fale com tutor*, ou o *Fórum*, por exemplo, eram responsabilidade dos tutores que deveriam facilitar e incentivar o diálogo, a interatividade, a troca de conhecimento entre tutor-cursistas e entre os professores.” (ibid.).

A terceira função, por fim, focava no conteúdo pedagógico. O tutor deveria orientar os cursistas nas atividades e conteúdos do curso, além de avaliar e comentar as respostas aos exercícios propostos ao final de cada tópico. “O tutor devia estimular o cursista a rever sua prática pedagógica e propor um novo olhar sobre a educação, os meios de comunicação e as novas tecnologias, sem desqualificar as crenças que carregasse.” (ibid., p. 12).

Todas as ferramentas devem ser criadas para auxiliar a relação. Mas, se esta vai acontecer, jamais poderemos dizer, e muito menos exigir. Nesta perspectiva, o projeto Educom.TV, por intermédio do ambiente virtual, foi um sucesso, pois houve a possibilidade do cursista ter acesso às ferramentas e principalmente porque, do outro lado, ele (cursista) sabia que existia uma outra pessoa, que não era igual a ele, um desconhecido, mas que ele resolveu contar as suas angústias e, posteriormente, passa também a ouvir. (MACHADO, 2009, p. 114)

Outra ação que colaborou para o sucesso do curso foram os encontros presenciais que aconteceram na cidade de Águas de Lindoia, interior de São Paulo, os quais tiveram a função de estreitar as relações entre o tutor e o cursista construída e mantida no AVA.

3.4.2.3 - Os encontros presenciais

A cidade de Águas de Lindoia (180 km de São Paulo) foi sede de cinco encontros presenciais do Educom.TV. O primeiro deles aconteceu previamente ao curso, ainda na sua fase de estruturação, reunindo os 180 articuladores representantes das delegacias de ensino do Estado de São Paulo e toda a equipe do projeto Educom.TV (equipe do GIP, gestores, tutores, apoio técnico e equipe do Wwbusines). Os articuladores tiveram a chance de conhecer o projeto e ser introduzidos nas

discussões sobre audiovisual sob a perspectiva da Educomunicação. O objetivo prático do encontro, que durou cinco dias, foi treiná-los para darem atendimento aos cursistas em suas respectivas diretorias de ensino (ibid.).

Segundo Soares (2003b), durante agosto e setembro foram realizados quatro grandes encontros, com cerca de 600 pessoas em cada um deles, os quais foram constituídos por palestras¹⁹⁹ e oficinas²⁰⁰ de capacitação, realizados ao longo de cinco dias em um hotel locado especificamente para o projeto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo²⁰¹.

O encontro tinha também como propósito desenvolver atividades práticas nas quais fosse possível avaliar atividades e experiências no uso do audiovisual em sala de aula, além de discutir coletiva e sincronamente a proposta da educomunicação na educação. (BERLIM, et al. 2004, p. 6)

A estrutura dos encontros se dividiam em chegada e recepção de boas vindas no primeiro dia, palestras no período da manhã, oficinas no período da tarde entre o segundo e quarto dias e, no último dia, uma plenária geral era realizada. Além disso, no intervalo das atividades, os cursistas presentes podiam utilizar cerca de 30 computadores com acesso à internet para que eles pudessem sanar dúvidas e resolver dificuldades junto aos seus tutores (MACHADO, 2009).

Duas questões teóricas dominaram os debates durante os encontros presenciais: o conceito de educomunicação e suas implicações para a vida cotidiana das escolas e a natureza midiática da sociedade contemporânea, levando os cursistas a se perguntarem sobre os melhores caminhos a seguir para integrar a linguagem audiovisual em suas práticas educativas. (SOARES, 2006b, p. 20)

Para as palestras gerais, um auditório foi montado para receber todos os participantes de uma vez. Já para as oficinas, 19 salas foram disponibilizadas para receber cerca de 35 cursistas por atividade. A produção das oficinas, do material didático, das listas de presença e a divisão dos

¹⁹⁹ No auditório foram apresentadas as palestras que tiveram como títulos: *Educando com os textos não escolares; Planejando a Educomunicação; O audiovisual no processo educativo; Planejando a Educomunicação com os vídeos da TV Escola*. Tais palestras abordavam as discussões da Comunicação e suas áreas específicas tais como a mediação tecnológica, as novas linguagens na Educação, o processo de significação da imagem, o processo lúdico do audiovisual, as competências na Educação, os ecossistemas comunicativos, a interatividade, o receptor no processo de Comunicação, o encontro e desencontro das gerações no uso das novas tecnologias, o acervo e o uso da TV Escola e, principalmente, a Educomunicação (MACHADO, 2009).

²⁰⁰ “As oficinas foram preparadas com antecedência. Os tutores, em parceria com os coordenadores educacionais, chegaram a formular mais de 25 modelos a serem trabalhados em cada um dos encontros. Porém, o nosso grupo avaliou que seria melhor concentrar as práticas educacionais em três oficinas: uma primeira que teria como proposta a discussão do uso e da importância do audiovisual em práticas educativas; uma segunda que demonstraria a importância da quebra de alguns preconceitos com relação ao uso de peças audiovisuais em sala de aula (que foi considerada também como retomada da discussão de valores e conceitos em torno do uso de produções — como as novelas — em sala de aula, envolvendo a dicotomia entre estudos culturais e indústria cultural) e, por fim, uma terceira oficina voltada para o planejamento educacional (como aplicar os conceitos do curso na realidade dada de cada instituição escolar)”. (MACHADO, 2009, p. 127)

²⁰¹ Todas as diárias, a alimentação e o transporte foram geridos pela GIP, ficando a cargo da equipe operacional do Educom.TV a parte operacional e pedagógica. Contudo, as estratégias dos encontros sempre foram organizadas conjuntamente pela Secretaria e pelo NCE, guardadas as devidas responsabilidades de cada grupo (ibid.).

cursistas foi uma responsabilidade da equipe operacional do projeto, liderada por Eliany Salvatierra Machado (2009, p. 125), que relata sobre a rotina de trabalho nos encontros presenciais:

A rotina era intensa. Tomávamos café da manhã, almoçávamos e jantávamos com os cursistas. Nas poucas horas de intervalo entre o jantar e a reunião da equipe – que sempre acontecia às 22:30h – nos encontrávamos com os cursistas para jogar bola, nadar nas piscinas aquecidas ou cantar em torno de alguém que tocava violão. Muitas vezes, fazíamos a reunião do grupo do NCE e voltávamos para a roda de violão, já que as áreas esportivas fechavam às 22:00h. A última ação da equipe, a cada dia, era a reunião geral de avaliação que nos mantinha acordados até às 2 da madrugada (quando não até mais tarde). [...] Os trabalhos começavam oficialmente às 8:30h e terminavam praticamente à 1:00h da madrugada. Após o encontro entre tutores e cursistas, a equipe toda se reunia para avaliar o dia. Eram quatro dias intensos e cansativos que se tornavam gratificantes, lúdicos e alegres, principalmente no penúltimo dia da confraternização.

Todo o trabalho valeu a pena, pois os cursistas se sentiram encantados com toda a estrutura preparada para eles durante os cinco dias de encontros presenciais. “Alguns chegavam a verbalizar que nunca haviam sido tão bem tratados.” (ibid., p. 128).

Para a Prof^a Tânia Marize Polo Bergamine, o Encontro Presencial do qual tomou parte trouxe muitas novidades e aumentou sua confiança nas possibilidades e vantagens de projetos no campo da inter-relação entre comunicação e educação: “Conhecer gente nova, idéias novas, isto nos revigora, nos faz ver como é importante a comunicação em todos os sentidos. Mais do que nunca, tenho a certeza de que a escola, principalmente a pública, é um lugar muito apropriado”. (SOARES, 2003b, p. 111)

Após os encontros presenciais, foi possível observar que a intensidade das trocas *online* entre os cursistas e os tutores melhorou em qualidade. “As perguntas mais frequentes que chegavam aos tutores eram: haverá continuidade para o curso? Ou: o site permanecerá aberto aos antigos cursistas quando o projeto for encerrado?” (id., 2006b, p. 20).

3.4.2.4 - Tôdeolho.TV

O sucesso dos encontros presenciais motivou o NCE a iniciar outro projeto, o *Entre a escola, a internet e a TV — Tôdeolho.TV*, que consistia em um site aberto para atender 35 escolas²⁰², permitindo que grupos de 10 estudantes de cada unidade de ensino pudessem iniciar um trabalho de observação da televisão brasileira, dialogando com os colegas das outras escolas envolvidas através de jogos e de fóruns, sempre acompanhados e orientados por seus próprios professores (todos cursistas do Educom.TV) e por monitores do próprio Tôdeolho.TV (ibid.).

²⁰² Foram inscritas cerca de 80 escolas, porém nem todas puderam participar devido às limitações tecnológicas que as próprias escolas apresentavam.

Segundo Tânia Callegaro, coordenadora do projeto, o objetivo era o de permitir que um grupo de cursistas do Projeto Educom.TV encontrasse um espaço para desenvolver projetos de Educomunicação, envolvendo a comunidade escolar. “Representou o desafio de manter a dinâmica colaborativa, multicultural e educacional do Educom.TV e exercitar um olhar diferenciado frente à programação televisiva”. (LEÃO, 2008, p. 91)

A ideia veio de Ismar de Oliveira Soares que, em 1999, quando fazia pós-doutorado na Marquette University, em Milwaukee, nos Estados Unidos, havia criado o Communication Allies Around the Planet (CAAP), que consistia em um site²⁰³ dirigido e aberto para adolescentes do Brasil e do exterior. Além de pesquisadores do NCE, o projeto contava com a colaboração de professores e alunos de escolas públicas e particulares do Brasil (São Paulo e Sergipe), Índia, Venezuela, Estados Unidos e Alemanha (ibid.).

O Tôleolho.TV se caracterizava como um espaço virtual educacional onde o jovem entrava em contato com um referencial histórico e estético da TV, analisava e discutia programas da TV aberta e do cinema a partir das formas de construção, apresentação e transmissão das mensagens. O elemento mediador para isso era um site onde os estudantes poderiam interagir com conteúdos específicos que permitiam a leitura, análise e interpretação aprofundada da produção televisiva da época (SOARES, 2004).

O site oferecia condições para o jovem se informar e discutir sobre a televisão, tendo por base oito áreas do conhecimento (História, Comunicação, Língua Portuguesa, Artes, Filosofia, Ética e novas tecnologias) a partir de uma dinâmica dialógica, colaborativa, interdisciplinar e multicultural.

A equipe organizadora do projeto era formada por 13 pessoas²⁰⁴ que eram coordenados pela Prof^a Dra. Tania Callegaro e supervisionados por Ismar de Oliveira Soares. Ela era responsável por garantir a estrutura básica do Tôleolho.TV, que partia de duas premissas: a interatividade e a colaboração. O primeiro aspecto se preocupava em garantir ao jovem um espaço que, mesmo *offline*, pudesse servir para dialogar com outros jovens ou com a equipe do projeto. Isso se deu com o ambiente de conversa no site intitulado Bate boca (fórum) e um outro, dessa vez de conversas em tempo real, denominado Encontro marcado (*chat*) (ibid.).

Já sobre o segundo aspecto — o da colaboração —, o site oferecia a seção Quadro a quadro²⁰⁵ que possibilitava ao jovem selecionar imagens da internet e criar sequências de imagens, um pequeno

²⁰³Disponível em: http://web.archive.org/web/20010609184710/http://www.geocities.com/media_education_caap/.

²⁰⁴ Claudemir E. Viana, Isabel Pereira e Sandra Pandeló (equipe de planejamento e criação de conteúdos); Hotsung Yin, Iara Carneiro, Maurício Kanno, Jacqueline Pithan dos Santos Sousa, Francine Sayuri Segawa, Manuela Morais Calado de Faveri, Conrado Augusto Meiresse Silva, Bruno Fabrício Lopes de Queiroz, Ana Carolina Guimarães Neto e Mirna Festi (monitores voluntários).

²⁰⁵ Segundo Leão (2008), não houve participação por falta de tempo e da pouca duração do curso.

filme no formato *gif*. Além disso, o canal Antena ligada tinha como proposta que os participantes colocassem suas novidades e sugestões acerca do que estava em discussão e em estudo (LEÃO, 2008).

A colaboração dentro do site fazia surgir a condição de partilha. Isso ficou evidente com as seções Trajectus.TV e Tela em visão, que colocavam os jovens em uma situação de intercâmbio entre os grupos participantes, gerando debates e diálogos para a realização das tarefas propostas (SOARES, 2004).

Outro aspecto importante do projeto foi o da valorização do conhecimento artístico para ampliar e subverter o conhecimento que o jovem tinha em relação à TV. Aspecto esse igualmente valorizado quanto à valorização da linguagem escrita, também presente no Tôdeolho.TV, que incentivava a criação de textos poéticos, roteiros e crônicas (ibid.).

Os conteúdos do Tôdeolho.TV são selecionados e estabelecidos na forma de temas a partir dos interesses dos jovens. O tema é desenvolvido pela perspectiva da história da TV e da informação estética (como processo de signos), dos valores culturais e sociais, na relação com a ideologia e o poder, fatos e conceitos. A programação da TV aberta é o principal referencial para essa análise. No primeiro momento do Tôdeolho.TV, o *Reality Show* foi selecionado devido à grande audiência de programas com este formato no ano de 2002. Isto implicou na discussão sobre a relação entre verdades e mentiras na TV, ficção e realidade, cotidiano e TV, desejos e sonhos e diferentes modos de representar a realidade. (ibid.)

A importância do *Tôdeolho.TV* foi proporcionar não só para os jovens das 35 escolas a oportunidade de vivenciar experiências educacionais a partir da análise da televisão, mas também possibilitar aos professores (cursistas do *Educom.TV*) caminho aberto para que colocassem em prática alguns dos conceitos trabalhados no curso, integrando ao seus processos de aprendizagem os seus próprios alunos.

3.4.2.5 - A conclusão do projeto

Um dos critérios mais observáveis na conclusão do *Educom.TV* foi o da evasão. Consani (2008, p. 62) entende que foi nesse quesito que o projeto revelou seu êxito mais evidente: “ao final, o índice de concluintes ativos — a maior parte dos quais manifestou uma impressão positiva da formação — atingiu a margem de 91%.” Soares (2006b) entende que, pela literatura existente, a média internacional de fidelidade e permanência para cursos via internet com essa duração é de, no máximo, 30% dos inscritos. Podemos observar como o curso foi bem aceito nas avaliações dos cursistas, como é o caso desse depoimento:

Foi realmente demais, porque sempre reclamamos que não temos chance de nos reciclar, de nos atualizar, pois aí está, algo que foi além. Pena que outros colegas não puderam estar neste curso, mas certamente trataremos de ser os difusores mais dinâmicos possíveis. Já temos embasamento para tornar nossas aulas muito mais

interessantes e atuais, escreveu Teruko Navarro Moreno, uma das cursistas, em mensagem a seu tutor, no dia 22/09/02. (id., 2003b, p. 110)

Outro fator que chamou a atenção ao final do curso foi o volume de trabalhos realizados pelos cursistas. “Foram concluídos 900 projetos de intervenção, de autoria de duplas de docentes, a serem desenvolvidos nas escolas com a colaboração de colegas professores e de estudantes convertidos em ‘sujeitos midiáticos’, ou em ‘comunicadores’ dentro do espaço escolar.” (id., 2006b, p. 19). Esses projetos se originaram como resposta ao 10º tópico do curso, que era a avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

[...] os participantes foram motivados e orientados a elaborar — sempre de forma coletiva através do Grupo de Estudos (GEs) de cada escola — Projetos educacionais integrando sempre o Audiovisual em suas práticas didáticas, favorecendo a criação, onde fosse possível, de Ecossistemas Comunicativos, adequados ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de seus alunos, tornando-os aptos a se qualificarem para os ciclos subsequentes de sua formação escolar. No caso, foi favorecida toda forma de análise cientificamente fundada da produção Audiovisual presente no mercado, a introdução dos produtos audiovisuais no espaço escolar. (id., 2004)

O que foi possível mensurar com o Educom.TV pode ser encontrado nos trabalhos finais — alguns surpreendentemente rigorosos em relação aos conceitos envolvidos e outros dotados de acentuada criatividade. Essa afirmação é feita por um grupo de pesquisadores²⁰⁶ que fez parte da equipe responsável pelo curso (BERLIM et al. 2004). Em uma pesquisa realizada no final do processo, “[...] houve, praticamente, unanimidade quanto à contribuição que o curso ofereceu para a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelos cursistas nas 1.024 escolas onde prestavam serviço, no segundo semestre de 2002.” (ibid., p. 13).

Outra situação observada pelos pesquisadores foi a de que a proposta educacional do projeto propiciou a percepção de que a tecnologia passou a ser uma grande aliada do professor na sua sala de aula e na vida cotidiana, pois “[...] por intermédio do curso, os professores-cursistas puderam usar efetiva e sistematicamente o computador, a Internet e e-mails.” (ibid., p. 13-14).

E, por fim, percebeu-se que os vínculos afetivos estabelecidos entre tutores e cursistas foram constatados pela criação, por iniciativa dos próprios cursistas, de grupos de discussão que permaneceram ativos após o encerramento do curso (ibid.).

Mesmo com o evidente sucesso do projeto, o Educom.TV não teve continuidade após a sua conclusão, em 10 de novembro de 2002, devido, segundo Soares (2006b), à mudança do titular da Secretaria

²⁰⁶ Ismar de Oliveira Soares, Ademilde Silveira Sartori, Carmem Lúcia Melges Elias Gattás, Cássio Roberto Pereira Feitosa Ribeiro, Eliany Salvatierra Machado, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado, Felipe Berlim, Maria Salete Prado Soares.

de Educação²⁰⁷. Mesmo assim, o ambiente virtual de aprendizagem continuou sendo visitado e, a partir dele, “[...] nasceram grupos de discussão que mantiveram o contato entre tutores e cursistas.” (ibid., p. 14).

O trabalho realizado no Educom.TV deu ao NCE condições e motivação para poder atender outras secretarias do poder público, além do setor privado de educação. Ismar de Oliveira Soares faz a seguinte conclusão do projeto:

Com o *Educom.TV*, o NCE-ECA/USP dá início a uma modalidade avançada de formação continuada de docentes das redes públicas de educação de todo o país, tomando-se como ponto de partida a especificidade da linguagem audiovisual. Desta forma, o Comunicação e Educação da ECA dá um passo significativo no sentido de devolver à sociedade os resultados de suas pesquisas no campo da educomunicação. (id., 2003b, p. 111)

3.4.3 - Educom.Rádio Centro-Oeste (2003-2004)

Após a realização do Educom.TV e na eminência de sucesso que o Educom.Rádio vivia em 2003, o NCE-ECA/USP ganhava notoriedade e demonstrava preparo para encarar a produção e gerenciamento de projetos educacionais nas esferas municipais e estaduais. As notícias sobre as ações do Núcleo haviam chegado até Brasília e, no dia 24 de novembro de 2003, um convênio no valor de R\$ 666,3 mil era assinado entre a Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP) e o Ministério da Educação (por meio da Secretaria de Educação a Distância/SEED e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica/SEMT) para a implantação de um programa formativo junto aos professores e alunos vinculados a 70 escolas de ensino médio de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, que dispunham da rádio-escola²⁰⁸. Estava firmado o projeto *Educomunicação pelo rádio em escolas de ensino médio da região Centro-Oeste* ou, simplesmente, Educom.Rádio Centro-Oeste.

O projeto foi coordenado Patrícia Horta Alves e supervisionado por Ismar de Oliveira Soares. A equipe de coordenadores de área era responsável pelos seguintes setores: comunicação (Cláudia Lago); formação técnica (Eduardo Vicente); formação pedagógica (Claudemir Edson Viana e Ana Marotto); memória audiovisual (Márcia Coutinho) e educação à distância (Eliany Salvatierra Machado). Ainda contava com cinco técnicos²⁰⁹ responsáveis pela manutenção do site e um grupo de quatro tutores divididos por Estado: Mato Grosso (Robson Braga), Mato Grosso do Sul (Silene de Araújo G. Lourenço) e Goiás (Jurema Brasil Xavier e Nina Nazário).

²⁰⁷ Passou de Rose Neubauer (1995 - 2002) para Gabriel Chalita (2002 - 2006).

²⁰⁸ Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/eventos/usp-projeto-educom-radio-da-eca-vai-auxiliar-escolas-do-centro-oeste/>>. Acesso em: dia MÊS ABREVIADO ano.

²⁰⁹ Cassio Roberto, Iuri Storch, Rodrigo Caio, Leonardo Testa e Angelo Silva.

Os objetivos do Educom.Rádio Centro-Oeste foram oferecer subsídios teóricos para a compreensão da natureza do fenômeno comunicativo na sociedade da informação; ampliar as habilidades de expressão dos participantes e das equipes de alunos e membros das comunidades com os quais passariam a trabalhar; e colaborar para que os cursistas adquirissem habilidades voltadas para o campo do planejamento, implementação e avaliação de projetos educomunicativos através do uso da linguagem radiofônica.

O projeto Educom.Rádio Centro-Oeste foi desenhado como um curso de extensão universitária na modalidade de aperfeiçoamento. Acompanhado de uma coordenação operacional e de produções de materiais de apoio didático e de divulgação, destinava-se a capacitar a comunidade escolar, facilitando a aquisição dos conhecimentos e das habilidades indispensáveis para a promoção de uma prática dialógica, solidária e participativa no ambiente escolar. (ALVES; MACHADO, 2006).

Cada uma das 70 escolas participantes do projeto já contava ou receberia um laboratório de rádio, que passou a ser identificado como *kit* Educom. Nele constavam uma mesa de áudio com oito canais, duas caixas de som receptoras, antena, transmissor de frequência modulada (entre 220 e 270 megahertz), dois microfones, dois gravadores de mão, um toca-CD e toca-fitas duplo.

Esperava-se dos cursistas dois níveis de resultados, um sistêmico e outro profissional-pedagógico²¹⁰. No primeiro, buscava-se a introdução, no sistema escolar, da discussão sobre as múltiplas relações entre a Educação e a Comunicação, incluindo os temas do uso dos recursos da informação a serviço da Educação, bem como o da promoção de uma "Educação para a Comunicação" que estimulasse e facilitasse uma relação autônoma e produtiva com as tecnologias e o sistema de meios de informação. Além disso, a introdução, nas escolas atendidas, do conceito e das práticas da Educomunicação como estratégia para se alcançar a formação de "ecossistemas comunicativos" abertos e criativos nos espaços educativos.

Já no segundo nível, a expectativa era que o cursista conseguisse promover as seguintes ações: a ampliação das formas de expressão de todos os membros das comunidades educativas, especialmente mediante o emprego da linguagem radiofônica no espaço escolar; o crescimento dos índices de autoestima por parte dos membros das comunidades escolares, em consequência da ampliação de seu repertório sobre a Comunicação e do desenvolvimento de suas habilidades comunicativas; a formação de professores-educomunicadores e de alunos-comunicadores em condições de desenvolver a proposta do uso dos recursos da Comunicação — especialmente do rádio — nos projetos educativos das próprias escolas; e a formação de professores/multiplicadores em

²¹⁰ Informações encontradas em documentação nos arquivos do NCE.

condições de expandir a filosofia do projeto junto ao entorno escolar e às escolas onde viessem a trabalhar no futuro.

Vale ressaltar que a grande diferença que esse projeto tem em relação ao seu inspirador, o Educom.Rádio, é que enquanto no projeto da cidade de São Paulo se promoviam atividades que envolviam de maneira direta os formadores do NCE e os cursistas (professores, membros da comunidade e alunos) na aplicação de atividades, conceitos educacionais e oficinas de elaboração de programas radiofônicos, o Educom.Rádio Centro-Oeste possibilitava o contato dos formadores apenas com os professores e membros da equipe técnico-pedagógica que, só então, iriam envolver os demais atores educacionais no processo.

Mesmo assim, os beneficiados indiretos²¹¹, segundo Alves e Machado, somaram um total de 2.240 pessoas entre estudantes (2.100) e membros da comunidade (140). Além disso, promoveu uma das intervenções mais interessantes e que até hoje está presente na crônica educacional como uma experiência emblemática. Estamos nos referindo ao ocorrido na aldeia xavante do Sangradouro, algo sobre o que falaremos mais adiante. De qualquer modo, o Educom.Rádio Centro-Oeste merece ser celebrado pois levava, pela primeira vez, as práticas do NCE para fora do Estado de São Paulo.

3.4.3.1 - A estrutura do projeto

O Educom.Rádio Centro-Oeste promoveu uma formação que contava com atividades presenciais e à distância em um total de 180 horas para os docentes e 264 horas para a equipe de técnicos das secretarias de Educação. Foram realizados três seminários simultaneamente em Cuiabá (MT), Campo Grande (MS) e Goiânia (GO). Os temas dos trabalhos de formação eram Educação e suas linguagens; Pedagogia da linguagem radiofônica; Planejamento da Educação em espaços educativos; e Projetos de Educação com o uso da linguagem radiofônica (PRÓSPERO, 2013).

A equipe do NCE para esse projeto foi compreendida de 30 profissionais, que atuaram como supervisor, coordenadores, palestrantes, tutores, mediadores, assistentes e *webmasters*. Tinha como objetivos oferecer subsídios teóricos para a compreensão da natureza do fenômeno comunicativo na sociedade da informação; ampliar as habilidades de expressão dos participantes e das equipes de alunos e membros das comunidades; além de colaborar para que os cursistas adquiram habilidades voltadas para o campo do planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais através do uso da linguagem radiofônica. (ALVES; MACHADO, 2006, p. 2)

²¹¹ Estudantes e membros da comunidade que não participaram do curso de forma direta.

Os participantes do projeto receberiam um certificado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, intitulado como Curso de Aperfeiçoamento de 140 horas. Para isso, o cursista seria avaliado a partir de duas modalidades: de processo e de produtos. A primeira exigia participação nas atividades *online* e presenciais (exigindo-se um mínimo de 75% de presença), além de demonstração de empenho em levar os resultados do curso à vida diária da escola. A segunda pedia produção de programas radiofônicos, segundo as orientações oferecidas durante o curso, e a elaboração de planejamento sobre práticas educacionais no ambiente escolar através do emprego de um ou mais recursos da Comunicação, notadamente do rádio.

Para as atividades presenciais foram preparados dois seminários (um de abertura e outro de encerramento das atividades), de 16 horas cada um, realizados nas capitais de cada um dos Estados envolvidos com o projeto; três encontros destinados a práticas laboratoriais em linguagem radiofônica, de 12 horas cada um, igualmente realizados nas capitais dos Estados; e duas visitas técnico-pedagógicas, de 8 horas cada uma, a cada uma das 70 escolas envolvidas no projeto. As visitas eram feitas por um técnico da Secretaria de Estado de Educação e um capacitador da equipe do NCE. “A primeira visita teve como objetivo discutir e aprofundar a fundamentação teórica e, a segunda, foi promovida durante a entrega dos estúdios radiofônicos.” (PRÓSPERO, 2013, p. 107).

As Visitas Técnico-Pedagógicas, por escola, ocorreram com a instalação do equipamento em cada escola, ao longo do ano de 2005, destinadas a uma capacitação *in loco* sobre o uso dos equipamentos, como também a diagnosticar as práticas educacionais desenvolvidas pela escola durante o curso. Deste modo, as visitas o acompanhamento do planejamento do plano político-pedagógico capaz de permitir a construção de um ecossistema comunicativo fundamentado na gestão participativa de seus atores, reunindo docentes, estudantes e membros da comunidade em oficinas sobre linguagem radiofônica e planejamento da prática na escola. As oficinas constituíram-se em espaços privilegiados de discussão sobre as práticas pedagógicas dialógicas e participativas sob o viés da gestão da comunicação no ambiente educativo. (ALVES; MACHADO, 2006, p. 6)

Existiam ainda as reuniões operacionais que tinham como objetivo a inserção e o acompanhamento da prática educacional em rádio no plano político-pedagógico de cada escola. “Tais ações demandaram de cada integrante da equipe a capacidade para ordenar e utilizar os dados sistematizados no desenvolvimento de estratégias, métodos e técnicas para atender a situações diferenciadas.” (ibid.).

As atividades à distância foram realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem específico para o projeto e o NCE. Além disso, instalou-se uma linha telefônica 0800, que complementava os espaços de *chat* e fórum do site, para promover o diálogo entre os participantes.

No AVA²¹² encontrava-se disponível o curso em quatro tópicos: Educomunicação e suas linguagens; Pedagogia da linguagem radiofônica; Planejamento da Educomunicação em espaços educativos; Projetos de Educomunicação com o uso da linguagem radiofônica (ibid.).

Conforme explicam Alves e Machado (ibid.), cada tópico foi composto por um texto motivador e por exercícios e o intuito era de ampliar a reflexão sobre a prática educacional, inserir o debate sobre a inter-relação entre Comunicação e Educação no ambiente educativo e estimular a implementação do ecossistema educacional em cada escola. Os cursistas foram divididos por Estado e, dentro do AVA, em quatro salas virtuais²¹³. Uma quinta sala foi criada para alojar os 15 participantes da equipe técnica dos Estados.

O site do Educom.Rádio Centro-Oeste²¹⁴, que tinha uma estrutura muito similar ao do Educom.TV (LEÃO, 2008), apresentava os seguintes canais: Participantes, Produções, *Links*, Fale conosco, Mensagem do supervisor e Notícias. Mesmo o site sendo simples e de características amigáveis, segundo relato de uma das tutoras do projeto, Silene Araújo, destacado no trabalho de Leão (ibid.), os encontros presenciais foram fundamentais para que os cursistas estabelecessem um contato mais próximo com a tecnologia.

Ela conta que as queixas em relação às ferramentas foram poucas e ressalta que foi nos encontros presenciais que os cursistas receberam a orientação e capacitação para navegar no ambiente. “Depois da apresentação do ambiente senti que a apropriação do espaço virtual foi mais tranquila²¹⁵.” (ibid., p. 128)

Leão (ibid.) apresenta outro depoimento que revela as dificuldades que o projeto enfrentou. Segundo Eliany Salvatierra Machado, que coordenou a área de educação à distância do Educom.Rádio Centro-Oeste, os cursistas não se utilizavam das ferramentas disponibilizadas pelo curso a ponto de perceberem mais assertividade quando ocorriam os encontros presenciais ou quando o contato era feito por telefone, carta ou fax.

Isso porque durante o desenvolvimento do projeto, a coordenação verificou que não existiam computadores disponíveis em algumas escolas para uso dos professores.

Para solucionar o problema todas as informações disponibilizadas no ambiente virtual foram repaginadas e transferidas para o papel, em forma de fascículos. Ao todo foram editados três fascículos, desta maneira, os cursistas poderiam ler os

²¹² Para atender os cursistas que tivessem dificuldade de acesso à internet, os textos e propostas de exercícios estavam disponíveis em papel e em CD.

²¹³ Duas salas possuíam 40 participantes cada, oriundos de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. As outras duas salas receberam 30 cursistas cada, oriundos de Goiás.

²¹⁴ O site, que não está mais no ar, podia ser acessado por este endereço eletrônico: <http://www.usp.br/educoradio/centro-oeste>.

²¹⁵ Mesmo que o NCE tenha feito como exigência inscrever apenas escolas que tivessem acesso à internet e computadores, as secretarias de Educação dos três Estados não cumpriram o trato e as inscreveram aleatoriamente, o que causou grande transtorno para a equipe administrativa e operacional do núcleo (LEÃO, 2008).

textos, desenvolver os exercícios e encaminhá-los por fac-símile ou pelos correios para o tutor em São Paulo. (MOREIRA, 2007, p. 68)

Mas o grande problema enfrentado foi a não entrega dos equipamentos de rádio (*kit* Educom) prometidos pelo poder público. Patrícia Horta Alves, coordenadora geral do projeto, comenta, em avaliação descrita por Leão (2008), que isso foi um grande desgaste para o projeto, [...]“não só por não terem sido entregues, mas também porque houve um descompasso entre as partes presencial e a distância. Os cursistas não tinham onde praticar o que tinham aprendido durante o curso teórico.” (LEÃO, 2008, p. 129).

3.4.3.2 - A conclusão do projeto

Mesmo com as dificuldades descritas no tópico anterior, é preciso perceber o valor que o Educom.Rádio Centro-Oeste teve na vida de muitas pessoas. Um grande exemplo disso é o que aconteceu com jovens indígenas da etnia xavante, na região de Sangradouro, Mato Grosso. Dois professores, que participaram do projeto como cursistas, levaram o que aprenderam para a Escola Estadual Indígena São José do Sangradouro, do município de General Carneiro (a 445 km de Cuiabá). Os professores eram Cândida Tsinhotse, Ewara Tserurewe e Cosme Tsi´we Wété.

Vinte adolescentes rapidamente se envolveram com a linguagem radiofônica apresentada pelos seus professores e criaram uma estação de rádio na escola. Na pauta, informações sobre projetos e eventos da escola e da aldeia, “[...] trabalhando com uma programação voltada para a preservação da cultura indígena.” (MOREIRA, 2007, p. 86).

Entre os jovens havia meninas que participavam mais ativamente da produção dos programas de rádio, inclusive como locutoras, do que os meninos, fato que irritou o cacique da aldeia. Segundo Soares, em entrevista concedida a Argemino Ferreira de Almeida (2010), o chefe indígena mandou fechar a rádio assim que ouviu as vozes das meninas ecoando nas caixas de som do colégio. Isso aconteceu porque, segundo a cultura xavante, mulher não fala na presença de homens.

Foi aí que o cacique reclamou junto a nós e nós dissemos que não podíamos fazer nada e que estávamos simplesmente seguindo a metodologia de todas as escolas [públicas]. Em seguida, ele foi reclamar com a Secretaria [de Educação] do Estado do Mato Grosso, onde recebeu a informação de que não se podia fazer nada porque era uma escola pública e que na escola pública todos eram tratados da mesma forma. Quando o cacique percebeu que era impossível obter mudanças [frear o processo já desencadeando], ele chamou os meninos e disse: Vocês têm que começar a produzir, porque a situação está difícil, as mulheres falam e vocês não falam. (ALMEIDA, 2010, p. 75)

Isso mexeu completamente com a dinâmica da aldeia, uma vez que, ainda segundo Soares, na cultura xavante, meninos com idade entre 12 e 14 anos vivem de maneira mais isolada em suas ocas e quase não nutrem um relacionamento comum ao da sociedade ocidental. Porém, como foi um pedido do cacique, eles precisaram atuar e produzir seus programas de rádio para intercalar com os programas das meninas. Os assuntos variavam entre os acontecimentos da aldeia, da cidade e sobre a memória de velhos xavantes. Soares explica no texto de Almeida (ibid., p. 76) que:

Houve algum momento em que, conversando com um velho xavante, eles descobriram que existia uma lei à qual eles nunca tinham estado atentos. [Essa lei dizia:] onde houvesse um trabalho, um cargo na área do terceiro setor, ou em qualquer tipo de serviço público, por exemplo, e se houvesse um índio com formação exigida, esse índio ocuparia o espaço.

Foi então que esses jovens descobriram a existência de um índio que havia se formado pedagogo. Sabendo disso, eles exigiram que uma escola da região, dirigida por padres salesianos, passasse a ter o indígena como diretor. Os padres foram contra e tentaram argumentar, junto à Secretaria da Educação, que, como resposta, confirmaram o pedido dos índios como legítimo graças à lei que eles invocavam. Ainda em entrevista para Almeida (ibid.), Soares revela que

Claro que os índios não eram contra os salesianos, pois eram mais de 120 anos de presença [deles ali] e tudo mais, porém eles identificaram que existiam direitos e uma política nacional a ser observada. Sobre o episódio, alguns salesianos disseram que a rádio havia tirado deles a direção da escola. Já da nossa nossa parte, entendemos que a rádio colaborou para uma mudança cultural, permitindo que aquela aldeia decidisse assumir o direito que lhe competia. Esse é somente um exemplo do que pode estar relacionado com a identificação do conceito de educação e da possibilidade de sua aplicação.

Esse é um excelente exemplo do que acontece quando jovens têm as condições e ferramentas certas para exercerem seu direito à Comunicação, à cidadania e ao protagonismo social. Eles mudam sua realidade e transformam pessoas. E o Educom.Rádio Centro-Oeste foi o *start* para a transformação na vida dos meninos e meninas da aldeia xavante de Sangradouro, no Mato Grosso.

CAPÍTULO 4

Os desdobramentos: Quais as contribuições que esses marcos históricos do NCE tiveram para a trajetória do Núcleo?

Em uma das orientações que tivemos, o professor Ismar Soares destacou uma ideia que ficou pairando sobre esta pesquisa: “Na história do NCE, cada projeto significou um degrau na obtenção de conhecimentos sobre como a prática educacional pode ir ampliando seu raio de ação”. Isso nos permite visualizar como cada ação do Núcleo colaborou para a ação seguinte, sendo praticamente uma reação em cadeia.

O Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, por exemplo, foi muito importante para a configuração do Congresso, pois foi a partir de alguns nomes que já haviam sido levantados e sistematizados que se estabeleceu grande parte dos convidados que fizeram do evento um dos cinco maiores sobre Comunicação e Educação do mundo na década de 1990, como constatou o pesquisador indiano Joseph Sagayaraj Devadoss (SOARES, 2014). Por sua vez, o I CICE colaborou com a *Pesquisa Perfil* ao reforçar as discussões sobre a inter-relação Comunicação/Educação em solo brasileiro e subsidiar, com o que foi apresentado nos dias do evento por pensadores nacionais e internacionais, reflexões importantes para os pesquisadores do NCE, que desembocariam nas conclusões das hipóteses por eles levantadas.

Além disso, o Congresso teve um papel político muito importante. Naquele momento, com o Núcleo recém-criado, o Departamento de Comunicação e Artes vivia uma situação complicada com a possibilidade de extinção dentro da ECA. Os incansáveis movimentos executados pelos professores do departamento, como a criação de núcleos e laboratórios, tentativas de implementação de cursos de graduação, criação da revista *Comunicação & Educação* e a instauração do curso *lato sensu* de *Gestão de Processos Comunicacionais* mostram a luta que esses docentes travaram para demonstrar a importância acadêmica do CCA e, portanto, evitar o seu desmonte.

Quando o *I Congresso* é pensado, ele seria mais um desses movimentos em defesa do departamento e, conseqüentemente, do fortalecimento do núcleo que ainda nem tinha sido fundado. A oferta que Soares recebe para trazer o *II Encontro mundial sobre Educação para os meios*, feita por Roberto Aparici, então presidente do World Council on Media Education, aconteceu em julho de 1996, na reunião do conselho. O NCE tem sua fundação datada no dia 4 de novembro do mesmo ano. Isso significa que a ideia de um congresso já existia. É possível dizer que tanto a ideia de se realizar o congresso e de se fundar o núcleo caminhavam juntas. O NCE-ECA/USP nasce com uma missão importante, a de trazer os olhos do mundo para o Brasil, especificamente para a universidade. Foi

como “fincar a bandeira” e dizer que ali, naquele núcleo daquele departamento daquela universidade existia um grupo de pesquisadores interessados em dialogar com o mundo sobre a inter-relação Comunicação/Educação.

O CCA resistiu e existe até hoje e, por 17 anos, ofereceu o curso *lato sensu* de *Gestão de Processos Comunicacionais*, formando cerca de 700 especialistas, sendo que um deles foi a responsável pelo início das discussões sobre a criação de um projeto que resultaria no Educom.Rádio. Estamos falando da Fátima Mohamed Younis, docente da EMEF Benedito de Jesus Batista Laurindo (Padre Batista), que ao assistir a uma palestra do professor Ismar Soares se interessou pelo referido curso e desenvolveu, junto com Patrícia Horta Alves e Grácia Lopes, o que seria a semente do primeiro projeto educacional desenvolvido pelo NCE.

Mas os projetos, por sua vez, não teriam terreno firme para se solidificarem se não fossem os esforços da *Pesquisa Perfil*. As conclusões oriundas das pesquisas não só preparam o terreno para que as produções subsequentes possam atuar — na verdade, isso foi uma consequência de algo muito significativo —, mas também confirmam a hipótese de que havia, naquele momento, evidências claras do surgimento de um novo campo social, oriundo da interface Comunicação/Educação, só que autônomo, urgente e vivo.

A *Pesquisa Perfil* conseguiu nomear práticas que, diferentemente do que acontecia no Hemisfério Norte, estavam preocupadas com a busca por cidadania dos atores sociais. A Educomunicação, concluía a pesquisa, “[...] é assumida como um paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos.” (id., 2016, p. 19).

Essa definição será a base de todo projeto educacional do NCE que surgiu *a posteriori*. É interessante perceber como cada projeto ajudou o outro em uma rede de colaboração. Além disso, a boa fama do Núcleo, somada aos resultados obtidos, fortalecia as suas relações com o poder público. E não poderia ser diferente, já que o primeiro projeto educacional do NCE foi aplicado em 455 escolas, atingindo diretamente mais de 11 mil pessoas e formando, na capital paulista, uma geração inteira de educadores.

Rapidamente o Núcleo seria chamado para novas parcerias, como foi o caso do curso em educação à distância Educom.TV. Dessa vez foi o governo estadual que viu na Educomunicação uma oportunidade de modificar a realidade de professores e seu relacionamento com a televisão na sala de aula. O convite veio menos de um ano após o início do Educom.Rádio e, paralelamente a ele, formou mais de 2 mil professores. Além disso, foi nesse projeto que nasceu o Tôdeolho.TV, ação com adolescentes de 35 escolas estaduais que oferecia para os professores dessas escolas condições de

aplicar, quase que de maneira imediata e assistida, o que eles aprendiam no curso EaD de Educomunicação.

Com essa visibilidade, não demoraria para o NCE explorar outras regiões do Brasil com seus projetos educacionais. O Ministério da Educação contratou o Núcleo para a realização de um projeto que levasse a linguagem radiofônica para as escolas dos Estados do Centro-Oeste (Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul), com uma metodologia próxima da que estava sendo aplicada na cidade de São Paulo com o Educom.Rádio. Foram 70 escolas atendidas, significando mais de 2 mil pessoas atingidas, inclusive, como já destacamos, indígenas adolescentes que mudaram a realidade da sua aldeia por causa da Educomunicação.

Mas os projetos não ficariam só na esfera da educação formal. A Secretaria de Saúde da cidade de São Paulo queria ajuda para a formação de profissionais da saúde que tinham acabado de assumir funções em um departamento recém-criado, a Gerência de Comunicação e Educação, ou Com&Edu, que tinha como desafio ser um instrumento estratégico para auxiliar a elaboração de políticas de promoção em saúde, unindo vários âmbitos diferentes, como a própria Comunicação e a Educação. O Educom.Saúde durou pouco tempo, cerca de três meses, mas que foram suficientes para criar um relacionamento que viria a dar frutos 15 anos mais tarde.

Na sequência, uma nova parceria seria feita com o poder público municipal, dessa vez na cidade de Embu das Artes, para um projeto do Ministério do Trabalho. Isso demonstra o quanto o NCE sempre se mostrou versátil para transitar entre as mais diferentes esferas públicas. O Educom.Geração Cidadã deu a 2 mil jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica novas perspectivas de vida a partir da apropriação de ferramentas da Comunicação. Uma dessas ferramentas foi o rádio, uma clara demonstração da influência do Educom.Rádio nos projetos do NCE.

E o rádio, como linguagem educacional, voltaria a atuar na educação formal, só que no setor privado dessa vez. Foi assim com o projeto Educom.CSL.

É importante lembrar que esta dissertação tem o objetivo de sistematizar a história dos primeiros 20 anos do NCE por meio dos marcos históricos que identificamos nesse período. Porém, além de apresentar esse “mapa do passado”, no qual futuras pesquisas que queiram olhar para o Núcleo possam se situar, é preciso que façamos um breve, porém pertinente, olhar para o presente.

O que propomos no presente capítulo é, portanto, fazer um rápido levantamento sobre como os marcos históricos reverberam, atualmente, na atuação do NCE e da Educomunicação. Em suma, queremos ressaltar, de maneira resumida, alguns desdobramentos que as ações destacadas nesta pesquisa têm até hoje, ano em que o NCE completa 26 anos.

4.1 - Lei Educom: Nas Ondas do Rádio e Imprensa Jovem

No segundo semestre de 2004, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo transferiu o Educom da área dos projetos especiais (de combate à violência) para a área de currículo, sob responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), elevando, pela primeira vez, a condição do programa, que passava a ser entendido como uma prática de interesse na área da educação formal. Tratava-se, na verdade, do primeiro sinal de que o projeto passaria a ser considerado de interesse para as políticas públicas municipais (TAVARES JUNIOR, 2007, p. 98).

E de fato foi, pois alguns dias após o encerramento do Educom.Rádio, a proposta educacional virou lei no município de São Paulo, em 28 de 10embro de 2004, sob o número 13.941, de autoria do então vereador Carlos Neder. No dia seguinte, ela já constava publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo²¹⁶.

O impacto do *Educom.rádio* foi tão grande que, no final de 2004, a Câmara Municipal do Município decidiu aprovar uma lei que estabelecia a Educomunicação como prática corrente do município (*Lei Educom*), independentemente das mudanças políticas partidárias, na condução das políticas de educação do município. Testemunhava, assim, que a Educomunicação passava a fazer parte da política de governo. (SOARES, A., 2012, p. 18)

O desdobramento disso foi a criação do projeto Nas Ondas do Rádio (NOR), que assumiu o lugar deixado pelo Educom.Rádio junto à Prefeitura de São Paulo e tinha como objetivos desenvolver as competências leitora e escritora, utilizando o rádio na escola como ferramenta pedagógica. Para isso, o NOR herdou 255 *kits* Educom de rádio: mesa de som, microfones, toca-disco, CD player, reproduzidor e gravador de fita cassete, transmissor de FM, antena e caixas acústicas receptoras. “O kit Educom era a única tecnologia vista como solução para o desenvolvimento do projeto.” (LIMA, 2016, p. 233).

Em 2009, o projeto passa a ser um programa da Prefeitura de São Paulo, graças à portaria 5.792/2009, que sistematizou as ações pedagógicas desenvolvidas com as mídias, potencializando projetos. A partir disso, o NOR passa a ter os seguintes objetivos: promover o protagonismo infantojuvenil através da Comunicação e das tecnologias; auxiliar no aperfeiçoamento das competências de leitura, escrita e oralidade dos alunos; promover a cultura de paz no espaço escolar; e possibilitar a crianças e adolescentes espaços para expressão comunicativa e criativa (VICTOR, 2014, p. 45).

²¹⁶ Diário Oficial do Município de São Paulo, n. 243, ed. 29 10. 2004, p. 1.

Para alcançar os objetivos mencionados:

A Secretaria Municipal de Educação entendeu que o melhor caminho na época era a contratação de especialistas em educomunicação e, aí, a gente contratou esses especialistas através de edital de credenciamento público. Esse é um instrumento que a Secretaria adotou para contratar profissionais para atender as necessidades de formação. Esses profissionais que vieram para o programa, muitos deles eram oriundos do projeto Educom.rádio. Então, eu já tinha a experiência de ter trabalhado na rede na época de implementação do Educom.rádio, mas também vieram outros profissionais que não participaram do projeto Educom.rádio, mas que tinham lá na sua praxis a educomunicação. Quando a gente faz a contratação, a gente olha a documentação e verifica as experiências. E as experiências mostravam que essas pessoas estavam adequadas à proposta de implementação de propostas de projetos de educomunicação na rede. (LIMA apud VICTOR, 2014, p. 45)

É a partir disso que o educador é reconhecido institucionalmente como um profissional da área e passa a atuar junto ao poder público na realização de cursos de formação e de visitas técnicas para o acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas escolas. Um desses cursos visa à promoção do protagonismo infantojuvenil por meio da Comunicação e das tecnologias da informação e comunicação. É o Imprensa Jovem.

O curso é baseado em um projeto que começou a ser desenvolvido ainda em 2004, quando Carlos Lima e um grupo de alunos da EMEF Pedro Teixeira, de São Miguel Paulista, na capital paulista, são chamados para realizar uma oficina em um evento local. Os alunos foram desafiados a fazer um programa de rádio durante o evento e, ao desenrolar da atividade, ele percebeu o potencial do que estava acontecendo ali: "[...] a gente poderia mobilizar os alunos para ajudar na comunicação dos eventos que estavam acontecendo... que acontecem em qualquer evento, seja dentro da escola, seja num evento fora." (ibid., p. 59).

No decorrer de 2005, outras experiências parecidas iriam se repetir com Lima e seus alunos, como o Seminário Municipal de Educação e o Seminário África-Brasil. Em 2006, Carlos Lima é convidado para coordenar o projeto Nas Ondas do Rádio e consegue uma oportunidade para colocar os seus alunos para cobrir o Campus Party daquele ano. Evento esse que apresentaria, para aquele grupo de jovens, ferramentas de divulgação na internet.

É nesse momento que são criados três blogs: Blogando Imprensa; Blogando Ondas do Rádio e Blog Nas Ondas (VICTOR, 2014). Todos eles, ainda em fase de experimentação, com o intuito de divulgar as produções feitas durante os eventos pelos alunos. Depois de um período de experimentações, é desenvolvido o blog No ar Imprensa Jovem, que continua a ser o principal veículo de divulgação das coberturas produzidas por alunos em diferentes escolas municipais de São Paulo. Hoje, a Imprensa Jovem, que também se tornou um programa graças à portaria 7.991/2016, integra o

núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e é um importante espaço de formação de projetos educacionais em escolas da rede de ensino.

4.2 - Licenciatura em Educomunicação ECA/USP

A busca por um curso de graduação na inter-relação Comunicação/Educação esteve em pauta para os pesquisadores e professores do CCA desde o final dos anos 1980. Após duas tentativas frustradas no período, foi instalada na Escola de Comunicações e Artes da USP o curso de Licenciatura em Educomunicação, no dia 28 de fevereiro de 2011.

Segundo Soares (2011b), a *Pesquisa Perfil* foi determinante para que a mesma ECA, que havia rejeitado propostas semelhantes por duas vezes no passado, aceitasse a iniciativa. O que mudou do início dos anos 1990 para o final dos anos 2000 foi justamente o volume de informações sobre a inter-relação Comunicação/Educação que os pesquisadores do NCE conseguiram sistematizar e, na sequência, colocar em prática. Ou seja, o que antes era só uma hipótese, se tornou em prática social pujante, com a confirmação da existência do campo pela *Pesquisa Perfil* e com os resultados práticos obtidos pelos projetos educacionais.

Outra grande mudança foi a presença de um novo profissional que precisava de formação qualificada para atuar nesse novo campo. Tanto a *Pesquisa* quanto os projetos confirmaram a importância do educador para a aplicação, manutenção e gestão das áreas de intervenção que garantem o estado educacional de determinada ação.

A criação da Licenciatura em Educomunicação, em 2011, pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, marca a concretização de uma proposta inovadora em termos de formação no Ensino Superior. O curso tem como objetivo formar um profissional com perfil para trabalhar na interface Comunicação/Educação a partir de uma perspectiva transdisciplinar e socialmente responsável, considerando as mediações que se estabelecem, conforme discutido por Soares, a partir da intervenção social. A atuação desse profissional ocorre em áreas como: Educação para a Comunicação; usos e apropriações de tecnologias na Educação; gestão da Comunicação no espaço educativo e “reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação” (FÍGARO; MUNGIOLI; VIANA, 2019, p. 31)

A instalação da Licenciatura em Educomunicação significa “[...] a universidade reconhecendo e legitimando um movimento que nasceu fora de seus círculos, no coração da sociedade civil, ao longo dos últimos cinquenta anos!” (SOARES, 2007, p. 8).

Sobre o curso em si, ele tem como objetivo preparar, simultaneamente, um professor de Comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, e um consultor tanto para o próprio sistema educacional (educação formal) quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas (educação não-formal) envolvidas com o tema²¹⁷.

[...] o currículo da Licenciatura em Educomunicação foi estruturado para criar oportunidades de formação em diversas situações da vida cultural, na exploração de elementos e processos próprios da interface Comunicação/Educação, cujos princípios centrais são organizados pelo eixo filosófico prático da Educomunicação. (FÍGARO; MUNGIOLI; VIANA, 2019, p. 31)

4.3 - II Congresso Internacional de Comunicação e Educação

Após 20 anos do *I Congresso Internacional*, o NCE-ECA/USP, junto com a ABPEducom, resolveu comemorar a data realizando a segunda edição do evento. Entre os dias 12 e 14 de novembro de 2018, a Escola de Comunicações e Artes da USP recebeu cerca de 700 pessoas que se dividiram entre 70 atividades: quatro mesas-redondas, 13 painéis, 39 grupos temáticos (GTs), quatro *workshops*, 10 oficinas e diversas apresentações culturais. Houve a presença de representantes de 18 Estados brasileiros, além do Distrito Federal, cobrindo todas as regiões, além de participantes de 12 países²¹⁸.

Entre os internacionais, podemos destacar Carolyn Wilson, do Canadá, coordenadora pedagógica da área de alfabetização midiática e informacional da UNESCO; Ignacio Aguaded, da Espanha, diretor da mais importante revista da área, a *Comunicar*, publicada pela Universidade de Huelva; e Guillermo Orozco Gómez, do México, professor da Universidade de Guadalajara e uma das principais autoridades no campo dos estudos de recepção midiática na América Latina. Destaque também para Ro Gilberto Cá, de Guiné-Bissau, articulador de práticas educacionais junto a grupos de jovens. Cumpre apontar que Carolyn Wilson e Guillermo Orozco estiveram presentes no *I Congresso*.

Entre as atividades do evento, as quatro mesas-redondas reuniram ao todo 18 especialistas que relataram as experiências acadêmicas e sociais vividas em seus países de origem. Enquanto isso, representantes de instituições educacionais e do terceiro setor, do Brasil e do exterior, apresentaram relatos práticos e debateram temáticas para as áreas da mídia-educação e da Educomunicação. A programação científica ainda contou com *workshops* e oficinas que atenderam ao público interessado

²¹⁷ Mais informações em <http://www.cca.eca.usp.br/educom>.

²¹⁸ Argentina, Canadá, Chile, Colômbia, Equador, Espanha, Estados Unidos, Guiné-Bissau, Itália, México, Portugal e Venezuela.

em relatos de experiências e aspectos mais práticos da Educação midiática. Por fim, os GTs, com quase 200 trabalhos apresentados, discutiram as seguintes temáticas: trajetória dos movimentos na interface Comunicação-Educação, transformação social, formação nos diversos espaços educativos, protagonismo juvenil, meio ambiente e pesquisa.

O evento ainda contou com uma intervenção de crianças e jovens que participam de projetos educacionais, como o Imprensa Jovem, Dante em Foco e o Educom.Geração Cidadã-2016. Além da cobertura educacional realizada por elas mesmas, as crianças tiveram um painel exclusivo em que puderam exercer seu protagonismo e relatar as suas vivências. Foram mais de 50 alunos envolvidos, com o apoio de mais de 10 professores e instrutores, além do suporte de estagiários da Licenciatura em Educação da USP.

O II Congresso ainda recebeu a assembleia da ABPEducom e a reunião da Mobilização Latino-Americana pela Educação, durante a qual foi apresentada a parceria entre ABPEducom, NCE-ECA/USP, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão ligado ao Ministério da Ciência. Parcerias que, para Claudemir Viana, em entrevista para o Instituto Palavra Aberta²¹⁹, na ocasião permitiriam “[...] ao movimento desfrutar de ferramentas digitais em rede para indexar produções, projetos, instituições e pessoas envolvidas com a Educação na Ibero-América, fortalecendo assim o campo.”

Além das atividades acadêmicas, o evento contou com um recital de piano, lançamento e feira de livros, espaço “O que Educom faz”, organizado pelos alunos do curso de Educação da USP, apresentação dos estudantes da bateria da ECA, da Banda Educom e das crianças da Rádio Guarani Tekoa Pyau, do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) Jaraguá, da capital paulista.

O II Congresso Internacional de Comunicação e Educação veio para reforçar conceitos sobre as interfaces existentes entre Comunicação e Educação que foram debatidos há 20 anos na sua primeira edição. A expectativa de Ismar de Oliveira Soares, quando idealizou a realização do evento de 2018, era que ele (Congresso) fortalecesse as alianças e permitisse, então, um diálogo maior no país²²⁰.

4.4 - Educom.Saúde-SP

Assim, acreditamos ser muito cedo para, em função das dificuldades encontradas,

²¹⁹ Disponível em: <<https://www.palavraaberta.org.br/eventos/congresso-na-usp-aproxima-educadores-midiaticos>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

²²⁰ Disponível em: <<https://www.nceusp.blog.br/2018/10/22/750/>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

condenar a possibilidade de implementar a educomunicação junto ao setor da Saúde. Essa implementação é necessariamente um processo, condicionado por um setor profundamente hierarquizado — refratário, portanto, a seus princípios. **Mas a semente foi plantada. Um dia germinará.** (CONDEIXA; LAGO; ROMANCINI, 2005, p. 10, com grifo nosso)

Foi com essa mensagem de esperança que Claudia Lago, Richard Romancini e Denise Guedes Condeixa encerraram seu texto para o *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, em 2005. Naquele momento, um cenário em que as áreas da Saúde e da Educomunicação trabalhassem juntas em um projeto integrado parecia complicado. Mas os pesquisadores estavam certos, a semente germinaria. E germinou.

Em junho de 2021 iniciou-se a terceira edição do curso de formação em Educomunicação para agentes de saúde do Estado de São Paulo, o Educom.Saúde-SP. Oferecido pela Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, o curso conta com o NCE-ECA/USP e a ABPEducom para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O projeto tem a coordenação em conjunto com a Superintendência de Controle de Endemias (SUCEN) da Secretaria e, desde 2019, o curso já formou 282 agentes de saúde em todo o Estado paulista.

O projeto teve seu início em 2019, na modalidade presencial, com ações à distância, atendendo cerca de 180 profissionais de municípios com mais de 100 mil habitantes. A segunda edição, realizada totalmente *online* devido à pandemia da Covid-19, atendeu 200 profissionais de municípios entre 50 e 100 mil habitantes. Na edição de 2021, igualmente *online* e contando com a atuação de tutores, acolheu profissionais de saúde de municípios com mais de 5 mil habitantes.

Para garantir a formação desses agentes de saúde, foi montado um grupo de 20 especialistas em Educomunicação, vinculados ao NCE e associados à ABPEducom, para desenvolver, durante o curso, o emprego dos referenciais e metodologias da Educomunicação, com vistas à mobilização das populações locais na promoção da saúde em tempos de endemias (dengue e doenças correlatas) e de pandemia (o novo coronavírus).

Os agentes de saúde são motivados a criarem um plano conjunto de ação educacional que, com o devido acompanhamento dos tutores, pode ser aplicado em suas respectivas localidades. “Trata-se de uma projeto pioneiro e inédito, objetivando a socialização de conhecimentos sobre a prática educacional aplicada à saúde, e que já despertou o interesse da OPAS – Organização Panamericana de Saúde”, enfatiza Ismar de Oliveira Soares, coordenador do projeto, em comentário para o site do NCE²²¹.

²²¹ Disponível em: <<https://www.nceusp.blog.br/2021/06/14/educom-saude-sp-inicia-a-sua-terceira-edicao-nesse-mes-de-junho/>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

4.5 - Educomunicação na Academia Brasileira de Letras

Se um dia no futuro o NCE for objeto de uma nova pesquisa que tente sistematizar a sua história, certamente colocará o dia 19 de julho de 2021 como um marco histórico para o Núcleo e para a Educomunicação. Isso porque foi nesse dia que a Academia Brasileira de Letras (ABL) reconheceu a palavra Educomunicação e a adicionou na nova edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)²²²; com isso, o neologismo se tornou uma palavra incorporada oficialmente à língua portuguesa.

A ABL inclusive destacou o termo no Projeto Novas Palavras²²³, em que definiu a palavra Educomunicação como:

1. Conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a Educação), mediados pelas linguagens e recursos da Comunicação, das artes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão.
2. Formação e atividade profissional do educador, relacionadas ao estudo e aplicação desses conhecimentos.

Vale lembrar que, em 2010, o programa Mais Educação, do Ministério da Educação, possuía um macrocampo intitulado Educomunicação, que se destinava a incentivar o uso de linguagens como o jornal, o rádio, a história em quadrinhos, o vídeo e a fotografia para a promoção da produção cultural. O título do macrocampo causou desconforto em alguns gestores federais devido a ausência do neologismo nos tradicionais dicionários da língua portuguesa, pois pensavam essas pessoas, segundo Soares (2013), que seria desaconselhável uma palavra que não existe nos dicionários estampar os certificados do programa.

²²² Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/vocabulario-ortografico>>. Acesso em: dia MÊS ABREVIADO ano.

²²³ Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/educunicacao>>. Acesso em: dia MÊS ABREVIADO ano.

O capítulo no qual Ismar de Oliveira Soares escreve essa curiosa história, envolvendo a Educomunicação, tem como título “Um conceito em busca de um dicionário”. Felizmente, essa busca acabou.

Os méritos para essa conquista de valor simbólico inestimável não poderiam jamais ser só do NCE. O Núcleo foi uma das engrenagens no meio de tantas outras que fizeram a Educomunicação chegar aonde chegou. Mas não podemos ignorar que tudo isso teve início graças à *Pesquisa Perfil*, um dos marcos históricos destacados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 5

Considerações finais

5 - As conclusões a que chegamos

Em 2 de abril de 2007, o NCE passava a ser um Núcleo de Apoio à Atividade de Cultura e Extensão (NACE), após aprovação do Conselho Universitário da USP, com base nos relatórios bianuais de 2007-2009 e 2009-2011. Na conclusão do relatório de cinco anos do Núcleo, enviado para a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, a página 16 trazia a seguinte conclusão:

Entendemos, desta forma, haver demonstrado que os distintos “projetos” implementados pelo NACE-NCE, ao longo de sua história, não podem ser considerados na sua individualidade, mas, sim, enquanto partes de uma estratégia de levar o conceito e as práticas da Educomunicação tanto ao cotidiano da Universidade, quanto às políticas públicas regionais e nacionais. (NACE-NCE, 2012, p. 16)

E foi exatamente isso que constatamos no nosso trabalho: a função que cada marco histórico teve em prol da Educomunicação. E só conseguimos visualizar isso, se olharmos para eles como uma unidade, como partes de um todo, sendo esse todo o NCE. Logo, o Núcleo sem seus marcos não poderia cumprir sua função de difusor do conceito da Educomunicação, assim como o I CICE, a *Pesquisa Perfil* e os projetos educamunicativos não poderiam difundir o conceito sem a unidade no Núcleo.

Foi essa unidade, inclusive formada pelos três marcos, que proporcionou ao Núcleo chegar à condição de NACE. Em 2007, quando houve a autorização da USP, o NCE tinha em seu portfólio exatamente os três marcos. Como vimos anteriormente, essa unidade se comprova quando um marco se desenvolve a partir e com outro marco. E tudo isso comprova, portanto, a razão que faz com que esses momentos da história do Núcleo tenham o merecido destaque.

Mas ao iniciarmos a pesquisa, a unidade dita aqui não era cogitada como algo relevante. Na verdade, acreditávamos que os marcos históricos tinham autonomia um em relação ao outro e que, cada um à sua maneira e de jeitos diferentes, contribuíram para a Educomunicação. Quando deparamos com uma verdadeira rede que ligava um marco ao outro, conseguimos perceber o quanto eles juntos fazem muito mais sentido do que separados. Foi graças ao capítulo 3 que conseguimos perceber isso e, como já dito, a unidade dos marcos se valia no próprio NCE. Portanto, a primeira conclusão a que chegamos é o sentido de unidade que o NCE dá para o *I Congresso, Pesquisa Perfil* e projetos educamunicativos.

Ainda no terceiro capítulo, e pensando os marcos de maneira única, o NCE conseguiu atingir muita gente durante os 20 anos analisados. É muito difícil precisar a quantidade exata de pessoas que foram impactadas pelas ações do Núcleo, mas em uma conta grosseira, estamos falando de mais de 100 mil indivíduos que, de alguma maneira, tiveram contato com algum dos marcos históricos destacados na presente pesquisa. Esse volume de gente demonstra a capacidade de difusão da Educomunicação que o NCE-ECA/USP tem.

Outra conclusão a que podemos chegar com a presente dissertação é a de que ela cumpre seu papel sistematizador da história do Núcleo. Entendemos isso pois ela alimenta ainda mais a necessidade de se explorar a história do Núcleo. Ao identificar três momentos importantes da trajetória do NCE, percebemos que em volta deles há detalhes que merecem ser explorados e divulgados. Faltam pesquisas e sobram assuntos. E isso acontece até mesmo com o Educom.Rádio que, mesmo sendo estudado de maneira exaustiva e impecável pelos trabalhos existentes, ainda está longe de ser esgotado. E isso vale para todos os outros projetos educacionais. Há muito o que se contar ainda.

Acreditamos que a nossa pesquisa cumpre um papel importante de entregar um bom mapa do tesouro para os futuros pesquisadores. Será com ela que aqueles que quiserem se aventurar pela história do Núcleo poderão caminhar sabendo em qual direção pode seguir.

Também concluímos que há uma necessidade real de melhorias para o local que hoje serve de acervo para o NCE. Sabemos do esforço do Núcleo, desde 2008, em emplacar um projeto para garantir verba para realizar a tarefa de adequar o espaço para o armazenamento correto do material de mais de 20 anos de trabalho. Além disso, a organização e sistematização do arquivo ajudará e estimulará futuras pesquisas dentro do campo.

Um trabalho muito interessante é realizado na Licenciatura em Educomunicação e organizado pelo coordenador do NCE, Prof. Dr. Claudemir E. Viana. Trata-se do Tesouros do NCE, uma atividade que estimula alunos de Educom a explorarem o acervo do Núcleo. Acreditamos que se estivéssemos em um local adequado, essa atividade poderia gerar muito mais frutos do que ela já gera, ampliando, mais uma vez, as possibilidades de novas pesquisas a partir de documentos históricos.

Por fim, entendemos que a história do NCE é rica o suficiente para ser objeto de muito trabalho. Material há o suficiente para isso. Basta apenas que os pesquisadores cheguem. Nossa função é fazer o convite e o convite foi feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

_____. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em educomunicação**. Disponível em: <http://issuu.com/ligiacarvalho77/docs/as_reas_de_intervencao_da_educo/1>. Acesso em: 10 jan. 2020

ALVES, Patrícia Horta. **Educomunicação: a experiência do Núcleo de Comunicação e Educação - ECA/USP**. 2002. São Paulo, 2002. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

_____. *Pesquisa aponta a emergência do campo da Educomunicação*. NCE. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/12.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação**. São Paulo, 2007. Tese de doutorado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

_____. *Gênese teórica e prática da Educomunicação*. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007b. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2403-1.pdf>>. Acesso em: dia MÊS ABREVIADO ano.

_____; GOBO, Etiane Taís D.; MALAFAIA, Wania. *Avaliação na EaD e a experiência do Programa Mídias na Educação (SP)*. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3104-1.pdf>>. Acesso em: dia MÊS ABREVIADO ano.

_____; LAGO, Cláudia. *Raízes educacionais: do conceito à prática*. NCE. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/16.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. *Educom.rádio: uma política pública que pensa a mudança da prática pedagógica*. In: III Seminário Latino-americano de Pesquisa em Comunicação - ALAIC, maio 2005.

ALVES, Patrícia Horta; MACHADO, Eliany Salvatierra. *NCE: um projeto de intervenção social*. In: XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2004. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/82638806612225034759680058084635145182.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020

_____. *Educomrádio. Centro-Oeste, uma política pública, rumo a autonomia*. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/114266777811167422559859782638660445174.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020

ANDRADE, J. A.; ARAGÃO, L. A. L.; OLIVEIRA, A. L. N. O conceito de pré-história nos livros didáticos de História no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 277-302, 2021. DOI: 10.5965/1984724621472020277. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/17698>>. Acesso em: 14 jan. 2020

ANNIBAL, Sergio Fabiano. *Educomunicação e o periódico Comunicação & Educação: a criação de representações que consolidam um campo*. In: XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2011. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2724-1.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020

ARRETCHE, Marta. *Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas*. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUCSP, 2001.

AVANCINI, Marta. *Paul Thompson defende história pessoal*. **Folha de S. Paulo**, dia MÊS ABREVIADO 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq090912.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2020

AZEVEDO, Adriana B.; CANNATÁ, Veronica M. *Relato de prática educ comunicativa na educação básica com o ensino híbrido*. In: XXIII Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/321.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020

BARI, Valéria Aparecida. **Por uma epistemologia do campo da Educomunicação: a inter-relação Comunicação e Educação** pesquisada nos textos geradores do “I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação”. São Paulo, 2002. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERLIM, Felipe et al. *O projeto Educom.TV: formação online de professores numa perspectiva educ comunicativa*. NCE. 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/4.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2020.

BEZERRA, Wagner da S.; FARBIARZ, Alexandre; FERREIRA, Emmanoel M. *A Educomunicação como um campo de intervenção social e de investigação acadêmica*. **Revista Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 203-209, nov. 2015.

BORGES, Queila Cristina Goes. **Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento**. São Paulo, 2009. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRITO, Antonio José Rollas de. *Consórcio Social da Juventude de São Paulo: tecendo considerações sobre as escolhas e as perspectivas de inserção no mundo do trabalho das juventudes*. **Imaginario**, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 161-187, 10. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CANNATÁ, Verônica M.; FERNANDES, Cristina B. M.; SANTOS, Leandro A. *Educom.Geração.Cidadã: 2016*. In: 6º Congresso Pesquisa do Ensino, 2017. Disponível em:

<http://www1.sinprosp.org.br/conpe6/revendo/assets/-re---74--educom.geração.cidadã---2016-e-2017.pdf>.

Acesso em: 30 ago. 2021.

CANNATÁ, Verônica M.; FERNANDES, Cristina B. M. In: SOARES, Ismar de O.; VIANA, Claudemir E.; XAVIER, Jurema B. (orgs). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 573-580. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/83-1>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAMARGO, Ana Paula L.; VICENTIN, Marcelo. *Ações de tutoria no Mídias na Educação 4ª Oferta: um estudo de caso*. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-1853-1.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

CAMPOS, Alessandra et al. *Construindo a educomunicação: relatos de experiências do Projeto Educom.rádio. Imaginario*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 217-237, 10. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2005000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020.

CARVALHO, Kassandra B.; ZIMMER, Josete M. *Orientação de monografias à distância no Programa Mídias na Educação: um processo de parceria e diálogo*. In: II Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE) & XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), 2013. **II CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE) & XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE)**, 2013.

CONDEIXA, Denise G.; LAGO, Cláudia; ROMANCINI, Richard. *A gestão da educomunicação na saúde: análise de uma experiência*. In: **XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 2005. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/45823976561046228997562803542841328571.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2020.

CONSANI, Marciel Aparecido. **Mediação tecnológica na educação: conceitos e aplicações**. São Paulo, 2008. Tese de doutorado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

_____. ; MACCAGNINI, M. C. A. *Práticas educacionais e a redução da violência no contexto escolar. Comunicação & Educação, [S. l.]*, v. 20, n. 2, p. 83-91, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v20i2p83-91. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/102301>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. ; MORAIS MÁLAGA, H. M. *Educomunicação e Saúde: uma relação ainda por ser construída*. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002792218.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional, elaboração e continuidade: o programa Educom.rádio nas escolas municipais da capital de São Paulo**. São Paulo, 2009. Dissertação de mestrado — Faculdade de Educação/USP.

DE MARCHI, Leonardo. *A angústia do formato: uma história dos formatos fonográficos. E-Compós*, v. 2, 26 jun. 2005.

DEVADOSS, Joseph Sagayaraj. **Media Education, key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms**. Chennai (Índia): Arubu Publications, 2006.

FÍGARO, R.; MUNGIOLI, M. C. P.; VIANA, C. E. *A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 26-37, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p26-37. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165130>. Acesso em: 5 out. 2020.

FREY, Klaus. *Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>. Acesso em: 18 jun. 2021

FUNARI, Claudia Vicenza. **A prática da mediação em processos educacionais: o caso do Projeto Educom.rádio**. São Paulo, 2007. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

GATTÁS, Lúcia M. E.; SOARES, Maria Salete P. *Projeto Educom. Geração Cidadã: a educação em ação*. **NCE**, 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/147.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020

GATTÁS, Lúcia M. E. et al. *EducomJT: práticas educacionais em salas de aula presencial com o uso de tecnologias diversas*. In: Congresso Internacional Educación Mediática y Competência Digital, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615107/mod_resource/content/1/EducomJT.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020

GRAEFF, Lucas; GRAEBIN, Cleusa M. G. *Maurice Halbwachs: dos quadros sociais à memória coletiva*. **Scripta Alumni**, n. 2, 2009.

GONDAR, Jô. *Memória individual, memória coletiva, memória social*. **Revista Morpheus - Estudos Interdisciplinares em Memória Social**, [S.l.], v. 7, n. 13, mar. 2015. ISSN 1676-2924. Disponível em: <http://seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4815/4305>. Acesso em: 13 fev. 2021

GOMES, Adriano L.; PINHEIRO, Mirian M. F. *A formação de ecossistemas comunicativos na perspectiva da Educação: um estudo etnometodológico comparativo entre Natal (RN) e São Paulo (SP)*. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Região Nordeste, 2015. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-2488-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020

GOMES, Pedro G. *Leitura Crítica da Comunicação: projeto da UCBC*. **Revista Brasileira de Comunicação: Comunicação e Desenvolvimento**, v. 9, n. 55, p. 126-132, 1986.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

JACQUINOT, Geneviève. *O que é o educador? O papel da comunicação na formação de um professor do século XXI*. **NCE**, 1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEAL, Luana Aparecida Matos. **Memória, rememoração e lembranças em Maurice Halbwachs**. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1217/729>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

LEÃO, Maria Izabel A. *A Educomunicação como produção de sentido*. NCE, 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/88.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **O papel da internet nos projetos educacionais do NCE/USP**. São Paulo, 2008. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

_____.; RODRIGUES, José Manoel. *A internet como ferramenta de apoio a educação*. NCE, 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/14.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LIMA, Carlos A. M. *Nas Ondas do Rádio — uma década de educação da rede municipal de ensino de São Paulo*. In: SOARES, I.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (orgs.) **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016, p. 231-239.

LOTTA, Gabriela. **Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família**. São Paulo, 2010. Tese de doutorado — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP.

MACHADO, E. S. *Comunicação e Educação ou Educomunicação?*. **Novos Olhares**, [S. l.], n. 12, p. 51-55, 2003. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2003.51390. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51390>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. *Sobre a Educomunicação*. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1380-1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV**. São Paulo, 2009. Tese de doutorado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

_____.; SOARES, I. de O. *Educomunicação: ou a emergência do campo da inter-relação Comunicação/Educação*. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1999. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/ba0c6abdb23d015ed86fac876b7f093f.PDF>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas* (Cultura e novas mediações tecnológicas). In: **América Latina: outras visões de la cultura** (América Latina: outras visões sobre a cultura). Bogotá: CAB, 2005.

MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. São Paulo, 2016. Tese de doutorado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

MESSIAS, Claudio. **Dois décadas de educação — da crítica ao espetáculo**. São Paulo, 2011. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

_____. *O construto epistemológico da Educomunicação na perspectiva da cultura: reflexões complementares ao trânsito senso comum-saber científico na constituição do novo campo*. In:

XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2014/resumos/R9-1797-1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

METZKER, Gabriela F. R. *Educomunicação: o novo campo e suas áreas de intervenção social*. In: XIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Região Sudeste, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2008/resumos/R9-0208-1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MORÁN COSTAS, José Manuel. **Educar para a comunicação**: análise das experiências latino-americanas de leitura crítica da comunicação. São Paulo, 1987. Tese de doutorado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

MOREIRA, Claudia C. **Educom.Rádio**: indícios e sinais. Mato Grosso, 2007. Dissertação de mestrado — Instituto de Educação/Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

_____.; MOTTA, Manoel F. V. Educom: a utilização do rádio como meio de ação pedagógica. In: VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Região Centro-Oeste, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2007/resumos/R0027-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NCE-ECA/USP. **Novas ondas**: gestão de comunicação, via rádio, em escola numa situação de conflito. São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Carolina Boros Motta. **O impacto do paradigma educacional na formação do tutor online**: um estudo de caso do Programa Mídias na Educação. São Paulo, 2012. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

PINHEIRO, Rose Mara. *Desafios epistemológicos do campo da Educomunicação*. Uma análise comparativa da contribuição de Braga, Huergo e Soares. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0588-1.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. *A Educomunicação nos centros de pesquisa do país*. Um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da Capes. In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0464-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas**: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. São Paulo, 2013. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

RENDERS, Helmut. *Faleceu o Pastor Reinaldo Brose*. **Educação Metodista do Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://cogeime.org.br/faleceu-pastor-reinaldo-brose/>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

RIBEIRO, M.H.P.; SCHAWARTZ, R.M.P.B. *Projeto Educom.rádio: uma prática educativa social* **Revista de Ciências da Educação (UNISAL)**, Americana, ano XX, n. 42, p. 201-216, jul./10. 2018.

SÃO PAULO (SP). *Portaria 5.792/2009. Secretaria Municipal de Educação*, 10. 2009. Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%20057922009SME>. Acesso em: 06 jun. 2021

SCHAUN, Angela. *Educomunicação: algumas questões sobre cidadania, racismo e mídia ou (A inclusão da diferença: negro de corpo e alma)*. In: XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2001. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP12SCHAUN.PDF>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SEGAWA, Francine Sayuri. **Programa Educom.rádio: um estudo sobre representações**. São Paulo, 2009. Dissertação de mestrado — Faculdade de Educação/USP. doi:10.11606/D.48.2009.tde-23092009-151153.

SELAU, Mauricio da Silva. *História oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais*. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, jan. 2004. ISSN 2175-7976. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/486>>. Acesso em: 13 fev. 2020

SILVA, Susie Barreto. *A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo*. **Brasil Escola**. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/artes/a-importancia-das-raizes-culturais-para-identidade-.htm>. Acesso em: 03 maio 2020.

SOARES, Ana Carolina Altieri. **Educomunicação e cidadania na América Latina**. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil. São Paulo, 2012. Dissertação de mestrado — PROLAM/USP. doi:10.11606/D.84.2012.tde-22102012-124009.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Manifiesto de la Educación para la Comunicación en los países en vías de desarrollo*. In: **IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen**, La Coruña, 1995.

_____. *Tecnologias da informação e novos atores sociais*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 4, p. 41-45, 1995b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i4p41-45. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36176>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no sistema de ensino*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 8, p. 23-26, 1997. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i8p23-26. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36281>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Comunicação e Educação: emergência de um novo campo e o perfil dos seus profissionais*. NCE. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. *Núcleo de Comunicação e Educação promove congresso internacional*. **Comunicação & Educação**, n. 11, p. 110-112, jan./abr. 1998.

_____. *Comunicação e educação: a emergência de um novo campo e o perfil dos seus profissionais*. **Contato**, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999.

_____. *Educomunicação: um campo de mediações*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 19, p. 12-24, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *NCE da USP forma primeiros educadores do município de São Paulo*. **Comunicação & Educação**, n. 23, p. 111-115, jan./abr. 2002.

_____. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 23, p. 16-25, 2002b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Educação a distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública*. **Revista USP**, [S. l.], n. 55, p. 56-69, 2002c. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i55p56-69. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35138>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Entrevista com Ismar de Oliveira Soares: a Educomunicação*. **Novos Olhares**, [S. l.], n. 12, p. 35-41, 2003. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2003.51389. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/51389>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Educom.TV: curso online para rede pública*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 26, p. 110-112, 2003b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i26p110-112. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37480>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. **Memorial: Anexo I sobre o NCE**. São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação – ECA/USP, 2004.

_____. *NCE — A trajetória de um núcleo de pesquisa da USP*. **Comunicação & Educação**, v. 10, n. 1, p. 111-113, jan./abr. 2005b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v10i1p111-113. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37515>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Educom.rádio, na trilha de Mario Kaplún*. In: MARQUES DE MELO, José et al. (org.). **Educomídia alavanca da cidadania: o legado utópico de Mario Kaplún**. São Bernardo do Campo: Cátedra UNESCO/Universidade Metodista de São Paulo, 2006, p. 167-189.

_____. *Trabalho colaborativo e novos meios de produção de conhecimento: uma proposta educacional*. **NCE**. 2006b. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/149.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. *A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em 100 anos de trabalho*. **Comunicação & Educação**, ano XII, n. 2, p. 7-12, mai./ago. 2007.

_____. *A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 31-40, 2007b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v12i1p31-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37617>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Quando o educador do ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito*. **Comunicação & Educação**, ano XIII, n. 3, p. 39-52, set./10. 2008.

_____. *A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 7-17, 2009. DOI:

10.11606/issn.2316-9125.v14i3p7-17.

Disponível

em:

<<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43577>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação*. In: BACCEGA, Maria Aparecida; COSTA, Maria Cristina (orgs.). **Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica**. São Paulo: Paulinas, 2009b, p. 161-188.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

_____. *A Licenciatura em Educomunicação e as novas diretrizes para o ensino fundamental*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 7-15, 2011b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v16i1p7-15. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44860>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Educomunicação e as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina*. In: LIMA, João Cláudio Garcia R.; MELO, José Marques de (orgs.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013**. Brasília: Ipea, 2013.

_____. *Educomunicação: quando pesquisa, extensão e ensino se imbricam!*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 7-14, 2013b. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v18i1p7-14. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/69244>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *Educomunicação e Educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação*. **Comunicação & Educação**, ano XIX, n. 2, p. 15-26, jun./10. 2014.

_____. *A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção*. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**: São Paulo: Paulinas, 2014b, p. 7-27.

_____. *Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas)*. **Comunicação & Educação**, v. 19, n. 2, p. 135-142, set. 2014c.

_____. *Nos 50 anos da ECA-USP, a Educomunicação alcança maturidade acadêmica e legitimidade política*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 7-13, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i2p7-13. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/122851>>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. *A Educomunicação como referencial para a área da saúde pública: da pesquisa à intervenção*. In: PINHEIRO, Rose Mara; GOMES, Ana Luisa Zaniboni (orgs.). **Polifonia e alteridade: comunicação e educação em época da Covid-19**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2020, p. 8-11. ISBN 978-65-86943-32-0. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3595/1/Polifonia%20e%20Alteridade.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. *Uma Educomunicação para a cidadania*. NCE. Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/6.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____.; VIANA, Claudemir E.; XAVIER, Jurema B. (orgs.) **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <<https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/189-1>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____.; VIANA, C. E.; NEVES, I. T. R. *Educomunicação nas políticas públicas de saúde no estado de São Paulo: Projeto Educom.Saúde-SP, em tempos de COVID-19*. **Boletim Epidemiológico Paulista**, v. 18, 2021, p. 22-31.

SOUZA, Alfredo Mendonça de. **Dicionário de arqueologia**. Rio de Janeiro: ADESA, 1990.

TAVARES JUNIOR, Renato. **Educomunicação e expressão comunicativa**: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio. São Paulo, 2007. Dissertação de mestrado — Escola de Comunicações e Artes/USP.

TOGNOLI, Sônia E. K. A. *Maurice Halbwachs: A memória coletiva*. **Scripta Alumni**, Curitiba, n. 2, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *História oral e contemporaneidade*. **História Oral**, [S. l.], v. 5, 2009. DOI: 10.51880/ho.v5i0.47. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/47>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

TRIGGER, Bruce Graham. **Além da história**: os métodos da pré-história. São Paulo: Edusp, 1973.

VIANA, Claudemir E. *Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar De Oliveira Soares*. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación: Comunicación, educação, tecnologia e desenvolvimento**, v. 14, n. 26, p. 238-247, 2017. Disponível em: [www.http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/927](http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/927). Acesso em: 5 out. 2020.

VICENTE, Maximiliano M. **História e Comunicação na nova ordem mundial**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

VIDAL, D. G. *De Heródoto ao gravador: Histórias da história oral*. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 77-82, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v1i1.8645455. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645455>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

VICTOR, Kelly. **Projeto Imprensa Jovem na rede de ensino municipal de São Paulo**: uma abordagem a partir da educomunicação. São Paulo, 2014. Dissertação de mestrado — Universidade Nove de Julho, São Paulo.

WINKEL, J. *Educomunicação é para todos: a Itália visita o Nas Ondas do Rádio*. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 85-92, 2010. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v15i1p85-92. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43971>>. Acesso em: 5 out. 2020.

