

Por uma epistemologia da Educomunicação na era da Idade Mídia: Um olhar sobre a constituição do campo da inter-relação Comunicação/Educação¹

Cláudio Messias²

Resumo

Os debates acerca da inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação transpuseram a barreira das questões relacionadas às várias denominações atribuídas a essa prática e ganharam a dimensão da revisão das estruturas paradigmáticas envolvidas. De cruzamento das interfaces em comum avançou-se a discussão para as peculiaridades com que as pesquisas científicas em Comunicação e em Educação corroboram para a constituição da epistemologia da Educomunicação. A questão levantada neste trabalho foca o sujeito social abordado nas análises, bem como o modo como se chega ao objeto nas duas variáveis, quais sejam, as investigações em Comunicação e em Educação. São, entendemos, peculiaridades que ora aproximam, ora distanciam os dois campos.

Palavras-chave: Educomunicação; epistemologia; paradigmas; interfaces.

1. Introdução

Considerando que data de mais de um século a inquietude sobre as relações de consumo mediadas pela tecnologia e que a comunicação, neste cenário, tem como espaço as relações entre as sociedades nas diversas facções do tempo histórico, apresento estudo em que as interações humanas são vistas como resultantes de uma reflexividade ora entendida como prática social, ora como prática epistêmica. Minha hipótese é heurética e, como tal, tem por base a aproximação progressiva do objeto, sob variadas posições de sujeitos. No âmago da questão está a suficiência de construção de conhecimento que permita afirmar a existência de um campo científico em que comunicação, cognição e reflexividade sejam correlatos.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP e docente no curso de Jornalismo da Fundação Educacional do Município de Assis/SP, FEMA.

Em minha dissertação de mestrado³ iniciei reflexão acerca da constituição epistemológica de uma área, recente, do conhecimento a que pesquisadores das Ciências da Comunicação denominam Educomunicação. O desenrolar dessa pesquisa foi apresentado nos congressos nacionais da Intercom de 2009, 2010 e 2011, em um retorno ao território de onde partiram minhas análises e captura de dados. Agora, às vésperas de pretensão ingresso no doutoramento, encontro questionamentos não mais na construção de sentidos presente na discursividade dos pesquisadores cuja práxis está fincada na inter-relação entre os campos científicos da Comunicação e da Educação, mas, sim, na estrutura paradigmática que envolve o trânsito de um novo campo, de emergente a legitimado.

Confio numa existência da Educomunicação além da condição de figura de linguagem. De neologismo e mero verbete em dicionários da Comunicação há, defendo, uma área do conhecimento que se cristaliza a partir de vias formais. A criação de cursos de nível superior nas universidades de São Paulo (UPS) e federal de Campina Grande/PB (UFCG) é uma delas. E, vejo, a ausência de unanimidade tanto relacionada à denominação de tal área quanto de seu processo de legitimação cabe perfeitamente no jogo político de tensões que caracteriza a arena de discussões científicas.

Logo, o que assumo, aqui, é uma abertura para aprofundamento do debate. Reúno, pois, os estudos epistemológicos da Comunicação e também da Educação. Modos peculiares de conceber, entender e teorizar a prática da pesquisa, que se não forem considerados fazem aumentar a lacuna que distingue tão complexos campos científicos. De pequenos detalhes chega-se, reconheço e advirto, a um abismo de diferenças quando não se consideram as práticas de investigação incidentes na educação formal, não formal e informal, e também nos processos comunicativos mediados.

Neste trabalho minha busca é por um posicionamento mais próximo possível do comum em se tratando de pressupostos epistemológicos que deem norte a pesquisadores da Comunicação cujo objeto também incida na Educação. Continuo com o olhar na inter-relação Comunicação/Educação estando fincado, pisando no campo das Ciências da Comunicação. E recorro a uma releitura, a partir daqui, sobre as especificidades das práticas de pesquisas do campo de lá, da Teoria da Educação. Os resultados, entendo, são salutares para um momento em que a academia está prestes a colocar na condição de egressos os

³ *Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo*, ECA/USP, 2011.

matriculados em duas turmas de, primeiro, bacharéis e, depois, licenciados em Educomunicação.

Recorri, nas Ciências da Comunicação, às clarezas com que Maria Immacolata Vassallo de Lopes aborda reflexividade e relacionismo como questões epistemológicas na pesquisa empírica em Comunicação. Minha opção por essa abordagem deve-se à metodologia adotada em minha pesquisa de mestrado, ocasião em que observei as narrativas de experiências de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, da Intercom. Vivências da prática cotidiana de educadores e comunicadores atribuídas ou não à emergente área do conhecimento denominada Educomunicação. Na mesma linha considero fundamentais as posições de José Luiz Braga acerca dos ângulos envolvidos na análise sobre a Comunicação, quais sejam: mudança pela Comunicação; processos de “escuta”; aspectos que fazem parte, ou não, do processo comunicacional e, por fim, questões de controle dos processos comunicacionais. Nesse aspecto, mantenho consonância à posição de incompletude do campo científico da Comunicação por sua natureza complexa. E, em desfecho, agrego ao debate teórico os fundamentos, para a pesquisa educativa, de Sílvia Sánchez Gamboa que, no avesso, pretere a investigação empírica enquanto parâmetro conclusivo e único em Educação.

São discussões que nos dois campos científicos envolvidos refazem o sentido de ida e volta da construção científica que sai do senso comum, chega ao saber científico e volta ao saber popular. Releituras de uma ciência que desde a recente virada de século revê a si própria a partir dos métodos, abastecida por observações que partem de uma sociedade cada vez mais tecnológica, capaz de configurar outro neologismo, ora tema deste congresso: a Idade Mídia, uma era marcada pela carência de pesquisas que mirem as constantes transformações de comportamento implicadas da relação homem>máquina.

2. A base

A reflexividade do sujeito social é meu ponto de partida nessa jornada. Refiro-me ao caráter reflexivo da prática da pesquisa, análise que construo a partir do enunciado óbvio de que sem reflexão não há, pois, ciência. Numa metalinguagem assumida, faço, com o perdão pelo prolixo, discurso a partir da discursividade presente na ciência. Um metadiscurso científico em que coloco as suficiências epistemológicas envolvidas no que se pensou e no

que se pensa acerca da constituição dos campos científicos da Comunicação e da Educação, e seus paradigmas.

É salutar enfatizar que o homem, na condição de sujeito histórico, tem um retrospecto cultural passível de divisão, no mínimo, em dois níveis, se considerada a função desempenhada pela palavra em todo o seu processo de desenvolvimento social, ou seja, de relação para com o mundo. No primeiro deles a palavra é, conforme Azeredo (2001:7), um mero elemento substituto das coisas e ideias que, confundido com a verdade, inspira confiança absoluta. No segundo nível o homem já suspeita que a palavra seja, antes de tudo, uma maquiagem capaz de alterar a feição da realidade, ou seja, questionável quanto a sua real utilidade.

De ingênuo na relação com as palavras o sujeito social transita para a dimensão da reflexividade como prática social. Das certezas que o mundo mascarado pela maquiagem da palavra exalava surgem as dúvidas. É essa dúvida, entendo, a mola propulsora dos primórdios da existência da ciência. O pensamento científico distingue, pois, verdade e linguagem, tirando o homem da condição de mero *expectador das coisas* para conduzi-lo a um agente ativo de *transformação de coisas*. Ao duvidar de suas fontes de orientação para a existência esse homem, metalinguisticamente enunciando, sai da condição de objeto e assume, no discurso científico, a posição de, também, sujeito.

O questionamento, portanto, é o eixo central deste meu início de arguição. Se hoje, ora, o *habitus*⁴ científico resulta de herança do que já foi discutido e revisto pelas pesquisas e seus contextos sócio-históricos no passado, um dia houve a pedra fundamental de cada corrente do pensamento contemporâneo. De inicial a reflexividade ganhou a dimensão da perpetuidade infinita. A discursividade científica, dessa forma, chega ao que defino como condição de reflexividade vitalícia, abastecida por uma gama de pesquisadores inquietos, que de tanto duvidarem a tudo, duvidam a si mesmos.

Constituídos os *habitus* a ciência, seja ela da natureza ou social, passou a ser revista a partir dos seus próprios discursos. No final do século passado entende-se a ciência sob a dualidade, ou seja, da versão clássica à desdogmatizada (Santóia, 1989, p.17-32). A reflexividade crítica incide novamente, tendo o homem como objeto e sujeito de todo o processo, sempre duvidando e colocando em xeque os fenômenos que ele próprio

⁴ Conceito desenvolvido por Bourdieu e Wacquant.

denominou. São, ressaltado, as idas e vindas de uma construção de sentidos que ora está no cotidiano, ora está na ciência.

Chego, pois, ao plano epistemológico que é eixo central dessa proposta de debate. Recorro ao pensamento de que não há unanimidade quanto à atribuição de que a ciência seja um elo de busca da verdade. Ou seja, conforme Pires (2008, p.43), argumenta-se que a ciência não deveria buscar confrontar o mundo com o conhecimento que temos dele, mas, sim, perguntar se a imagem que temos dele é útil para resistir ao meio, só que de uma maneira que faça com que a sociedade e a ciência ganhem também, no sentido de intersubjetivo, em criatividade, solidariedade e capacidade de escuta. A reflexividade científica enquanto prática social, se transformada em prática epistêmica, conduz à defesa atual de que o desejo de objetividade deva ceder lugar ao desejo de solidariedade.

Inevitável entrar, concordemos, no envolvimento da pesquisa qualitativa nessa discussão. Isso porque estou falando de situações que elencam os critérios de cientificidade, as noções de objetividade e de objeto construído, bem como as relações entre a ciência, o senso comum, a ética e a ação. Concordo novamente com Pires quando este afirma que a elucidação de certos aspectos desse debate também permitirá pontuar devidamente a maneira pela qual ainda hoje é caracterizada a investigação qualitativa.

Que se estabeleçam, por conseguinte, sob os planos metodológico e epistemológico, parâmetros ou normas que, buscados e abordados, representem a síntese de acúmulos de conhecimentos, revalorização de alguns aspectos do senso comum e, assim, se crie um novo espaço para o pensamento teórico-empírico presente nos dois campos científicos ora focados, quais sejam, Comunicação e Educação.

3. A reflexão

As pesquisas em Comunicação e em Educação acompanham a tendência de foco sobre a incidência das tecnologias na formação cognitiva dos sujeitos. Com o advento dos meios digitais os conteúdos comunicativos passaram a fazer parte efetiva da vida cotidiana de indivíduos que cada vez mais jovens e mais interativos participam diretamente da alteração da intenção comunicativa por trás de cada processo. Neste mesmo congresso nacional da Intercom o recorte histórico por que passamos recebe o nome de Idade Mídia, aliando informação, diversão e educação enquanto elementos constitutivos da nova realidade com

que se deparam os pesquisadores das Ciências da Comunicação. É a ciência e sua inquietude relacionada não só com o que se comunica, mas, também e principalmente, de que forma e em que condições se desenrola um processo comunicativo.

Nenhuma novidade, essa, para os cientistas que há duas décadas discutem igual objeto neste Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação. Educação, aliás, que foi tema recente de outro congresso nacional da Intercom, em 2010, em Caxias do Sul/RS. Lá, o tema agregava “juventude” como elemento constitutivo das reflexões teóricas. Isso tudo para dizer que consumo, aprendizagem e reflexão crítica sobre os processos comunicacionais são pauta permanente, e necessária, dos estudos que aqui trazemos para o debate, seja qual for a instância envolvida.

Inter-relacionar Comunicação e Educação e ver nessa intersecção um novo objeto requer uma pormenorizada passagem pelo modo como cada um desses campos da ciência entende, metodologicamente, a observação sobre os fenômenos envolvidos. Immacolata (2010, p.36) compreende que, conforme igualmente já conceituara Thiollent (1980, p. 15-33), um modo de refletir epistemologicamente sobre o processo de observação é ser capaz de entender e de comunicar a diferença cultural entre sujeito e o objeto da investigação. Segundo a autora, “trata-se de advogar, tal como as correntes racionalistas, a necessidade de exercer o papel crítico da ciência de ruptura com o senso comum, embora agora por outra via que não apenas a da teoria”. O que está envolvido, portanto, é uma ruptura epistemológica pela via da experiência do trabalho de campo, “em que são relativizados, simultaneamente, o senso comum do informante e o ponto de vista científico do pesquisador, tentando, assim, abarcar todas as marcas de etnocentrismo, inclusive científico” (Idem).

Olhar sobre um processo comunicacional ou um fenômeno envolve uma parcialidade teórico-ideológica que Immacolata entende como que submetida ao crivo da ruptura epistemológica por meio da objetivação da experiência do trabalho de campo. Assim, segundo a autora, “é possível evitar obstáculos ao conhecimento comumente encontrados nas pesquisas empíricas em Comunicação” (Ibidem). São, nesse íterim, citados os obstáculos do (1) vício teorista de pressupor a passividade do objeto de investigação, uma vez que o pesquisador acaba por lhe impor a sua visão do mundo, transformando a influência sobre o objeto na incapacidade de entender o outro, e do (2) vício etnocêntrico de

confundir o desejo sobre o que a realidade deve ser⁵ com o que é, levando a sobrevalorizar o peso e a importância tanto de condutas sociais críticas como não críticas.

Quem observa, portanto, o fenômeno da inter-relação Comunicação/Educação sob a perspectiva de relativização da parcialidade teórico-ideológica o faz, de acordo com Immacolata, superando o teorismo racionalista, desde que o ato epistemológico de construção do objeto envolvido seja condicionado a orientações, tais como:

- Os modelos de análise⁶ não podem resultar apenas de uma problematização teórica prévia, devendo ser reelaborados quando nos encontramos “em campo”⁷;
- As construções teórico-interpretativas, dependentes de um trabalho de conceituação científica, não podem opor-se às construções interpretativas comuns dos atores sociais, pois estas últimas⁸ funcionam como indicadores de postulados teóricos mais abstratos que permitem comparar e sistematizar conhecimentos sobre diferentes contextos sociais.

Um pesquisador que foque a análise sobre determinado fenômeno tem de considerar, portanto, que por trás do discurso teórico, científico, têm de ser criadas condições de compreensão, de acesso, às teorias sociais por parte dos sujeitos sociais comuns. Caso isso ocorra haverá meios de viabilização da reflexividade prática, sociabilizada, situação em que os atores sociais citados por Immacolata terão condições de optar por incorporar as interpretações científicas incidentes sobre suas respectivas práticas. Diz a autora que isso, ou seja, a incorporação das interpretações científicas, ocorre por serem, elas, adequadas e plausíveis face à consciência prática que já têm sobre os seus contextos de vivência (Idem: 38).

É este o eixo da reflexão que abordei na dissertação “Duas décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo” (Messias, 2011), resultado de debates e reflexões trazidos a este congresso nacional da Intercom no ano de 2010. Me refiro a uma Educomunicação que enquanto conceito científico nasce na práxis de atores comuns, no cotidiano, ou seja, no conhecimento vulgar, conforme Chauí (2002). Práticas de inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação trazidas aos congressos anuais em forma de experiências por pesquisadores das Ciências da Comunicação, desde os anos 1980, e associados, nas duas últimas décadas, ao que foi teorizado por Soares & Salvatierra (1989) como sendo

⁵ Segundo Immacolata, esse obstáculo é resultante de valores do pesquisador.

⁶ Ou seja, os constructos teórico-empíricos-hipotéticos.

⁷ Isto é, quando entramos em comunicação com o objeto e passamos por uma confrontação com a “diferença”.

⁸ Entendidas por Immacolata como construções simbólicas “locais”.

Educomunicação. Sujeitos do saber comum observados por cientistas, perfazendo um fenômeno que para ser legitimado na condição de campo autônomo tem de retornar às construções simbólicas oriundas do habitat dos atores comuns.

Tal movimento de ida e volta, ou seja, de passagem do senso comum ao saber científico e a volta deste à práxis do senso comum em busca da legitimação, me faz resgatar as reflexões de Giddens (1989) presentes em minha dissertação e no discurso de Immacolata (2010). Afinal, tais adesão e plausibilidade “contribuirão para que atores sociais comuns integrem os produtos de conhecimento científico à sua visão de mundo, ultrapassando as limitações dos saberes construídos apenas no cotidiano” (Giddens *apud* Immacolata, 2010, p.38). O avanço dessas condições implica em admitir que o conhecimento resultante estará submetido, conforme Bourdieu, a processos de autoridade e reconhecimento por outros pesquisadores do mesmo campo, implicando na socialização científica e na referencialização. Grosso modo, são essas as etapas por que passou a Educomunicação enquanto conhecimento teorizado no espaço de debates da Intercom e agora em legitimação na academia.

As tensões que caracterizam a constituição do *habitus* científico, como já dito, também configuram protocolos peculiares dependendo de cada campo. Isso faz com que o discurso científico por trás de cada ramo das ciências sociais, humanas, constitua particularidades. Digo isso porque encontro modos peculiares de pesquisadores e teóricos da Educação entenderem epistemologicamente a formação e a renovação do conhecimento.

Gamboa (1998), por exemplo, não desmerece a pesquisa empírica, mas entende como necessário o cruzamento de outros métodos de análise para um esboço de compreensão sobre a realidade daquilo que se teoriza como processo educativo. O autor ampara-se nos parâmetros de levantamentos feitos em programas de pós-graduação em Educação no estado de São Paulo nas décadas de 1970 e 1980. Seu olhar, pois, incide sobre a maneira como os pesquisadores, em suas teses e dissertações, focam, abordam e analisam os fenômenos presentes em ambientes formais de ensino>aprendizagem.

As observações de Gamboa consideram a premissa de que o campo da Educação tenha a presença de paradigmas diversos e, como tal, apresente um desenvolvimento de tendências na formação dos educadores com identidade para a pesquisa. O autor identifica três grandes grupos em que se inserem as investigações em Educação, começando pela empírico-analítica, passando pela fenomenológico-hermenêutica, até chegar na crítico-dialética.

Foram, portanto, respeitadas as especificações utilizadas nas pesquisas de mestrado e doutorado analisadas, de maneira a “denominar as correntes mais gerais que articulam, em nível de fundamentos epistemológicos, características técnicas, metodológicas e teóricas diferenciadas” (Gamboa, 1998, p.60). Posto isso, o autor salienta a importância dos levantamentos empíricos-analíticos, tidos como utilizadores de técnicas de registro e tratamento de dados marcadamente quantitativos que permitem um tratamento estatístico e, por conseguinte, resultados obtidos mediante correlações. Mas, salienta para a necessidade de complementar tal análise aplicando-se outras técnicas quantitativas da pesquisa fenomenológico-hermenêutica e, por fim, as estratégias qualitativas de pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa bibliográfica.

Gamboa considera fundamental que, especificamente em Educação e genericamente em todas as áreas da ciência, a partir do nível metodológico de uma investigação fique mais fácil de se chegar aos outros níveis analíticos esperados. Ou seja, através de uma reconstrução das lógicas de cada um desses modelos vai sendo exposto aquilo que o autor denomina como abordagem metodológica, de maneira que sejam fundamentadas as técnicas utilizadas, pois as mesmas são formas de operacionalizar tais abordagens que, por sua vez, são teorias em ação e serão melhor especificadas quando, no nível epistemológico e gnosiológico, forem apresentadas as diversas maneiras de se conceber (1) o mesmo objeto e (2) o papel do sujeito no processo de construção de conhecimento (Idem, p.62).

No caso específico das abordagens empírico-analíticas a peculiaridade apontada por Gamboa e que deve ser considerada em se tratando de pesquisa em Educação no contexto aqui abordado refere-se à opção de mestrandos e doutorandos pela adoção de autores clássicos do positivismo e da ciência analítica, tipo de análise cuja suficiência é questionada em se tratando de realidade do fenômeno observado. São situações em que se “privilegia a definição de constructos, variações e listas de termos, garantindo um sentido único e limitando a interpretação dos parâmetros objetivos da linguagem formal utilizada” (Ibidem). Um levantamento que se enquadre em tal situação, diz Gamboa, exige necessariamente a aplicação dos outros dois tipos de análise, que apresentam maior ênfase nos referenciais teóricos,

seja pela necessidade de definir de forma ampla o universo da interpretação e a abertura para a polissemia (investigações fenomenológico-hermenêuticas), ou pela necessidade de assegurar maiores informações para análises contextualizadas a partir de um referencial teórico prévio, fundado no materialismo histórico (pesquisa crítico-analítica)” (Gamboa, 1998, p. 62).

Os estudos relacionados às formas, em Educação, segundo Gamboa, consideram a historicidade do fenômeno, o que não representa relação com a historiografia. Essa, no entender do autor, é, na ciência, somente a organização e a sistematização do conhecimento, mas também pode ser entendida como crítica epistemológica e ideológica da produção científica em História, ou, mais ainda, estudo crítico da temporalidade e historicidade em outros campos do conhecimento. História, portanto, nesse exemplo do autor por mim considerado pertinente para a temática do trabalho, é um campo autônomo da ciência, mas tem uma inter-relação com a Educação materializada em constatações resultantes de abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas.

Inter-relacionar Educação e História, outrossim, é válido, considerando-se os três tipos de abordagens apontados por Gamboa. Fazê-lo utilizando o campo da Comunicação mostra-se, tomando-se por base tais premissas do autor, uma tarefa a ser executada, estudada e teorizada. Vejo, nesse sentido, muita proximidade entre as colocações de Gamboa e os apontamentos feitos por Braga (2010). É deste o severo posicionamento de questionar a definição comum de que “Educomunicação é o cruzamento de interfaces comuns entre Comunicação e Educação”. Em conformidade com o pensamento de Gamboa o outro autor concorda com a autonomia do campo da Educação, mas salienta para a incompletude do campo da Comunicação. Por ser composto por outros campos mas não necessariamente estar presente nos demais, Comunicação não pode ser considerado fechado. E se não é fechado, autônomo, não faz a intersecção entre suas interfaces e as interfaces dos tidos campos legitimados. O que não quer dizer, ressalte-se, que não tenha interfaces.

Braga já antecipara o bojo desse debate em publicação anterior (Braga & Calazans, 2001), em que aponta questões delicadas na interface Comunicação/Educação. Delicadas porque

se colocam na confluência de lógicas diferenciadas. Ainda quando voltadas para objetivos complementares entre si, as lógicas do sistema educacional são diferentes das do sistema comunicacional. Quer ocorra tensão, conflito e resistência mútua, que ocorra absorção, permeação de uma em outra, isto não se faz sem riscos de equívoco ou descaminho (Braga & Calazans, 2001, p.10).

O autor não aprofunda, em 2001, as reflexões sobre as situações distintas com que observa os processos comunicacionais e os educacionais. Mas justifica, na seção de apresentação de seu livro, que as questões de interface são delicadas “porque são complexas e, sobretudo,

porque não temos para elas respostas simples e prontas – tudo depende de experimentação, de pesquisa, de reflexão” (Idem, p. 11).

Em 2004 Braga avança seus estudos sobre a abordagem e posiciona-se sobre um campo científico da Comunicação como em permanente construção. O autor leva ao congresso anual da Compós⁹ o resultado de meia década de análises sobre o fenômeno da incidência ou não de interfaces em comum entre os campos da Comunicação e da Educação. Comunicação, portanto, nas conclusões de Braga, está em permanente constituição, o que a coloca na condição de campo constitutível. A razão disso resume-se ao fato de a própria Comunicação, no entender de Braga, ser um conjunto de interfaces de outros campos da ciência, o que a descredencia enquanto parte formadora no surgimento de outro campo.

Braga analisa a Comunicação sob uma perspectiva talvez inconsciente, ou não pretenciosa, da Educação. Na edição de 2012 do congresso da Compós o pesquisador, em diálogo de resposta com Ciro Marcondes Filho¹⁰, demarca que não somente cientistas se preocupam por compreender esse campo. A sociedade e os agentes sociais também o fazem. É o que o autor define como relação prática, resultante de uma volta expressiva ao fenômeno da comunicação. Em tempos de Idade Mídia,

a sociedade, suas instituições e as pessoas não apenas “se comunicam”, mas pensam sobre isso e organizam largas partes de seu comportamento e seus processos sociais conforme o entendimento que têm a respeito (Braga, 2010, p.3).

Comunicação, portanto, é base para a mudança, é viabilizar o novo. Obter, desenvolver conhecimento é conquistar o novo. Igualmente, pesquisar fenômenos é buscar fundamentação para o novo, chegando-se ao novo. E se esse novo é conquistado, sua legitimação só ocorre se divulgada. Mais um constante movimento de idas e vindas que relaciona o aprender, o experimentar e o teorizar. E para que isso ocorra, em conformidade com o autor, a escuta é primaz, pois

pela escuta, pela importância de “sintonizar” a recepção, pelas delicadezas de ajuste de endereçamento (nunca exato, sempre disperso e tentativo) alguma coisa retroage, “modificando” a produção a partir das expectativas sobre sua recepção e pela repercussão destas expectativas na configuração das falas (Braga, 2011a, p. 7).

⁹ BRAGA, J. L. 2004. Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. *In* Grupo de Trabalho Epistemologia da Comunicação, **XIII Compós**, São Bernardo do Campo, p. 5.

¹⁰ O autor fizera referência crítica na revista *Matrizes* sobre artigo anterior de Braga na mesma publicação científica.

Os processos comunicacionais se apresentam, portanto, na prática social, de modo consciente, por uma percepção difusa de sua relevância (Idem, p.6). A esse respeito Braga acrescenta que torna-se inevitável pensar nos processos comunicacionais quando nos engajamos nas interações cotidianas, uma vez que “a sociedade sabe (ainda que o faça de modo canhestro e tendencioso) que a comunicação está na escrita. E isso muda todo o nosso relacionamento com a própria ideia de comunicação” (Ibidem).

4. Ensaio para o desfecho

Fazer abordagens relacionadas a métodos já é algo que, neste espaço de debates e tensões da Intercom, abre possibilidades para caminhos imprevisíveis. Fazê-lo sobre o novo, que é incerto, requer um preparo ou um fôlego que, confesso, ainda ensaio maturar nessa trajetória de pesquisador da Educomunicação. E agora, tendo cumprido a etapa de passagem pelo mestrado e mergulhado no municiamento do arsenal teórico de fundamentação de projeto visando ao doutorado, fixo meu olhar em detalhes considerados peças basilares da estrutura paradigmática desse conceito que inter-relaciona os campos da Comunicação e da Educação.

Um dos pontos que assumo desde a dissertação relaciona-se à inexistência de um método da Educomunicação. Em alusão ao que Charmaz (2009, p. 9) observa sobre Goffman¹¹ e sua opção por não escrever sobre os próprios métodos, entendo que qualquer orientação de ordem metodológica acerca da práxis do educador seria um erro. Digo isso porque antes de ser pesquisador da Educomunicação fui educador. Experimentei a base do conhecimento popular, contextualizei o senso comum quando teorizei a minha prática, constituí saber científico acerca do objeto e seus sujeitos e, por fim, retornei à base do saber vulgar para entender o contexto em que o fenômeno desenvolvia. Nesse retorno registrei a complexidade presente no discurso dos sujeitos sociais que atribuíam suas práticas cotidianas à Educomunicação ou às outras denominações dadas ao mesmo processo de inter-relação Comunicação/Educação. Não há, pois, uma receita, um guia, um manual ou um conjunto de orientações pré-determinadas que norteiem a ação de um educador.

Percebo que esse posicionamento talvez seja central para a fomentação de outras discussões, parte delas contrária ao modo como a Educomunicação é concebida,

¹¹ Ervin Goffman, autor de **A representação do eu na vida cotidiana**.

conceituada e legitimada. Um dos parâmetros para a revisão dessa estrutura paradigmática são as colocações que fiz há pouco sobre Braga, para quem a Comunicação é um campo em constituição e, como tal, suscita a dúvida sobre sua contribuição para a constituição de outro campo autônomo da ciência. Em outra vertente a Educomunicação ocorre pela linguagem, na discursividade dos sujeitos, contrariando a visão mais tradicional de que o fenômeno esteja nucleado na condição de área de intervenção, ou na imagética gestão de processos comunicativos em ambientes de ensino>aprendizagem.

Na contramão das correntes que a contestam em seu formato atual a Educomunicação tem a favor os ventos representados por ações formais que a legitimam sob a égide das políticas públicas. A formação acadêmica de educadores transita para o desfecho. Em 2014 sairão os primeiros egressos, respectivamente, do bacharelado em Educomunicação da Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, e da licenciatura em Educomunicação, na Universidade de São Paulo. Ações pioneiras para os dois gêneros de formação acadêmica para uma área da ciência que linhas atrás eu mesmo contestava enquanto possuidora de um método pré-estabelecido.

São essas as contradições com que chego para o debate. É precoce, ainda, atingir sequer um esboço daquilo que se consideraria a Teoria da Educomunicação. Mas a epistemologia da Educomunicação se faz presente nas vias formais que a conduziram a parte integrante das políticas públicas. De uma estrutura paradigmática tem-se uma teia de conceitos que pode e deve ser considerada. Não sem antes serem consideradas as especificidades presentes em cada uma das abordagens de análise das pesquisas tanto nas Ciências da Comunicação como na Teoria da Educação.

O primeiro passo, creio, foi dado.

5. Referências.

BRAGA, José Luiz & SALAZANS, Regina. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

_____. Nem rara, nem ausente – tentativa. **Matrizes**, Ano 4, nº 1, jul/dez. São Paulo: ECA/USP, p. 65-81 – 2010.

_____. 2004. Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. *In Grupo de Trabalho Epistemologia da Comunicação, XIII Compós*, São Bernardo do Campo, 18 p.

_____. José Luiz . Os estudos de interface como espaço de construção do campo da comunicação. *Contracampo*, vol. 10/11, fascículo 2004/2.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc. **An invitation to reflexive sociology**. Cambridge: Polity Press, 1992.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

_____. A dialética na pesquisa em educação. *In FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. São Paulo: Vozes, 1985.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Reflexividade e relacionismo como questões epistemológicas na pesquisa empírica em comunicação. *In BRAGA, José Luiz & LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Pesquisa empírica em comunicação*. São Paulo: Paulus, 2010, p.27-50.

MARCONS FILHO, Ciro. Duas doenças infantis da comunicação: a insuficiência ontológica e a submissão à política. Uma discussão com José Luiz Braga. *Matrizes*, Ano 5, nº 1, ago/dez. 2011, São Paulo: ECA/USP – p. 169-178, 2011a.

MESSIAS, Cláudio. A legitimação da educomunicação e o surgimento do seu senso comum. *In CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 32, 2010, Caxias do Sul, RS, *Anais*. São Paulo: Intercom, 2010.

MESSIAS, Cláudio. **Dois décadas de Educomunicação: da crítica ao espetáculo**. 2011, 247 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In* VV.AA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**/Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOARES, Ismar de Oliveira. **A relação comunicação/educação e o perfil de seus profissionais**. Núcleo de Comunicação e Educação, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999, 16 p. (súmula de pesquisa).

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1980.