

## Parte 1 - Construção epistemológica na interface Comunicação e Educação

Comunicação e Educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano

Richard Romancini

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ROMANCINI, R. Comunicação e Educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 25-42. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

# Comunicação e Educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano<sup>1</sup>

Richard Romancini<sup>2</sup>

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

## Introdução

Na investigação em comunicação e educação, tanto num plano nacional quanto internacional, há diferentes tradições teórico-metodológicas, o que não surpreende, visto que isto reflete as características dos campos mais amplos da comunicação e das ciências sociais. A diversidade também remete a diferentes tradições históricas que constituem o solo nas quais as práticas científicas se enraízam, com relação a contextos sociais e compreensões compartilhadas pelos pesquisadores dos diferentes locais.

Nesse sentido, tendo como objetivo geral compreender zonas de diálogo entre as perspectivas de investigação da comunicação e educação nos países da região ibero-americana, este texto procura delinear aspectos históricos conformadores da identidade dos estudos desta interface em países da América Latina e Europa.

Embora o estudo tenha viés historiográfico-documental, procura-se apontar o estado mais recente das discussões, pois é útil verificar o passado principalmente para pensar o tempo atual e o futuro do estudo da comunicação e educação na região ibero-americana.

---

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto atualizado para esta publicação.

2 Professor do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CCA/ECA-USP). *E-mail*: richard.romancini@gmail.com.

Uma questão ao mesmo tempo teórica e metodológica que merece esclarecimento é sobre o uso do termo “comunicação e educação”. A terminologia que designa a interface em questão é representada também por outros neologismos, como *educomunicação*, ou outras combinações de palavras, como *educação para os meios*, *literacia mediática*, *mídia-educação*. Por vezes, estes termos podem remeter mais a alguns contextos geográficos do que outros; porém ao falar geralmente em “comunicação e educação” o que se busca é utilizar um termo “neutro”, “guarda-chuva”, para diferentes perspectivas regionais.

Partindo da noção de “articulação” de Laclau e Mouffe – autores que usam o termo como um indicador de uma modificação identitária entre termos que se colocam em relação, Morabes e Martinez (2014) defendem que o vínculo entre comunicação e educação se processa dessa maneira. Este aspecto, com o qual se concorda, talvez seja o ponto principal que dê importância ao estudo dessa inter-relação. Duas dimensões centrais da sociabilidade e da formação se interpenetram-se na contemporaneidade e se reconfiguram-se, colocando desafios a comunicadores e educadores, bem além dos âmbitos que relacionam os meios de comunicação e as práticas escolares. De um ponto de vista estritamente pedagógico, a reflexão sobre a temática da comunicação e da educação se justifica, pois

Las nuevas relaciones sociales, cognitivas y simbólicas que han venido surgiendo a partir de la revolución comunicativa en estos últimos tiempos son un escenario de posibilidades que se presentan a la educación para generar un punto de intersección entre el mundo de lo cotidiano y el conocimiento. De esta manera, se logra reducir la brecha que existe entre la realidad que vive el alumnado, la estructura escolar y las demandas sociales del mundo de hoy (CUERVO SÁNCHEZ ; MEDRANO SAMANIEGO , 2013, p. 128).

Nesse contexto — em que a ação educativa deve assumir que “está imersa em um entramado comunicativo que surge conectado a uma nova maneira de interacción entre lo abstracto, lo tangible y lo inteligible” (PALARÈS, 2014, p. 66) —, tendências históricas são reposicionadas e as tradições de pesquisa e intervenção em comunicação e educação no espaço ibero-americano desenvolvem-se em novas direções.

## A comunicação e educação na região latino-americana

O estado da arte sobre comunicação/educação realizado por Herrán (1999) tem ênfase na Colômbia; no entanto, traz dimensões histórias gerais

de toda a região latino-americana. Assim, a autora observa que as desigualdades do modelo de desenvolvimento latino-americano, bem como as insuficiências dos sistemas educativos dos países da região e a rápida propagação de novas tecnologias, fizeram com que, a partir do final da década de 1970, houvesse um incremento de preocupações com a temática das relações entre as escolas e os meios de comunicação (HERRÁN, 1999).

É notável, porém, que no caso brasileiro as preocupações quanto às possibilidades de que os então novos meios pudessem significar um incremento e democratização da educação no país resultaram, bem antes, em projetos ligados ao rádio (como os de Roquette-Pinto, desde a década de 1920) e ao cinema educativo (novamente com participação de Roquette, dá-se a criação do Instituto do Cinema Educativo – INCE, em 1932). Tais experiências, no contexto brasileiro, mas provavelmente também em outros países da região, estiveram à frente de seu tempo, o que explica parte de seu insucesso.

Huergo (2007) percebe a “tecnificação” como estratégia de aumento de eficácia dos projetos educativos, dentro de um modelo desenvolvimentista de sociedade, que se forja na América Latina nas décadas de 1950 e 1960. Ela é uma forma inicial – e, segundo o autor, ainda hegemônica – de relacionar a comunicação e a educação nos países da região. Com efeito, o século XXI é marcado pela adoção de políticas públicas, em praticamente todos os países da região, que mesclam objetivos de inclusão digital e social, como o Projeto UCA (Brasil, 2009), Projeto Conectar Igualdad (Argentina, 2010) e o Plano CEIBAL (Uruguai, 2007), com forte componente tecnológico (ver uma análise comparativa dos projetos na América Latina em Finquelievich, Feldman e Fischnaller (2012).

Mas se a tendência de modernização tecnológica da educação, enfatizando o uso pedagógico dos meios, ainda se faz presente, ela não é a única vertente que caracteriza as relações entre comunicação e educação na América Latina. Na verdade, pode-se mesmo dizer que mais típica da região como um todo, com diferentes matizes entre os países, é a preocupação com o teor ideológico dos meios. Esta tendência se desenvolve desde pelo menos os anos 1960 e corresponde, tanto a uma disputa simbólica mais geral no contexto dos estudos em comunicação na região, quanto a situações socio-políticas, como o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação e a ascensão das ditaduras militares.

O primeiro ponto (a relação geral com o estudo da comunicação) associa-se ao Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación

para América Latina (CIESPAL), que a partir de sua criação, em 1959, pela UNESCO, tornou-se um irradiador da perspectiva funcionalista nos estudos em comunicação na região. Instalado em Quito, Equador, essa instituição teve como missão inicial aprimorar o ensino de jornalismo, no entanto, ao longo do tempo, promoveu a discussão sobre a comunicação como elemento de modernização social. A temática da “extensão rural” (como meio de modernização de atitudes do homem do campo) aparece, então, a partir do final da década de 1960.

A ruptura com essa linha funcionalista do CIESPAL, por parte de acadêmicos locais, estabeleceu uma nova hegemonia e direção neste centro. Uma data que marca o novo direcionamento é 1973, quando, num Seminário na Costa Rica, explicitou-se a discordância com a linha inicial. Não por acaso, no único (e extraordinariamente influente) livro em que aborda diretamente a comunicação, Paulo Freire (1971) questiona a ideia de “extensão”, promovida pelo CIESPAL e outros agentes, contrapondo-a a uma noção de “comunicação dialógica” e, por isso, participativa. As próprias metodologias criadas por Freire, no contexto da alfabetização – grupos de discussão e levantamento de “palavras-geradoras” – influenciaram o trabalho feito pelos comunicadores voltados à educação.

A aposta num processo de comunicação horizontal, pela via aberta por Freire, levava os estudiosos e praticantes da comunicação à desconfiança ou crítica aberta aos meios de comunicação de massa. Nos anos 1970, a perspectiva sobre a comunicação e educação combina-se ao pendor de denúncia do “imperialismo cultural” e da “manipulação de consciência” do campo comunicacional latino-americano da época.

As perspectivas críticas e ideológicas foram, em certa medida, também estimuladas por um panorama social em mudança, mas profundamente desigual e caracterizado pelo autoritarismo, que os próprios meios de comunicação favoreciam. Herrán (1999, p. 28) percebe, na primeira etapa da vertente ideológica, a importância do pesquisador Mario Kaplún, cujo trabalho “focaliza una visión ideológica, con estudios muy ligados a la teoría de la dependencia, a la visión marxista del problema: se analiza el mensaje y muy poco la forma, la técnica”. O enfoque “ideológico” enfatiza, desse modo, o estudo da mensagem dos meios e seus elementos contextuais (propriedade, inserção econômica, etc.).

Dentro deste enfoque, dá-se também o desenvolvimento do trabalho com a comunicação e a educação popular, linha que adquire grande desenvolvimento, configurando uma vertente de “comunicação comunitária” ou

“alternativa” bastante influenciada pela perspectiva aberta por Freire e pelas tendências ideológicas e seus desenvolvimentos. Barranquero (2006, p. 78) classifica a ampla gama de projetos e ações relacionados à ênfase mobilizatória, ideológica e crítica, como “comunicação/educação para a mudança social”, notando positivamente que esta corrente colocou, de maneira pioneira, pela “primera vez la existencia de un *continuum* complejo, problemático y dinámico entre la comunicación y la educación”. Exemplos de projetos com esta perspectiva são as ações de “educação para os meios” ou “leitura crítica”, como a desenvolvida, a partir da década de 1970, pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), no Brasil. Vale destacar a convergência desta proposta com a Teologia da Libertação, bastante influente em toda a América Latina na época.<sup>3</sup> A visão ideológica que marca a trajetória da comunicação e educação na América Latina foi refinada pelas teorias e pesquisas sobre a recepção, durante a década de 1980. Desse modo, a onipotência dos meios foi questionada – embora as assimetrias de poder fossem ainda temas de discussão (pelas versões mais críticas) –, assim como o excessivo “basismo” ou a “fetichização do popular” de muitas ações (BARRANQUERO, 2006, p. 85). As propostas de “recepção ativa”, de autores como o mexicano Guillermo Orozco Gómez e o chileno Valerio Fuenzalida, tiveram e ainda têm influência, induzindo a elaborações de pedagogias da recepção nas quais se considera bem mais o contexto sociocultural (as mediações) no qual se forja o sentido das mensagens massivas ou não. A televisão costumava ser o veículo sob mais escrutínio, por vezes com a preocupação de elaborar uma articulação entre pesquisa e ação social.

A comunicação de investigações e troca de experiência, durante a década de 1980, foi favorecida por uma série de encontros regionais, como os realizados pelo CENECA, desde 1985, no Chile, ou pela UCBC, em Curitiba, em 1986. Nessas ocasiões, documenta-se a mudança de enfoque por que passa a comunicação e educação na América Latina, de modo que, no primeiro seminário,

3 Neste caso, tratava-se de um programa de formação para agentes pastorais, religiosos, estudantes secundaristas, entre outros grupos, com ênfase na crítica dos conteúdos midiáticos. Iniciativas similares à da UCBC ocorreram em outros países da América Latina, na mesma época, realizadas por instituições como o Centro de Indagação, Expressão Cultural e Artística (CENECA) do Chile, o Centro de Investigação e Educação Popular (CINEP), na Colômbia, e o próprio CIESPAL (em sua fase mais crítica).

los enfoques moralistas y denunciativos van dejando paso a propuestas más culturales y transformadoras, en coherencia con modelos comunicativos horizontales, propios de la educación popular. En esta línea [...], al final del Seminario se cuestionan: ¿cómo entender los procesos de recepción y las actividades resignificadoras que realizan los televidentes? (AGUADED, 1995, p. 27)

Os encontros regionais diminuíram na década seguinte, que contou, por outro lado, com encontros internacionais, como o Primeiro Congresso Internacional de Comunicação e Educação, que ocorreu em São Paulo, em 1998. Ainda sob o ponto de vista da institucionalização, Dalla Costa, Dias e Tomita (2014, p.10) defendem que a pesquisa em comunicação e educação na América Latina sofreu um processo significativo de institucionalização – “entendida como a oficialização, seja acadêmica ou social, de propostas de educomunicação”. Seguindo o movimento global, a pesquisa se torna menos politizada, e entre os indicadores da institucionalização, principalmente do caso brasileiro, estão aspectos ligados ao ensino com maior valorização de aspectos educacionais, a criação de uma associação nacional de profissionais e pesquisadores (ABPEducom) e a atuação de Organizações Não Governamentais. A interpretação dada aos indicadores, destacando o significado da menor politização, é a de que “os movimentos sociais entende[ra]m que o discurso contra a mídia deve ceder lugar a análises mais complexas que [sic] como as nuances culturais interferem no consumo midiático de um país multicultural como o Brasil” (DALLA COSTA; DIAS; TOMITA, 2014, p. 17).

Um desdobramento importante das experiências, verificado no Brasil, mas possivelmente também ocorrido em outros países da região, é apontado por Ismar de Oliveira Soares (2011), pesquisador brasileiro pioneiro na área e que tem procurado dar uma definição conceitual para a “educomunicação”. Segundo o autor, a partir da década de 1990, núcleos de extensão universitários e ONGs passaram a difundir (e construir novas) metodologias relacionadas ao uso dos meios em experiências ligadas à educação para a mídia, sendo muitas destas ações ligadas também a ambientes formais, como escolas. Dá-se então, no Brasil, um conjunto de projetos, como o Educom. rádio (1999-2004), voltado a professores, estudantes e membros das comunidades escolares de escolas da cidade de São Paulo ou o Programa Mídias na Educação, promovido pelo Ministério da Educação, em diferentes estados do Brasil, desde 2005, diretamente preocupado com a formação de professores. Tais projetos impulsionam e dão novas direções à relação comunicação e educação na região.

A preocupação com a formação professores e estudantes em relação aos meios de comunicação possui muitos outros projetos e se articula ao desenvolvimento de políticas públicas, como no caso do programa Escuela y Medios, do Ministério da Educação da Argentina (MORDUCHOWICZ, 2009). É possível que os sucessivos governos de tendência de esquerda na região tenham favorecido políticas públicas deste tipo, no entanto ações para a democratização da comunicação, como a Ley de Medios (2009) argentina, não têm sido a tônica da região. Isto implica limitações a muitos projetos em comunicação e educação, nos quais a questão do “direito à comunicação” é central. Na região, é notória a tendência ao monopólio dos meios.<sup>4</sup> De qualquer modo, nos projetos governamentais, envolvendo as escolas, há uma aproximação com a noção de *media literacy*, na preocupação em desenvolver uma educação para os meios enquanto política de Estado, algo que parece se aproximar de preocupações europeias, como será visto.

Atualmente, os diagnósticos de muitos pesquisadores apontam para um momento social de mutação que implica a necessidade de novas reflexões e buscas. Huergo (2007, p. 44), por exemplo, notava que “las estrategias de comunicación en educación tienen que imaginarse a partir del reconocimiento de un mundo cultural complejo y conflictivo, como el que vivimos en América Latina”.

Orozco (2014), por sua vez, fala numa “condição comunicacional” que caracteriza nosso tempo e que constitui uma espécie de cenário para os educadores; cenário que dá aos receptores a condição inédita de tornaram-se produtores criativos, ingressarem numa cultura de participação em relação às telas que veiculam o que consomem simbolicamente. Entretanto, isso representa uma nova tarefa para o campo da comunicação e educação.

Em linhas gerais, essa trajetória dos países latino-americanos quanto à comunicação e educação mostra, a despeito de especificidades de cada país, bastante homogeneidade e relativo diálogo entre os acadêmicos. Porém, é difícil dizer se continuará a haver unidade de perspectiva dado o momento atual de busca mencionado. Há fatores que podem contribuir com a unidade, como a memória comum e o fato de que instâncias de diálogo acadêmico (como congressos e eventos inter-regionais) e político (governos) já existem

---

4 Um exemplo das limitações dos governos de esquerda é o caso brasileiro, em termos do qual pouco se avançou nas legislações a propósito das rádios e outros meios de comunicação comunitários.



e podem se desenvolver mais. Mas quanto ao diálogo com os outros países e particularmente com os da Europa Ibérica? Já existe certamente intercâmbio, no entanto, este pode ser incrementado com o melhor conhecimento da história e momento atual da região em termos do debate sobre a comunicação e educação. A este ponto se dirige o próximo tópico.

## A comunicação e educação na Espanha e Portugal

Há também em Portugal e Espanha uma diversidade terminológica similar a que ocorre na América Latina, em relação aos termos utilizados para denominar o vínculo entre comunicação e educação. Desse modo, atualmente, na Espanha, segundo Lozano (2013), várias nomenclaturas são utilizadas: *educación para los medios de comunicación*, *educación en los medios de comunicación*, além da mais recente *alfabetización mediática*.

Desde cedo, houve diálogo entre as perspectivas de estudo e intervenção da América Latina e os países ibero-americanos, do que dá conta, por exemplo, o interesse dos pesquisadores, principalmente pelas atividades e perspectivas teóricas desenvolvidas por seus colegas americanos e a realização de encontros acadêmicos como o Seminário Internacional sobre “Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano”, realizado na Universidade Internacional da Andaluzia, em 1995.

De acordo com Aguaded (1995, p. 37),

los orígenes de la Educación para la Comunicación en España, al igual que en otros países se remontan a las primeras experiencias de la enseñanza del cine. La aparición de los cine-clubs fue el punto de partida de muchas iniciativas de introducción de los medios en las aulas, especialmente en esta época a través de la imagen cinematográfica.

O mesmo ocorre em Portugal, e em ambos os países também houve o desenvolvimento de atividades de imprensa escolar, por vezes a partir das experiências e discussões pioneiras de Freinet. No entanto, os trabalhos em comunicação e educação foram relativamente dispersos e de menor monta até a década de 1980, momento considerado um marco do desenvolvimento de esforços relacionados à comunicação e educação nesses países (AGUADED, 1995). Conforme o autor citado, neste momento, os principais suportes institucionais das experiências envolvendo a interface comunicação e

educação foram as universidades, diferentes órgãos administrativos voltados à educação, os jornais nacionais e regionais e as ONGs. Apesar de crescente nos últimos anos, nota-se que a “trajetória de projetos relacionados à educação para os meios [*media education*] na Espanha não tem sido tão fértil ou ampla como em outros países, por isso, a consolidação desta área tem sido frágil e lenta” (GRANDÍO et al., 2014, p. 10).

Assim como na América Latina, houve e há o desenvolvimento de tendências mais preocupadas com a utilização dos meios de comunicação como *tecnologias educativas* do que como formas culturais e ideológicas. Desse modo, principalmente partindo da área educativa, a relação comunicação e educação tem sido estudada e praticada também sob esta ótica mais específica e preocupada com a melhoria da “qualidade” da educação e uso dos meios como recursos didático-pedagógicos. Isto estava em consonância, inclusive, com propostas de políticas estatais, como a Ley General de Educación, da Espanha, que, na década de 1970, dava um pioneiro apoio às experiências de educação com o uso de meios audiovisuais na escola.

A Lei Geral de Ordenação do Sistema Educativo na Espanha (LOGSE) também trouxe impulso à disseminação de projetos de educação com meios nas escolas durante a década de 1990, porém, “las instituciones educativas no han motivado un debate en torno a la integración de los ‘nuevos y antiguos medios’, habilitando un espacio para que la convergencia tecnológica tenga una presencia real en el aula” (GABELAS, 2007, p. 70).

O problema da formação dos professores, subjacente à citação anterior, também aparece em Portugal, a despeito do ambiente escolar ser um espaço privilegiado de atenção dos pesquisadores e das experiências em comunicação e educação realizadas. Outro óbice observado quanto à obtenção de maior espaço para educação para os meios, de acordo com Pinto (2003), é a herança de países que sofreram com regimes autoritários até certo ponto recentes, dificultando assumir o exercício crítico da mídia como uma prática democrática que promove a cidadania. Como não houve, ao contrário da América Latina, uma forte experimentação em mídia alternativa e/ou comunitária em Portugal e Espanha o terreno pós-democratização tinha que receber outro tipo de tratamento, e talvez por isso se explique a maior tendência à escolarização das práticas que envolvem a comunicação e educação.

A pesquisa acadêmica possui um pouco menos de tradição que na América Latina, embora seja crescente. Assim, Jones (2000), ao fazer um balanço da pesquisa em comunicação na Espanha, notava que o estudo da temática da comunicação e educação, apesar de citar alguns pesquisadores,

tinha sido escasso até fins da década de 1990. De qualquer maneira, é possível notar um progresso na feitura de investigações que já possuem canais de veiculação consolidados, como a revista espanhola *Comunicar*, publicada desde 1994. Um balanço mais recente da produção científica sobre meios de comunicação e educação na Espanha (CÁCERES, 2006), no período 1996-2006, evidencia grande produção por parte dos pesquisadores da área de educação (metade das revistas deste levantamento é da mesma).

A preocupação com a televisão, e também outros meios, é marcante, associando-se com frequência à ideia de formar “receptores críticos”, e em muitas investigações são construídas interfaces com temáticas de relevo social (estereótipos, educação para a cidadania e em valores, etc.), porém, para a autora do estudo, faltam trabalhos metodológicos. A presença da pesquisa voltada à *tecnologia educativa* (cerca de um terço da produção) é significativa, o que se relaciona ao panorama das tecnologias digitais e da “sociedade da informação”. Embora seja necessária uma avaliação mais cuidadosa e amparada em dados, uma hipótese é a que existe certa semelhança, temática principalmente, entre a pesquisa sobre a comunicação e a educação nos dois lados do Atlântico.

Em Portugal, o impulso de modernização do país, desde a entrada do mesmo na União Europeia, em 1985, justifica uma série de projetos em tecnologia associados a objetivos educativos por parte do governo (COSTA; JORGE; PEREIRA, 2014), com um foco, principalmente, em ampliar o acesso a dispositivos. O advento da internet, ao mesmo tempo, reforça tendências tecnocêntricas na educação para os *media* em Portugal, segundo Pinto (2003), abrindo espaço tanto para orientações reticentes às tecnologias quanto para os defensores das novas tecnologias. Ambas as perspectivas são caracterizadas pelo determinismo que marca os programas que buscam promover e difundir as novas tecnologias na escola para estimular a inovação educativa. Esta dimensão, na sua vertente otimista, está em consonância com discursos emanados por organizações europeias que têm cada vez mais influência nos países ibero-americanos e em seus Ministérios da Educação.

A propósito da situação espanhola, existem indicadores similares. Pegurer e Martinez (2014) notam que a educação midiática aparece de maneira apenas implícita no currículo escolar espanhol, e a Lei Orgânica 8/2013, para a Melhora da Qualidade Educativa (LOMCE), que poderia ser uma oportunidade de avanço a propósito da comunicação e educação, não aborda o tema nenhuma vez. A ênfase é colocada nas Tecnologias de Comunicação e Informação, sendo introduzida também uma disciplina de “Cultura Audiovisual”. “Tanto no âmbito curricular como nas políticas

educativas em geral, o que se pode notar com relação à Espanha é uma ênfase à introdução das TIC, bem como o desenvolvimento às competências necessárias para manejá-las” (PEGURER; MARTINEZ, 2014, p. 759). Por outro lado, Pérez-Tornero e colaboradores (2010) veem um movimento europeu no qual a preocupação com o letramento digital (*digital literacy*) dá aos poucos lugar à educação midiática (*media literacy*) nas iniciativas e projetos. Desse modo, o foco estaria menos nas TIC ou na mídia do que nos usuários.

Falando do contexto europeu, um aspecto notável em ambos os países ibero-americanos é o impulso que as iniciativas do continente relacionadas ao desenvolvimento da “educação para os media” (*media education*) têm no panorama mais recente, das últimas décadas, de discussão envolvendo a comunicação e a educação. Isto envolve a inserção em espaços de debate europeus, com adoção de uma agenda de preocupações comuns, a participação em estudos comparados e a tentativa de influenciar/formular políticas públicas que superem a fragmentação e a descontinuidade que caracterizaram muitas ações do passado. A conceitualização adotada, em torno da noção de *media literacy* e *media education*, tende também a reforçar certa unidade, diminuindo a imprecisão conceitual e falta de entendimento sobre os objetivos teórico-pedagógicos da educação em meios que para alguns autores caracterizam a situação ibérica (MARGALEF, 2010).<sup>5</sup>

O exemplo europeu fornece modelos de ação inovadores, como na articulação entre organismos de regulação e ações de educação para os meios – caso da ação dos Conselhos Audiovisuais das regiões autônomas da Espanha, que começam a surgir a partir dos anos 2000, possuindo alguma similaridade com o órgão regulador do Reino Unido (OFCOM) (CAMPS, 2009).

O impulso europeu, aparentemente, tem feito também com que, no âmbito interno dos países, se dinamizem ações voltadas à pesquisa, como pode ser exemplificado pela realização de eventos nacionais ou internacionais, como os congressos bianuais de “Literacia Mediática, Mídia e Cidadania”, o primeiro foi em 2011, em Portugal, realizado por um coletivo informal

5 Numa definição comum, adotada na Europa a partir de discussões no âmbito da UNESCO, a *media literacy* “é o termo que descreve as habilidades e competências necessárias para criar, com autonomia e consciência, no novo ambiente comunicativo – digital, global e multimídia – da sociedade da informação” (PÉREZ-TORNERO, 2007, p. 10). Do processo de *media education* resulta a *media literacy*.

de organizações e o “Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital”, também realizado pela primeira vez em 2011, em Segóvia, na Espanha, contando com a organização de uma série de instituições, como a Universidade de Valladolid, o Grupo Comunicar, de Huelva, e o Ministério da Ciência e Inovação.

A própria legislação dos países, como acontece em Portugal, ou a atitude de muitos estudiosos a respeito de como a comunicação/educação deve se articular com a escola parece sofrer influência das posições europeias, ou seja, defende-se bem mais agora a inserção de matéria (ou matérias) específica e obrigatória sobre a temática nos currículos da educação (em todos os níveis) do que somente o trabalho transversal com a temática. A abordagem transversal, em termos escolares, embora tenha diversos defensores dos dois lados do Atlântico é afetada pelo “escepticismo dado el fracaso experimentado por las escuelas ante la iniciativa de introducir en el proyecto docente conocimientos transversales” (CAMPS, 2009, p. 141). Outra crítica é quanto à indefinição teórica da transversalidade da educação em meios, o que fez com que os currículos se limitassem a notar a importância de incorporar as mídias como elementos auxiliar, mas sem prestar maior atenção a como desenvolver a capacidade crítica dos alunos frente aos meios, ao que se acrescenta o problema prático de que, na educação escolar, se exigiria a formação de *todos* os professores no assunto, conforme Margalef (2010).

Por outro lado, certas ações sociais, particularmente com empresas ou organizações da sociedade civil, tentam ampliar os segmentos envolvidos com a educação para os meios, caso, por exemplo, do projeto português Media Lab, apoiado por dois jornais privados e que oferece workshops também a pessoas de mais idade. Aparentemente, em termos comparados e de escala, os países ibéricos contam com maior número de iniciativas com parecerias deste tipo. Porém, no contexto europeu, assim como no Brasil, talvez exista atualmente um direcionamento bem maior ao ambiente escolar ou iniciativas em ações de educação não formal para jovens do que para a sociedade como um todo.

A preocupação com a avaliação das ações/projetos e com a produção de indicadores a propósito do estado do tema na educação formal ou na população em geral é outra temática que ganha corpo em Portugal e na Espanha, a partir da discussão europeia. A noção de “competência” migrou do campo educativo ou formativo para ações de comunicação e educação, com desdobramentos ainda não totalmente percebidos.

## Considerações finais

Os estudos comparativos sobre a realidade da América Latina e dos países ibéricos quanto à comunicação e educação são relativamente escassos. Uma exceção é o trabalho de Zanchetta (2009), que analisa o tratamento da mídia na educação dentro da proposta europeia (PÉREZ-TORNERO, 2007) e seu kit educativo associado, produzido pela UNESCO para discutir sua aplicabilidade na escola brasileira. De acordo com o autor referido, o relatório e as ações europeias tendem a eleger a escola como o espaço preferencial das ações voltadas à educação para os meios, porém, há pouco detalhamento sobre a formação para que os professores enfrentem o conjunto de conhecimentos (e sua articulação) em relação a questões bastante diversas (política, economia, linguagem, etc.). Esse é um ponto, a despeito de avanços dos últimos, conforme as descrições anteriores, que provavelmente precisa, de fato, ter mais amadurecimento em todo o mundo.

Zanchetta (2009) também mostra uma diversidade de agentes (órgãos reguladores, canais públicos e privados de informação) fora dos limites da escola que poderiam, com alguma articulação, se não ocupar totalmente o espaço desta instituição, representar um âmbito formativo importante no contexto europeu.

No nosso entender, esses são aspectos – com angulações um tanto diferentes – mostram alguma similaridade entre América Latina e Europa (países ibéricos inclusive). Embora a trajetória latino-americana tenha enraizamento fora do espaço escolar, hoje, a escola tende a ser a instituição que catalisa esforços. E há bons motivos para isso, como o fato destacado pelo próprio autor (ZANCHETTA, 2009) de que a comunicação é dominada pela mídia privada na região latina, de modo que o papel dos professores e da escola ganha relevo. A concentração dos veículos prejudica possibilidades mais amplas de participação, assim como os contrapontos avaliativos, que favorecem a reflexão, são menores. É claro, há também no contexto latino-americano diversidade de agentes, mas o papel governamental e de um sistema público de informação parece ser mais decisivo pelo que se disse.

Igualmente, relevante é o fato de que perspectivas latino-americanas mais recentes, que buscam favorecer a autonomia do receptor, possuem similaridade com perspectivas europeias. “A Educomunicação, por exemplo, avizinha-se da perspectiva de David Buckingham [...] em diversos pontos, como na ênfase à cultura autônoma desenvolvida pelos jovens a partir do contato

com a mídia e com os próprios pares” (ZANCHETTA, 2009, p. 1.114). Aqui se coloca uma questão de interesse de avanço nos estudos comparados: em que medida as possíveis confluências teóricas ocorrem?

Seria interessante, pois, finalizar o artigo menos com declarações do que com indagações. Assim, certas comparações entre as realidades estudadas são anotadas a seguir, destacando eixos de maior similaridade ou diferença que podem ensejar diálogos:

### *Diferenças contextuais*

A relação entre avaliação e as iniciativas em comunicação e educação é uma preocupação mais europeia do que latino-americana. *Quais as potenciais vantagens e desvantagens desta preocupação (ela não pode, por exemplo, restringir a criatividade das iniciativas ou limitar as ações a dimensões mensuráveis e já tradicionais no ambiente escolar)?*

Também parece haver maior número de projetos na Europa associados a empresas privadas, o que coloca a questão (também existente na América Latina, mas em menor grau) sobre as diferentes agendas das instituições do campo público e privado. *Como se tem buscado construir convergências e acordos desse tipo na Europa (mas também na América Latina)? O que as realidades dos diferentes contextos podem ensinar?*

A situação europeia é mais avançada quanto à articulação entre a regulação democrática dos meios de comunicação (por exemplo, os Conselhos Audiovisuais da Espanha) e as propostas de desenvolver a educação para os meios. Por outro lado, na América Latina (Brasil e Argentina, em particular) as políticas tem se voltado ao tema, mais além dos marcos educacionais. *Quais os ganhos que têm sido obtidos com essas ações e políticas e como podem ser intercambiados entre os países da região?*

A introdução de disciplinas específicas voltadas à comunicação e educação parece prevalecer na Europa, diferentemente da América Latina. *O que a experiência europeia ensina sobre o assunto até o momento? E quais os desafios na formação do profissional para essas atividades pedagógicas de teor formal? A Europa encaminha-se para formar também (caso do Brasil) “educadores” em licenciaturas ou a formação/perfil profissional será diverso?*

## *Confluências*

Múltiplos atores têm se envolvido com as atividades de comunicação e educação em ambos os contextos. *Qual a relação entre transferência de conhecimentos em relação os âmbitos sociais que se envolvem no trabalho com a comunicação e a educação na Europa e América Latina.*

A tensão (ou separação) das perspectivas tecnológicas e as de maior pendor analítico e crítico são comuns à América Latina e Europa em termos do estudo e prática da comunicação e educação. *Existem possibilidades de diálogo ou zonas de contato e sinergia entre essas tendências?*

O maior foco de preocupação em ações nas escolas, comum tanto na Europa quanto na América Latina, possui a vantagem de buscar preparar as gerações futuras melhor, no entanto, também tendem a deixar fora das ações muito segmentos sociais. *Quais as possíveis estratégias para envolver a sociedade de maneira mais geral – um conjunto de ações, iniciativas mais globais ou ambos?*



## Referências

- AGUADED GÓMEZ, J. I. La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. In: AGUADED GÓMEZ, J. I.; CABERO ALMENARA, J. (dir.). **Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano**. Universidad Internacional de Andalucía, 1995. p. 19-48.
- BARRANQUERO, A. Comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica. Memorias de una fértil confluencia. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. VIII, n. 3, sep – dic. 2006.
- CÁCERES ZAPATERO, M. D. Comunicación y Educación: Un balance cualitativo. **ICONO**, v. 14, n. 7 2006.
- CAMPS, V. La educación en medios, más allá de la escuela. **Comunicar**, 32, XVI, p. 139-145, 2009.
- COSTA, C.; JORGE, A.; PEREIRA, L. Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013). **First European Media and Information Literacy Forum**. UNESCO, Paris, May 27 and 28, 2014.
- CUERVO SÁNCHEZ, S. L.; MEDRANO SAMANIEGO, C. Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. **Teor. educ.**, v. 25, n. 2, p. 111-131, 2013.
- DALLA COSTA, R. M. C.; DIAS, L. O.; TOMITA, I. Y. A institucionalização da pesquisa na interface comunicação-educação. **ALAIC, GT4: Comunicação e Educação**, 2014.
- FINQUELIEVICH, S.; FELDMAN, P.; FISCHNALLER, C. Public Policies on Media and information literacy and education in Latin America: Overview and Proposals. **International Conference “Media and Information Literacy in Knowledge Societies”**. Moscow, 24-28 June 2012.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GABELAS BARROSO, J. A.. Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. **Comunicar**, 28, 2007.

GRANDÍO PÉREZ, M. del M.; VICENTE, M.; GARCÍA MATILLA, A.; GUTIÉRREZ MARTÍN, A.; MARTA LAZO, C. Media and Information Literacy Policies in Spain (2013). **First European Media and Information Literacy Forum**. UNESCO, Paris, May 27 and 28, 2014.

HERRÁN, M. T. Pistas para el encuentro Comunicación/Educación. In: HERRÁN, M. T.; MARTÍN-BARBERO, J.; ZAMBRANO, M. F. **Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999. p. 13-175.

HUERGO, J. La comunicación en la educación: Coordenadas desde América Latina. **FISEC-Estrategias** - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Año III, n. 7, p. 35-52, 2007.

JONES, D. E. Investigaciones en España sobre la comunicación iberoamericana. **PCLA**, v. 1, n. 3, abr./mai./jun. 2000.

LOZANO ESTIVALIS, M. Educomunicar: ¿de qué estamos hablando? El debate epistemológico de la educación en materia de comunicación. **II Congreso Internacional Educación Mediática & Competência Digital**. Barcelona, 14 y 15 de Noviembre de 2013.

MARGALEF MARTÍNEZ, J. M. **Retos y perspectivas de la educación mediática en España**. Consulta a expertos. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.

MORABES, P.; MARTÍNEZ, D. Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina. **ALAIC, GT4: Comunicação e Educação**, 2014.

MORDUCHOWICZ, R. Cuando la educación en medios es política de Estado. **Comunicar**, 32, XVI, p. 131-138, 2009.

OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulus, 2014.

PALARÈS PIQUER, M. El legado de Paulo Freire en la escuela de hoy. De la alfabetización crítica a la alfabetización en medios de comunicación. **Teor. educ.**, v. 26, n. 1, p. 59-76, 2014.

PÉREZ-TORNERO, J. M. et al. Trends and models of media literacy in Europe: between digital competence and critical understanding, *Anàlisi* 40, p. 85-100, 2010.

PÉREZ-TORNERO, J. M. (org.). **Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe**, European Commission, 2007.

PEGURER CAPRINO, M.; MARTINEZ CERDÀ, J. F.. Políticas e indicadores de educação midiática no contexto Ibero-americano: Brasil, Portugal e Espanha. In: MARTINS, M. de L.; OLIVEIRA, M. (ed.) **Comunicação ibero-americana: os desafios da Internacionalização**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2014. p. 757-767.

PINTO, M. Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 32, maio-ago. 2003.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulus, 2011.

ZANCHETTA JR, J. Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1103-1122, Dec. 2009.