

DA COMUNICAÇÃO POPULAR À EDUCOMUNICAÇÃO: REFLEXÕES NO CAMPO DA “EDUCAÇÃO COMO CULTURA”

DE LA COMUNICACIÓN POPULAR A LA EDUCOMUNICACIÓN: REFLEXIONES EN EL CAMPO DE "LA EDUCACIÓN COMO CULTURA"

MÁRQUES, Fernanda Telles
fernanda.marques@uniube.br
Universidade de Uberaba

TALARICO, Blueth Sabrina Lobo Uchôa
bluethalarico@gmail.com
Universidade de Uberaba

RESUMO Partindo de um entendimento de educação como cultura, o artigo objetiva apresentar o campo da Educomunicação considerando seus fundamentos éticos e políticos na América Latina, bem como as nuances de sua identidade interdisciplinar. Trata-se de um estudo realizado em abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental. O texto divide-se em três momentos. Inicialmente contextualiza a Comunicação Popular latino-americana e identifica suas bases na Pedagogia Freireana, depois descreve o processo de surgimento da Educomunicação, para, ao final, refletir sobre a interdisciplinaridade que tão bem a caracteriza.

Palavras-chave: Educação como Cultura. Educação Popular. Educomunicação. Interdisciplinaridade.

RESUMEN A partir de un enfoque de la educación como cultura, el artículo presenta el campo de la Educomunicación considerando sus fundamentos éticos y políticos en América Latina, así como su identidad interdisciplinar. Se trata de un estudio de abordaje cualitativo, que implica la investigación bibliográfica y documental. El texto se divide en tres secciones. Inicialmente contextualiza la Comunicación Popular Latinoamérica e identifica sus bases en la Pedagogía de Paulo Freire. A continuación, se describe el proceso de emergencia de Educomunicación. Por último, el texto analiza la interdisciplinariedad que caracteriza tan bien.

Palabras-clave: La educación como cultura. La educación popular. La Educomunicación. La interdisciplinariedad.

1 INTRODUÇÃO

Elaborado com base em um entendimento ampliado de educação, que não se restringe à educação escolar e que pode ser melhor compreendido pela ideia de

“educação como cultura” (BRANDÃO, 2002), o artigo apresenta uma discussão sobre a constituição do campo interdisciplinar nominado Educomunicação. No Brasil, esse campo tornou-se mais conhecido com a implementação do Programa Federal Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007, e regulamentado pelo Decreto 7083/2010.

Tendo como objetivo mais amplo fomentar a educação integral como estratégia para a diminuição das desigualdades educacionais, o Programa Mais Educação consiste em uma política pública de apoio a atividades socioeducativas ofertadas no contraturno escolar. Essas atividades são agrupadas em macrocampos, sujeitos a alterações caso diagnosticada a necessidade.

Inicialmente, um desses macrocampos chamava-se “Educomunicação”. Como ficou constatado que a falta de familiaridade com a terminologia dificultava a adesão dos gestores locais ao macrocampo, em 2010 o nome foi alterado para “Comunicação e uso de mídias” (BRASIL, 2011). A partir de 2013, o mesmo macrocampo fundiu-se a outro e passou a chamar-se “Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica”. Desde então, dele é esperado o desenvolvimento de trabalhos com as temáticas dos Direitos Humanos, da Cidadania e da Promoção da Saúde, por meio de atividades envolvendo rádio escola, jornal escolar, história em quadrinhos, fotografia, ambiente de redes sociais, vídeo, robótica e tecnologias educacionais (BRASIL, 2014).

Na versão mais recente do Manual Operacional de Educação Integral (2014), documento fundamental para a implementação do Mais Educação, a “prática educomunicativa” é citada como base para todas as atividades a serem desenvolvidas no macrocampo, o que aparece em associação a um ideal de superação da forma tradicional de relação professor-aluno. Percebe-se, assim, que a Educomunicação está, de alguma forma, relacionada ao diálogo, ao irrestrito direito à voz e ao respeito à diversidade. Convém identificar, contudo, de onde provém referida relação, o que nos propomos a fazer no presente artigo, em que são abordados fundamentos ético-políticos da Educomunicação latino-americana.

O texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir de levantamentos junto às bases de dados Scielo, Portal de Periódicos e Banco de Teses da CAPES. De forma complementar, o trabalho também expressa

um exercício de pesquisa documental, na medida em que a melhor compreensão da temática exigiu a análise de documentos que envolvem a Educomunicação no Brasil e, em especial, sua inserção no Programa Mais Educação: a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007; o Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010; três diferentes edições do caderno Passo a Passo – Mais Educação (2009, 2011, 2013); o Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (2009), e a versão mais atualizada do Manual Operacional de Educação Integral (2014).

O processo investigativo se deu em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de Chizzotti (2003, p. 228), para quem “os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais”. Deixamos registrado, assim, nosso compromisso com a prática docente e com a transformação social.

O artigo encontra-se organizado em três seções. Na primeira, contextualizamos a Comunicação popular latino-americana, identificando seus fundamentos ético-políticos e demonstrando suas bases fortemente alicerçadas na Pedagogia freireana. Na segunda seção, descrevemos o processo de surgimento da Educomunicação, para, na seção final, convidarmos a refletir sobre a interdisciplinaridade, que tão bem a caracteriza.

2 COMUNICAÇÃO POPULAR E ALTERNATIVA

A Educomunicação tem em suas raízes a Comunicação popular, cujo conhecimento se faz importante para a compreensão das transformações a que vem passando a proposta educacional.

Segundo Dornelles (2007), a expressão Comunicação popular teria se originado na América Latina, ao final dos anos 60, com a atuação politizada das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), comprometidas, então, com debates sociais e políticos fortemente alinhados às pautas populares e ao pensamento de esquerda.

Para um melhor entendimento, cabe rememorar que, no Brasil, aquele era um momento marcado pelo cerceamento dos direitos civis, o que, em termos de comunicação social, envolvia severas limitações à liberdade de expressão tanto em

nível individual quanto coletivo. Assim, além de não ter em pauta questões atinentes à cidadania, os veículos de comunicação tradicionais – e em especial os de largo alcance – tinham sua programação diretamente acompanhada pelos órgãos censores da ditadura civil-militar. Os noticiários da imprensa escrita ou falada não podiam veicular notícias desfavoráveis ao regime, da mesma forma como as emissoras de rádio e de televisão não podiam apresentar, em sua programação, aquilo que fosse considerado como inadequado aos valores políticos, aos interesses econômicos e/ou à moralidade vigente.

É nesse contexto, em que os interesses econômicos desconsideram as demandas das classes subalternizadas, que surge a Comunicação popular, expressando claramente a opção política de “colocar os meios de comunicação a serviço dos interesses populares” (PERUZZO, 2005, p. 20).

Designando um tipo de comunicação de pequena escala, pautada pela horizontalidade e pela intenção de dar voz àqueles que, em outro modelo comunicacional, seriam não mais que ouvidos atentos, não se trata, entretanto, de um modelo compreendido de forma unívoca. Pode-se encontrar, nos dias de hoje, ao menos 20 diferentes definições para Comunicação popular e/ou alternativa, como bem indicam os trabalhos de Festa (1986), Berger (1989), Dornelles (2007), Peruzzo (2005; 2009), Machado (2009), entre outros.

A existência de uma diversidade de definições não impede, entretanto, a identificação de aspectos em comum. A convergência mais relevante está no lugar ocupado pelas classes populares e comunidades empobrecidas, que adquirem visibilidade e voz, saindo de uma condição de *objetos* para a de *sujeitos* aptos ao desenvolvimento da crítica e dispostos à ação coletiva. Assim, o que configura a Comunicação popular naquele momento é “sua inserção num contexto alternativo, caracterizado por romper a ordem do capital, integrar aquilo que o fragmenta”(MACHADO, 2009, p.29).

Resgatando os principais conceitos utilizados como sinônimos de Comunicação popular – comunicação alternativa, participativa, comunitária e dialógica – Peruzzo (2009) confirma nosso entendimento de que o sentido político que sustenta cada um desses conceitos é o mesmo em sua origem. Pode-se dizer que se trata de “uma forma de expressão de segmentos empobrecidos da população, mas em

processo de mobilização, visando suprir suas necessidades de sobrevivência e de participação política com vistas a estabelecer a justiça social” (PERUZZO, 2009, p.368).

Revisitada e chamada por alguns de “nova comunicação”, sobretudo depois das manifestações de julho de 2013, essa comunicação já tão antiga, que há muito se dá *nos* e *com* os movimentos sociais, tem outra característica relevante: o uso de estratégias e recursos alternativos e despretensiosos. Recorrendo a folhetos, fanzines, cartilhas, *webblogs*, redes sociais, pôsteres, cartazes, boletins, volantes; e também a grafites, performances, teatros entre outros elementos audiovisuais, a Comunicação popular é mais que outra forma de comunicar. É, como veremos na proposta engajada de seu precursor, Mário Kaplún, outra forma de pensar a produção social do coletivo e o lugar do indivíduo no grupo.

3 KAPLÚN, LEITOR DE FREIRE

Um dos nomes mais importantes para a disseminação da Comunicação popular é o do argentino Mário Kaplún (1923-1998), considerado como um de seus precursores e também reconhecido como criador do neologismo “educador”, por ele usado em menção ao profissional ou voluntário em projetos de jornalismo/radialismo alternativos.

Com larga experiência em produção de televisão e tendo trabalhado em meios de comunicação comerciais, na década de 70 Kaplún deu início a um trabalho educacional, por meio do rádio, envolvendo pessoas adultas de origem rural. Seu objetivo era contribuir para a formação de uma consciência crítica, capaz de desvelar os meios de comunicação em relação à sua interferência na visão de mundo e no comportamento político das pessoas e grupos.

A trajetória que leva Kaplún às demandas populares e, em consequência, à Educação popular, se inicia, no entanto, bem antes dos anos 70. Em 1951, quando se vê obrigado a abandonar a Argentina em razão da perseguição pelo governo peronista, Kaplún já tem a postura política progressista que o aproxima dos fundamentos da Educação popular. Anos mais tarde, ao transferir-se com a família para uma comunidade rural uruguaia, tanto o distanciamento de veículos

comprometidos com a cultura hegemônica quanto o contato diário com as desigualdades, injustiças sociais e com os problemas do homem do campo, agudizaram suas indagações sobre o modo de produção capitalista e os mecanismos ideológicos que o sustentam. Indagações essas que se fazem um tanto presentes nos dois projetos televisivos dirigidos por Kaplún em sua volta à vida urbana, ainda no Uruguai, em 1959.

Com o cerceamento dos programas televisivos de opinião no Uruguai, já no decorrer da década de 60, Kaplún entregou-se a outras propostas. Criou, então, um projeto alternativo – mais tarde apelidado de “K7 Fórum” (ou, “Cassete-foro”) – que objetivava, precisamente, tal como outros surgidos na mesma época em várias regiões da América Latina¹, uma aproximação dos campos da comunicação e da Educação popular (OLIVEIRA, 2014; FRANÇA, 2013).

França (2013) explica que, a prática que ficou conhecida como “K7 Fórum”, consistia em uma estratégia bem simples, desenvolvida por Kaplún com a intenção de favorecer a integração social e política de camponeses moradores em áreas distantes umas das outras. A ideia era colocá-los em condição dialógica,

[...] usando um gravador, que na época ficou conhecido como K7, era um gravador que servia para as pessoas se ouvirem, no caso os trabalhadores, e que em pouco tempo ficou provado que todas as pessoas que assistem televisão e ouvem rádio também são capazes de utilizar as tecnologias desses meios para falar de si (FRANÇA, 2013, p. 32).

Kaplún comungava do entendimento freireano de que a neutralidade frente ao mundo, ao histórico e aos valores reflete não mais que o receio que o sujeito tem de revelar seu compromisso com seus próprios interesses ou “com os interesses dos grupos aos quais pertence” (FREIRE, 2001, p. 20). A intenção de Kaplún era fazer com que a comunicação e os meios, tradicionalmente a serviço do capital, cooperassem para o fomento da organização popular – aqui entendida como ação politizada de grupos organizados ligados à classe trabalhadora em geral.

Ao longo da execução do “K7 Fórum”, o pesquisador constatou que, aliando a Comunicação popular com a Educação popular, proposta por Paulo Freire (1921-

¹ Para citar alguns: Programa de Educação Alternativa para Formação do Receptor desde a Infância (PLAN-DENI), no Uruguai; Pedagogia da Comunicação, na Costa Rica; Projeto Berlamino, no Chile; Leitura Crítica da Comunicação (LCC), no Brasil.

1997), seria possível produzir algo realmente capaz de contribuir para a formação política da comunidade, condição fundamental para se pensar em emancipação. E, para demonstrar sua proposta, pôs-se a produzir dezenas de programas radiofônicos, todos eles dedicados especificamente à Educação popular (OLIVEIRA, 2014; FRANÇA, 2013; MACHADO, 2009).

Porém, mais uma vez seus projetos foram alterados por motivos políticos. Como explicam Bona, Conteçote (2007) e Costa (2001), o recrudescimento das ditaduras na América Latina obrigou Kaplún ao exílio na Venezuela, em 1978. Lá, o comunicador aderiu radicalmente ao trabalho na área da educação. Tornou-se, então, professor da Universidade de Trabalhadores da América Latina, onde ministrou cursos para dirigentes e sindicatos²; sempre argumentava que a comunicação, no contexto educacional, não deve ser vista apenas como instrumento midiático e tecnológico, mas como componente pedagógico e interdisciplinar, no qual “convergem uma leitura da Pedagogia a partir da comunicação e uma leitura da comunicação a partir da Pedagogia” (KAPLÚN, 1999, p. 68).

Na obra *Una pedagogia de la comunicación – el comunicador popular*, o autor manifesta sua inspiração em uma educação emancipatória, mais precisamente a que fora proposta por Paulo Freire.

Em primeiro lugar, quando fazemos comunicação educativa estamos sempre buscando, de uma forma ou de outra, um resultado formativo. Dizemos que produzimos nossas mensagens “para que os destinatários tomem consciência de sua realidade”, ou “para suscitar uma reflexão”, ou “para gerar uma discussão”. Concebemos, pois, os meios de comunicação que realizamos como instrumentos para uma Educação Popular, como alimentadores de um processo educativo transformador (KAPLÚN, 2002, p. 15; tradução nossa³).

Por considerar que cada tipo de educação corresponde a determinadas concepções e práticas de comunicação, Kaplún (2002) recorre tanto à educação

² Também foi lá que o “K7 Fórum” recebeu o novo nome de “Foruco”, e o slogan “*nos forma, nos une e nos comunica*”.

³ Do original: “En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes ‘para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad’, o ‘para suscitar una reflexión’, o ‘para generar una discusión’. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador” (KAPLÚN, 2002, p.15).

libertadora freireana quanto ao pensamento de outro intelectual progressista, o paraguaio Juan Enrique Díaz Bordenave (1926-2012), que, em meados da década de 1970, identificou e analisou criticamente três modelos fundamentais de educação, dois exógenos e um endógeno.

A *educação com ênfase nos conteúdos*, apontada como primeiro modelo exógeno, corresponde a uma educação baseada na transmissão de conhecimentos. Nesse modelo, o educador se detém a transferir ao aluno aquilo que o mesmo não sabe, sem levar em conta aquilo que sabe. A esse tipo de educação, que transmite conhecimentos, Paulo Freire deu o nome de Educação Bancária, assim compreendida por envolver o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p.59). Kaplún (2002) faz um comparativo entre esse tipo de educação e a concepção de comunicação dentro do mesmo modelo, o que o leva a concluir que assim como existe uma “educação bancária”, também existe uma “comunicação bancária”, que se dá basicamente com o mesmo preceito: a transmissão de informação de maneira unidirecional, sempre no sentido do emissor (de fora) para o receptor.

O segundo modelo exógeno, chamado de *educação com ênfase nos efeitos*, consiste em moldar a conduta das pessoas para alcançar objetivos estabelecidos por quem planeja a educação. Ao comparar este modelo educacional à forma de conceber a comunicação dentro do mesmo paradigma, Kaplún a designa como uma “comunicação persuasiva”, na qual se recorre, com bastante frequência, à reprodução de estereótipos e a clichês. Para ele, isso fica muito claro quando se observa fragmentos de diversos textos que eram produzidos na época – como o trecho que segue, originalmente publicado em uma apostila de extensão agrícola e desenvolvimento rural, cujo autor defende que, ao comunicador, compete agir como

[...] uma espécie de arquiteto da conduta humana, um praticante da engenharia do comportamento, cuja função é induzir e persuadir a população a adotar determinadas formas de pensar, sentir e atuar, o que lhe permite aumentar sua produção e sua produtividade e elevar seus níveis e hábitos de vida (RAMSAY et. al., 1960 apud KAPLÚN, 2002, p. 30; tradução nossa⁴)

⁴Do original: “[...] una especie de arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería del comportamiento, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permitan aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida” (KAPLÚN, 2002, p.30).

Se comparada ao modelo anterior, a *educação com ênfase nos efeitos* tende a ser percebida como uma proposta ausente de passividade, uma vez que nela está prevista uma reação por parte do receptor. Essa expectativa de *feedback* pode causar a impressão de que o receptor, finalmente, passou a importar como sujeito ativo, o que, entretanto, não chega a ser verdadeiro. Kaplún (2002) argumenta que, originado nos Estados Unidos e introduzido na América Latina como estratégia para convencer camponeses da necessidade de aderir às novas tecnologias (em detrimento da agricultura familiar e tradicional), esse é um modelo de educação que se dá por uma comunicação persuasiva. E, portanto, não emancipatória.

Se observarmos com atenção, constataremos que a bidirecionalidade insinuada na *educação com ênfase nos efeitos* é apenas aparente. O que se espera do receptor é a exteriorização de uma resposta estereotipada, considerada como adequada apenas quando apta a satisfazer aos interesses do emissor.

Para que funcione conforme o esperado, nesse modelo de educação que se dá à moda de uma “engenharia do comportamento”, conteúdos e objetivos são fixamente estabelecidos, reduzindo-se a “participação” do educando à execução daquilo que foi planejado sem sua participação. Ou seja, ainda que questione o modelo mais tradicional e acrescente algo em relação a ele, a *educação com ênfase nos efeitos* apresenta o sério problema de ansiar resultados em termos de *produtividade*, em detrimento de *reflexão e crítica*.

Diferente dos outros dois, o único modelo endógeno, isto é, que parte da realidade dos sujeitos, é a *educação com ênfase no processo*. Como o nome indica, nele, se evidencia a importância do *processo*, o que envolve também a expectativa de transformação das pessoas e da realidade social. Trata-se de um modelo em que conteúdos e efeitos em termos de comportamento não ocupam lugar privilegiado. Mais que saber *o que e como* fazer, importa criar dispositivos que permitam ao homem desenvolver as habilidades necessárias para situar-se criticamente em relação àquilo que faz, contribuindo, assim, tanto para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, quanto para o despertar de sua consciência social.

Se fizermos um comparativo entre esse último tipo de educação com a comunicação realizada nos mesmos moldes, chegaremos a uma comunicação

“processual”. É o modelo pedagógico que Paulo Freire, amigo pessoal e principal inspirador de Kaplún, chama de educação libertadora ou transformadora, indispensável para entender a comunicação popular.

Fundamentada no conceito crítico-dialético de *práxis*, a Comunicação popular, que agora sabemos ter sido inspirada em Freire, propõe uma ação transformadora da realidade, promovida de forma consciente e crítica, na qual haja uma clara superação da dicotomia teoria/prática.

Noção fundamental da filosofia desenvolvida no Ocidente⁵, na interpretação marxiana a *práxis* remete à transformação material das estruturas sociais, à atividade política do cidadão e às deliberações da comunidade, transcendendo, assim, a prática pragmática, autossuficiente e meramente individual (KONDER, 1992; FREITAS, 2005). Nos acertados dizeres de Vásquez (1977, p. 115), em Marx o conceito de *práxis* passa a definir “[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

A Comunicação popular pode ser bem compreendida a partir deste terceiro modelo e, da mesma forma, também a Educomunicação, cuja ênfase é posta no processo transformador – de si e do mundo – e não em produtos ou resultados, como se pode observar no quadro comparativo que segue:

Quadro 1 – Modelos de educação em Kaplún

⁵ A começar por Aristóteles, outros pensadores também se apropriaram da palavra grega *práxis* (conduta, ação) para designar conceitos nem sempre idênticos. Para saber mais, vide Konder (1992).

MODELOS INDICADORES	MODELOS EXÓGENOS		MODELO ENDÓGENO
	EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NOS CONTEÚDOS	EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NOS EFEITOS	EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NO PROCESSO
Pensamento crítico	Evitado	Evitado	Estimulado
Criatividade	Evitada	Ignorada	Estimulada
Posição em relação ao conflito	Problema a ser reprimido	Problema a ser evitado	Situação prevista a ser assumida
Papel do erro	Falha a ser punida e evitada	Falha a ser evitada	Parte importante do processo
Principais valores	Obediência Docilidade	Lucro Vantagem	Solidariedade Cooperação
Função política	Conservação	Conservação/ Adaptação	Emancipação/ Transformação

Fonte: elaborado a partir de KAPLÚN, M. Periodismo Cultural: la gestión cultural ante los nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, Chasqui, no. 64, 1998.

Como a ideia Freireana de *processo* e *emancipação* é fundamental ao pensamento de Kaplún, buscaremos em Freire (1987) sua compreensão de uma educação que conduz processualmente para a transformação dos homens e da sociedade, o que, segundo o autor, deve ser feito por meio do diálogo.

É preciso conhecer, de início, as tendências pedagógicas em sua usual classificação, realizada a partir da posição adotada por cada uma delas em relação aos condicionantes sociopolíticos da educação escolar. Assim, fazemos lembrar que as tendências pedagógicas são melhor compreendidas a partir de sua organização em dois grandes blocos: por um lado a Pedagogia liberal, por outro, a Pedagogia progressista. Na Pedagogia liberal encontram-se as tendências Tradicional, Renovada progressista, Renovada não-diretiva e Tecnicista. Enquanto na Pedagogia Progressista, segundo Libâneo (2005), encontram-se as tendências Libertária, Crítico-social dos conteúdos e Libertadora. Nessa última tendência é que está melhor representado o pensamento do brasileiro Paulo Freire.

Freire traz em sua trajetória, desde seus primeiros trabalhos, a defesa de uma educação em que o diálogo favoreça a emancipação. Por entender que a palavra não

pode ser tratada como privilégio de alguns, sendo, antes, um direito de todos os homens, o autor relaciona tanto a proliferação do silêncio quanto a adesão a “palavras inautênticas” (verbalismo) à manutenção do homem em condição alienada e alienante.

A emancipação por ele referida seria uma humanização em processo, melhor dizendo, seria “*práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67). Visto desse modo, a educação libertadora teria o compromisso de instaurar o diálogo como estratégia emancipatória, capaz de romper o esquema vertical da educação bancária. O que equivale a dizer que, por meio do diálogo e da ação-reflexão nele implicada, seriam rompidas tanto a “cultura do silêncio” imposta a alguns, quanto a reprodução da “palavra oca”, por outros.

Aqui cabe a tão difundida (e por vezes distorcida) reflexão de Freire, quando diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1987, p. 68), e nos faz lembrar que a educação é um ato político, realizado no coletivo. E que, enquanto tal, não pode ser pensado sem se levar em conta a existência e a ação de culturas e de ideologias.

Em um contexto de embates políticos em torno das causas populares e de luta pela democratização, a Educomunicação recebeu seu primeiro esboço, no âmbito das alternativas e respostas advindas “de movimentos sociais na tentativa de abrir espaço para aqueles cujas vozes não são representadas nos meios hegemônicos” (LIMA e OLIVEIRA, 2013, s/p).

Conforme a síntese apresentada por Machado (2009, p. 30),

[...] todo o processo político vivido pelo país, principalmente depois de 1968, com a repressão militar, com a falta de democracia e mais uma grande diferença socioeconômica, fez nascer todo um movimento denominado Comunicação Popular, que englobou o alternativo e o comunitário. Tanto as práticas da Comunicação Popular como o projeto LCC da UCBC⁶ nascem de pressupostos comuns que são: emancipação das classes economicamente desfavorecidas, bem como: direito à expressão, direito à cidadania e direito à luta pela democratização dos meios de comunicação de massa. Neste contexto, e com os mesmos pressupostos, surge a Educomunicação.

⁶ Projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC).

Desde então, o conceito de Educomunicação segue em elaboração, tendo sido mais de uma vez atualizado e reformulado por aqueles que dele se apropriam, sob a influência de contextos também eles em transformação. No decorrer dos anos 80, por exemplo, a UNESCO fez grande utilização do termo. Movida pela preocupação com os impactos da mídia na formação de crianças e jovens, a Educomunicação passou a ser compreendida quase como sinônimo de “educação para a recepção crítica”. A ênfase era posta na séria questão da gestão da mídia e na necessidade de fazer das tecnologias instrumentos para o empoderamento de segmentos tradicionalmente oprimidos na América Latina.

Discorrendo sobre momentos muito significativos da Educomunicação no Brasil, Machado (2009) narra que, em 1995, o experiente comunicador Ismar de Oliveira Soares, que já havia sido presidente da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) e atuava na Comunicação popular, publicou um artigo no qual postulava o reconhecimento e o preparo de um novo profissional para a área da comunicação social, então chamado por ele de “gestor de comunicação educativa”. Machado (2009) nos leva a ponderar que, nas reflexões feitas por Soares no artigo citado, se anunciavam mais claramente os tempos em que comunicação e educação enfrentariam suas resistências internas e finalmente reconheceriam a necessidade de partilhar conhecimentos. Dessa partilha, adviria a consolidação de um campo interdisciplinar, o que se deu por influência direta do trabalho realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Universidade de São Paulo (NCE-USP), criado em 1996, com a participação de Soares.

Entre os anos de 1997 e 1999, o núcleo promoveu uma ampla pesquisa envolvendo 176 especialistas de 12 países da América Latina, tendo por objeto verificar a inter-relação comunicação/educação. Ao final, os pesquisadores detectaram claros indícios não mais da necessidade, e sim da emergência de “um novo campo – interdisciplinar e autônomo – de intervenção social, então denominado Educomunicação” (SOARES, 2007, p.8).

Retomando o trabalho de Machado (2009), a pesquisadora destaca que antes mesmo da fundação do NCE, Ismar Soares já era reconhecido como defensor da aproximação do campo da comunicação com a educação. Opinava, ele, que a educação precisava repensar seu olhar sobre a comunicação, já que a tendência era

de reduzi-la a responsável pelos meios de comunicação de massa, mais lembrados como tradicionais instrumentos de manipulação.

Em sua defesa da Educomunicação, Soares promoveu uma ampliação do sentido com que o termo vinha sendo utilizado desde seu surgimento. Enquanto Kaplún visava um processo emancipatório a partir do desenvolvimento da habilidade de se fazer uma leitura crítica dos meios e da realidade, o comunicador brasileiro propunha o reconhecimento de um campo mais amplo, constituído por um conjunto de ações

[...] inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

A expressão “ecossistema comunicativo” aparece, conforme explicado por Soares, na obra do semiólogo espanhol Jesús Martín-Barbero (1937 -), quando este fala, especificamente, da presença das tecnologias na sociedade atual. Na perspectiva do NCE-ECA/USP, entretanto, o conceito é elaborado em referência a algo bem mais abrangente, e que exige uma abordagem interdisciplinar: “o relacionamento entre seres humanos num dado espaço, independentemente do uso dos recursos tecnológicos” (SOARES, 2013, p. 185).

Se a consolidação de ecossistemas comunicativos é a meta a ser construída, diz Soares (2002; 2013), as áreas de intervenção apresentam-se como verdadeiras portas de ingresso ao universo das práticas educacionais, tornando-se, assim, as ações pelas quais ou a partir das quais os sujeitos passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação.

4 A INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

Nos primeiros trabalhos de Soares junto ao NCE-ECA/USP identificamos a proposição de quatro áreas de intervenção, que é como o autor denomina as áreas a que se volta a *práxis* educacional: *Educação para a comunicação; Mediação*

tecnológica na educação; Gestão da comunicação no espaço educativo; Reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação. Entretanto, como o campo da Educomunicação é muito dinâmico, atualmente o mesmo autor considera um número maior de áreas de intervenção. São elas: *Educação para a comunicação; Expressão comunicativa através das artes; Mediação tecnológica na educação; Pedagogia da comunicação; Gestão da comunicação; Reflexão epistemológica e Produção midiática para a educação* (SOARES, 2013).

Observa-se, na extensão e na dinamicidade das áreas de intervenção, que a Educomunicação está cada vez mais longe de restringir-se a determinados sujeitos coletivos ou a determinados lugares sociais ou políticos. Seu foco está na *educação pelo processo* e seu campo volta-se a *todos os espaços educativos* – sejam eles as salas de aula ou as salas das casas, as praças e centros comunitários, ou simplesmente o espaço político (e não físico) das relações que se dão no tecido social.

Posto isto, uma das principais características da Educomunicação é a interdisciplinaridade, aqui entendida conforme os estudos de Fazenda (1979; 2008), para quem a atitude interdisciplinar não deve ser tratada como “categoria de conhecimento”, mas como categoria de *ação* que “se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (FAZENDA, 2008, p. 28),

Também nesse sentido, Gadotti (2004) argumenta que a intenção da interdisciplinaridade é favorecer a superação da fragmentação que a especialização do conhecimento ajudou a fomentar. Sob a influência de uma epistemologia tendencialmente positivista, que tem em suas bases empirismo, naturalismo e mecanicismo, a concepção disciplinar promoveu avanços científicos de inegável importância, mas também contribuiu para um olhar fragmentado e hierárquico:

A classificação dos conhecimentos segundo a hierarquia de disciplinas é o reflexo dos valores sociais vigentes, portanto, segue uma ordem de conhecimentos preestabelecidos, ordem essa determinada pelo tempo e espaço em que se situa o fenômeno (GADOTTI, 2004, p.1).

A partir de Thiesen (2008), observamos que tanto em sua dimensão epistemológica quanto pedagógica, a interdisciplinaridade se sustenta por um conjunto de princípios teóricos formulados por críticos do modelo positivista das

ciências, interessados em resgatar o caráter de totalidade do conhecimento. Na área da pesquisa em educação, em particular, as formulações que mais sustentam esse movimento são construídas pelas perspectivas da fenomenologia, da pedagogia histórico-crítica e da hermenêutica, que se somam, ainda, aos estudos de orientação etnográfica (incluídas as etnografias da educação a partir do ciberespaço).

A ideia de “resgatar o caráter de totalidade do conhecimento”, contudo, não é tarefa fácil. Exige uma mudança de atitude em relação não apenas ao conhecimento, mas também à questão da propriedade ou do valor atribuído àquele que detém o conhecimento.

Nas culturas hegemônicas do Ocidente, o conhecimento tornou-se um *bem* a partir do qual as pessoas e os povos são inseridos em uma hierarquia. Visto de outro modo, tornou-se mais uma entre outras propriedades que fazem alguém ou uma Nação dignos de distinção em relação a outros sujeitos e Nações. A realização da interdisciplinaridade passa a depender, entre outros fatores, de um aspecto atitudinal: certo desprendimento em relação ao lugar social e político tradicionalmente atribuído àquele que é reconhecido como detentor do único conhecimento válido.

Isso não significa, entretanto, que a perspectiva interdisciplinar só possa realizar-se em uma nova sociedade, completamente remodelada. Afinal, como argumenta Thiesen (2008, p.552):

Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo.

E é neste sentido que a Educomunicação melhor se revela como campo interdisciplinar, que se assume, a partir da primeira década do século XXI, como “um espaço do agir coletivo, voltado essencialmente para a cidadania e além da lógica do mercado” (SOARES, 2013, p. 185).

É a partir dessa perspectiva que o educador figura como um profissional cuja atuação não se limita à inserção de mídia e tecnologias da comunicação na educação escolar. Ainda que seja mais lembrado como um agente favorecedor da capacitação de professores em termos de uso didático da tecnologia disponível, sua

atuação nem de longe é a isso limitada. O educador pode atuar junto aos alunos, ensinando-os a utilizar as mídias para além de entretenimento; pode planejar e executar ações que auxiliem a organização da comunicação no espaço educativo (interno) e também da comunicação da escola com a comunidade (externo); e, da mesma forma, pode atuar na educação não escolar, como em programas sociais e socioeducativos.

O que se espera desse profissional é, enfim, uma atitude de mediação, que diverge da postura de representante do único conhecimento correto, na medida em que este último desconsidera, *a priori*, conhecimentos advindos de outras esferas que não a de sua formação e/ou atuação acadêmica.

Ao contrário do que afirmam alguns críticos dos esforços de interdisciplinaridade em geral, entendemos que a atitude esperada do educador não o torna, necessariamente, um “especialista em generalidades”. Concordar com isso seria ignorar dois elementos fundamentais. Primeiro, que no exercício da interdisciplinaridade não se desconsidera a importância de especialidades na produção do conhecimento. Além disso, que a interdisciplinaridade se manifesta em vários níveis, a depender, como bem explicam Lopes e Araújo (2005, p.79),

[...] da forma de relação e de diálogo entre as disciplinas, do método de investigação considerando sua gênese a forma de apropriação, a natureza do objeto de estudo, a expressão dos resultados obtidos e o destino do produto final, no sentido de quem se beneficia com o trabalho de integração

Em relação a esses níveis, as classificações mais conhecidas (como as de Japiassú, 1976; Pombo, 1993; Fazenda, 1979, 2008, entre outros), se originam na discussão já clássica encabeçada por Heckhausen (1972), para quem um exercício de interdisciplinaridade pode consistir em: *pseudo-interdisciplinaridade*, *interdisciplinaridade heterogênea*, *interdisciplinaridade auxiliar*, *interdisciplinaridade compósita*, *interdisciplinaridade complementar* e *interdisciplinaridade unificadora*.

No caso da Educomunicação tal como vem sendo mais abordada no Brasil, constatamos dois movimentos interdisciplinares. O primeiro movimento, diretamente relacionado ao processo iniciado na década de 1960 e ainda em curso, aponta para

a *interdisciplinaridade unificadora*, também chamada de estrutural. Esta se caracteriza pela aproximação de dois ou mais campos do conhecimento a tal ponto que as trocas *recíprocas* estabelecidas acabam conduzindo à produção de teoria e metodologia originais, e, assim, impulsionam a geração de um novo campo.

O segundo movimento, que remete ao esforço de interlocução do novo campo com outros campos do conhecimento, oportunos e/ou necessários à *práxis* almejada, aponta para uma *interdisciplinaridade heterogênea* ainda vacilante. Baseada muito mais na soma e na ressignificação de informações oriundas de diversas disciplinas, do que na interpenetração e na cooperação teórica e metodológica, trata-se de uma forma de interdisciplinaridade em que pouco se avança em termos de superação das tradicionais relações de subordinação de um campo do conhecimento a outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Originada do diálogo entre Comunicação popular e Educação popular, a Educomunicação se coloca, em seu surgimento, como um campo de oposição a um sistema que aliena e explora a classe trabalhadora, para quem se voltam suas primeiras ações. Assim, não é de estranhar que seus fundamentos éticos e políticos encontrem correspondentes nas lutas populares da mesma época, nos movimentos sociais pelo reconhecimento das demandas de sujeitos coletivos historicamente silenciados: é do ideário de esquerda que a emergente proposta educacional obtém seu posicionamento contundente em relação ao poder centralizador do Estado e de outras estruturas conservadoras das quais o capitalismo igualmente se serve.

Com o passar do tempo, entretanto, transformações sociais locais somam-se aos “imperativos” da chamada globalização e contribuem para que também a Educomunicação seja repensada no Brasil. Em meio a essas transformações, observa-se a emblemática transição de campo de luta alternativo, claramente a serviço de ideários contra-hegemônicos, para conhecimento incorporado a políticas públicas para a educação, e, portanto, bem assimilado pela hegemonia representada pelo Estado.

Conforme demonstrado ao longo do texto, não obstante essas alterações (muito relevantes considerando-se seus significados políticos), o sentido da

Educomunicação ainda pode ser encontrado em elementos presentes desde seu surgimento: na dialogicidade e na ênfase dada ao processo. O que melhor a caracteriza, ontem e hoje, é a preocupação para que uma leitura conteudista ou baseada em resultados estabelecidos de cima para baixo, não se sobreponha ao processo pelo qual o conhecimento é coletivamente produzido e em meio ao qual a consciência social pode ser despertada.

Por ser processual e problematizadora, a Educomunicação tende a ser desenvolvida com vistas à superação da consciência ingênua e ao aguçamento da consciência crítica. O objetivo final é que os sujeitos do processo educacional, educadores e educandos, assim se reconheçam: como *sujeitos*, não mais como objetos que ocupam lugares fixamente demarcados no jogo social. E que se tornem, por fim, cada vez mais aptos a manifestar uma visão de mundo coerente, na qual *discursos e práticas* apresentem-se integrados.

FERNANDA TELLES MÁRQUES

Antropóloga, doutora em Sociologia pela UNESP de Araraquara com Pós-doutorado em Estudos Culturais pelo PACC-UFRJ. Professora na Universidade de Uberaba, atuante no Programa de Pós-graduação em Educação, e nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

BLUETH SABRINA LOBO UCHÔA TALARICO

Publicitária, mestre em Educação pela UNIUBE e especialista em Marketing e Estratégias de Mercado pela FCETM. É professora na Universidade de Uberaba, atuante nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

REFERÊNCIAS

BERGER, C. *A comunicação emergente: popular e/ou alternativa no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

BONA, N.; CONTEÇOTE M.L.; L. Kaplún e a Comunicação popular. *Anuário Unesco/Metodista de Comunicação Regional*, n.11, p. 169-184, jan/dez. 2007.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Ed. rev. e amp. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. *Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa dinheiro na Escola – PDDE. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação – Passo a passo, por Maria Eliane Santos et.al. Brasília: MEC – Secad, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação – Passo a passo, por Jaqueline Moll. Brasília: MEC – Secad, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Educação – Passo a passo, por Jaqueline Moll. Brasília: MEC – Secad, 2013.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa Mais Educação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 2 jun. 2015.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003

COSTA, M. C. C. Educomunicador é preciso. In: SOARES, I. O. S. (Org.). *Caminhos da Educomunicação*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

DORNELLES, B. Divergências conceituais em torno da Comunicação popular e comunitária na América Latina. *Compós - Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, p. 1-18, ag. 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/176/177>. Acesso em 28 de junho 2015.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15ª ed., Campinas: Papirus, 2008.

FESTA, R. Movimentos sociais, Comunicação popular e alternativa. In: Festa, R.; SILVA, C. E. (Orgs.). *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986. pp. 9-30.

FRANÇA, A. L. R. *O uso da Televisão na Educação a Distância(EaD):um estudo sobre o Centro de Mídias da Seduc no Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Amazonas, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Inst. Paulo Freire, 2001.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *Práxis Educacional*, vol. 1, nº1, p. 135-150, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434>. Acesso em 25 abr. 2015.

GADOTTI, M. Interdisciplinaridade: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: www.paulofreire.org. Acesso em: 25 abr. 2015.

HECKHAUSEN, H. Discipline et Interdisciplinarité. In: CERI, L. *L'Interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE, 1972, pp. 83-90.

JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAPLÚN, M. Processos Educativos e Canais de Comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, nº14, p. 68-75, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846>. Acesso em 12 de abr. 2015.

_____. *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

KONDER, L. *O futuro da Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 19.ed., São Paulo: Loyola, 2005.

LIMA, M. F.; OLIVEIRA, E. B. As contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para a Educomunicação. *Revista Temática*. Ano IX, n.2, p. 1-11, fev. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21945>. Acesso em 18 jun. 2015.

LOPES, J. A. ARAUJO, E. A. Práticas Interdisciplinares no Ensino Superior: dilemas e estudos nas áreas de letras e artes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 19, p. 77-86, nov. 2005. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/235/218>. Acesso em 03 de maio 2015.

MACHADO, E. S. *Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no educom.tv*. 2009. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp114281.pdf>.

Acesso em 24 jun. 2015.

OLIVEIRA, L. F. R. *Vozário no ar: poder simbólico e reprodução* – uma análise das relações que envolvem o projeto Rádio Escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2014.

PERUZZO, C. K.. Direito à Comunicação Comunitária, participação popular e cidadania. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Jul-dez. 2005, pp. 18-41. Disponível em: <http://www.alaic.net/revistaalaic/index.php/alaic/article/viewFile/145/166>. Acesso em 12 de maio 2015.

_____. Conceitos de Comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaboraões no setor. *Palabra Clave*, Norteamérica, 11, jul. 2009. Disponível em: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1503/1744>. Acesso em 24 jun. 2015.

POMBO, O. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

SOARES, I. O. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos e a Educomunicação. *Comunicação & Educação*, n. 23, ano VII, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca_do_curso/Educomunicacao.pdf. Acesso em 10 abr. 2015.

_____.O. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. *Comunicação & Educação*. Número 2. Ano XII, p. 7-12, maio/ago 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37634>. Acesso em 20 jun. 2015.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C.; MELLO, J. M. (Orgs.). *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil (2012/2013)*. Brasília: Ipea, 2013.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em 23de jun. 2015.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Artigo recebido em julho de 2015.
Aprovado em maio de 2016.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354
Blumenau – vol. 11, n. 2, p.422-443 ago./nov. 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p422-443>

Internacional