



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

**A interface Comunicação e Educação: diferentes matrizes de
pesquisa na construção de políticas públicas no Brasil**

Luiggi Oliveira Fontenele

Brasília, DF

Julho de 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

**A interface Comunicação e Educação: diferentes matrizes de
pesquisa na construção de políticas públicas no Brasil**

Luiggi Oliveira Fontenele

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como requisito para
obtenção do grau de mestre em
Comunicação. Linha de pesquisa:
Poder e processos comunicacionais
Orientador: Prof. Dr. Fernando Oliveira
Paulino

Brasília, DF

Julho de 2026

Luiggi Oliveira Fontenele

**A INTERFACE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: AS DIFERENTES MATRIZES DE
PESQUISA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para a obtenção do grau de mestre em Comunicação sob orientação do Professor Dr. Fernando Oliveira Paulino.

Brasília, 07/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Fernando Oliveira Paulino
Orientador

Professor Dr. Elton Bruno Pinheiro
Membro Interno

Professora Dra. Cristiane Parente de Sá Barreto
Membro Externo

Professora Dra. Mariana Ferreira Lopes
Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Aos meus pais, Vangela e Fontenele, o amor que eu sinto por vocês não cabe em mim.

Às minhas irmãs, Rayanne e Gabriella, meu verdadeiro porto seguro.

Às minhas avós, Marias, pelo privilégio que é poder andar nos caminhos que vocês começaram a trilhar.

À Diule, por sempre me lembrar das coisas que importam.

À Marra, pelo conselho sempre oportuno.

Aos amigos de perto, pela alegria, pelo conforto e pelo encontro.

Aos amigos de longe, por permanecerem.

Ao meu orientador, Fernando Paulino, por ter me aceitado como orientando ainda na graduação, em iniciação científica. Desde então, agradeço por todas as oportunidades.

Às orientadoras da trajetória, Carina, Rafiza, Mariana e Liziane, professoras que contribuíram tanto para a construção deste trabalho.

Aos professores que até aqui me trouxeram.

À banca de avaliação, pela disposição e pelo privilégio que é poder escutá-los.

Aos servidores da FAC, por tanta gentileza.

A Deus, que é muito além de mim, maior e, ainda assim, comigo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

“A educação é diálogo, na medida que não é transferência de saber, mas um encontro entre sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”

Freire, 1983

RESUMO

Esta dissertação investiga como as diferentes matrizes da interface Comunicação e Educação se inserem na construção de políticas públicas no Brasil no contexto do terceiro governo Lula (2023-2026). Tomando como objeto a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM) e a consulta pública realizada para sua formulação, a pesquisa busca compreender de que maneira essas matrizes se configuram e se articulam na construção política da Comunicação e Educação no país. Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura sobre a interface Comunicação e Educação, articulada a reflexões acerca das noções de interface e interdisciplinaridade. No tratamento das dimensões políticas do objeto, a pesquisa recorreu à Hermenêutica de Profundidade (Thompson, 1995), constituída em: análise sócio-histórica, referente ao contexto em que Comunicação e Educação são abordadas em termos políticos, combinada à análise documental de leis, relatórios e decretos; a análise discursiva, ou formal, da consulta pública realizada para a elaboração da EBEM; e interpretação e reinterpretação ao longo das análises. Os resultados demonstram que Alfabetização Midiática e Informacional, Mídia-Educação e Educomunicação divergem em suas abordagens, mas, por vezes, se sobrepõem em suas práticas interventivas. A análise do perfil dos participantes da consulta pública permitiu identificar a incidência dessas matrizes na construção da política, com destaque para a Educomunicação. Além disso, foi possível identificar que, apesar da escolha pelo termo Educação Midiática, mais associado à tradição europeia e norte-americana, a Coordenação-Geral de Educação Midiática promove o diálogo entre as diferentes matrizes em suas proposições políticas, principalmente após a consulta pública.

Palavras-chave: Comunicação e Educação; Interface; Políticas Públicas; Estratégia Brasileira de Educação Midiática.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the different matrices of the Communication and Education interface are incorporated into the construction of public policies in Brazil within the context of the third Lula administration (2023–2026). Taking the Brazilian Media Education Strategy (Estratégia Brasileira de Educação Midiática – EBEM) and the public consultation conducted for its formulation as its object of analysis, this study seeks to understand how these matrices are configured and articulated in the political construction of Communication and Education in the country. To this end, a literature review of the Communication and Education interface was conducted, combined with reflections on the concepts of interface and interdisciplinarity. In addressing the political dimensions of the object of study, the research employed Depth Hermeneutics (Thompson, 1995), consisting of: socio-historical analysis, concerning the context in which Communication and Education are addressed in political terms, combined with documentary analysis of laws, reports, and decrees; discursive, or formal, analysis of the public consultation conducted for the development of the EBEM; and processes of interpretation and reinterpretation throughout the analyses. The results demonstrate that Media and Information Literacy, Media Education, and Educommunication differ in their approaches but, at times, overlap in their intervention practices. The analysis of the profile of participants in the public consultation made it possible to identify the incidence of these matrices in the construction of the policy, with particular emphasis on Educommunication. Furthermore, it was possible to identify that, despite the adoption of the term Media Education, which is more closely associated with European and North American traditions, the General Coordination for Media Education promotes dialogue among the different matrices in its policy proposals, particularly following the public consultation process.

Key-words: Communication and Education; Interface; Public Policies; Brazilian Media Education Strategy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMI - Alfabetização Midiática e Informacional

AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CGEM - Coordenação-Geral de Educação Midiática

EBEM - Estratégia Brasileira de Educação Midiática

Educom - Educomunicação

ENEC - Estratégia Nacional Escolas Conectadas

GT - Grupo Temático

HP - Hermenêutica de Profundidade

MCom - Ministério das Comunicações

ME - Mídia-Educação

MEC - Ministério da Educação

MIL - Media and Information Literacy

OMS - Organização Mundial da Saúde

OSC - Organização da sociedade civil

PIEC - Política de Inovação Educação Conectada

PNED - Política Nacional de Educação Digital

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

Secom - Secretaria de Comunicação Social

SPDIGI - Secretaria de Políticas Digitais

TCU - Tribunal de Contas da União

TIC'S - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UnB - Universidade de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Quadro 01 - Objetivos e técnicas metodológicas

Quadro 02 - Hermenêutica de Profundidade aplicada à pesquisa

Quadro 03 - Competências relacionadas à Alfabetização Informacional

Quadro 04 - Competências relacionadas à Alfabetização Midiática

Quadro 05 - Sistematização e tabulação dos dados transferidos da consulta pública

Quadro 06 - Sistematização e tabulação dos dados analíticos da consulta pública

Quadro 07 - Relação entre matrizes e número de contribuições

Imagem 01 - Organograma da Secretaria de Comunicação da Presidência da República

Imagem 02 - Categorias das contribuições na consulta pública

Imagem 03 - Nuvem de palavras das contribuições na consulta pública

Imagem 04 - Quantidade de contribuições por seção na consulta pública

Imagem 05 - Quantidade de contribuições por seção e perfil na consulta pública

SUMÁRIO

Apresentação.....	12
Introdução.....	14
1. Metodologia.....	20
1.1 Revisão de Literatura.....	21
1.2 Hermenêutica de Profundidade.....	23
2. A interface Comunicação e Educação e suas matrizes.....	27
2.1 Interdisciplinaridade, interface e relação entre Comunicação e Educação.....	27
2.2 Mídia-Educação.....	31
2.3 Educomunicação.....	35
2.4 Alfabetização Midiática e Informacional.....	38
2.5 Relações entre as matrizes, críticas e questões de tradução.....	43
3. Comunicação e Educação em termos de política no Brasil.....	50
3.1 O terceiro governo Lula e ações de Educação Midiática.....	51
3.2 A Estratégia Brasileira de Educação Midiática e sua consulta pública.....	67
3.3 Resultados e discussões da análise da consulta pública da EBEM.....	72
4. Considerações finais.....	86
Referências.....	89

Apresentação

Esta dissertação resulta de pesquisa iniciada no primeiro semestre de 2024, com a aprovação do autor no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (PPGCOM - FAC/UnB), no mestrado. O interesse pela questão que envolve a interface Comunicação e Educação surge antes do ingresso no curso de Mestrado. Ainda na graduação, a relação com projetos de extensão como Comunicação Comunitária, foi determinante para a percepção de uma “outra Comunicação”. É na extensão universitária que o autor deste trabalho percebe a relação entre Comunicação e Educação como possibilidade.

O projeto inicial passou por diversas mudanças até chegar a proposta aqui apresentada e descrita. Em um primeiro momento, o objetivo almejado era de compreender como os processos educomunicativos se inserem no Novo Ensino Médio do Distrito Federal. Com as novas propostas decorridas das mudanças governamentais em 2023, surgiram também novas possibilidades de pesquisa no que diz respeito à criação de políticas públicas que envolvem a interface Comunicação e Educação.

O caminho percorrido no primeiro ano do mestrado foi de definição e ajuste de uma nova pergunta de pesquisa que se relacionasse com o tema dentro do contexto já colocado. Esse processo contou com contribuição direta dos conhecimentos e discussões postos nas disciplinas do curso. A maneira de se escolher e tratar o objeto de pesquisa foi afetada positivamente pelas propostas das disciplinas que envolveram assuntos que se referem ao caráter interdisciplinar da pesquisa e metodologias possíveis, espaço público e discussões da atualidade. Todo esse processo culminou naturalmente em um refinamento da nova proposta que surgia.

O momento de realização desta pesquisa se mostrou favorável para uma mudança de objeto dentro da temática de interesse. Há um interesse do governo federal atual em tratar de questões relacionadas à interface Comunicação e Educação que redirecionou o olhar do autor, com o acompanhamento do orientador e contribuições de outros professores, para as políticas públicas nessa área.

Assim, este trabalho de pesquisa voltou o seus esforços para alcançar novos objetivos e responder uma nova pergunta de pesquisa: “como as diferentes matrizes de pesquisa na interface Comunicação e Educação se inserem na construção de políticas públicas no Brasil, no âmbito do terceiro governo Lula?”

Introdução

Este trabalho tem como foco central as iniciativas de governo relacionadas à interface Comunicação e Educação que se refletem na construção de políticas públicas no âmbito do terceiro governo Lula, ainda vigente no Brasil. Dessa forma, foi analisado em quais perspectivas as matrizes dessa interface se inserem na construção de tais políticas, demonstrando, inclusive, os enfoques das propostas e decisões do governo. Para tanto, os procedimentos metodológicos se dividem na dedicação à compreensão das matrizes, seus limites, aproximações e histórico, por meio de revisão de literatura, e na análise da construção da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), e sua consulta pública realizada em 2023. Antes disso, porém, há de se entender o contexto no qual se insere esta pesquisa e em que surge o problema.

A maneira como a sociedade se relaciona com as tecnologias digitais no século XXI é determinante em diversos níveis. Cada vez mais o acesso à internet tem impactado o direito de acesso à informação e os padrões de consumo. Um exemplo é o resultado da pesquisa TIC Kids Online 2023¹, que demonstrou que 83% das crianças e adolescentes com idade entre 9 e 17 anos, no Brasil, possuem acesso à internet e a utilizam regularmente, pelo menos uma vez por dia. Os números que indicam o aumento de navegação no ambiente digital e uso de suas tecnologias expressam avanço ao considerar que, anos atrás, a questão da inclusão digital era pauta central para o exercício da cidadania, de modo que a popularização da internet poderia conferir maior participação social e acesso à informação. Houve o momento em que uma parcela muito menor da população possuía tal acesso; No ano de 2010 cerca de 61% dos brasileiros permanecia *offline* no país². Um otimismo democrático crescia à medida que as Tecnologias Informação e Comunicação (TICs) iam se popularizando.

Várias transformações aconteceram desde a primeira década do século XXI, inclusive, a maneira de se utilizar e se relacionar com a mídia. Do jornal impresso aos aparelhos celulares, hoje há o que se chama de onipresença das mídias no dia-a-dia dos indivíduos, não apenas de modo a consumir informações mas também de produzi-las. Han afirma que no

¹ Dados levantados pela pesquisa Tic Kids Online Brasil 2023 realizada anualmente pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Em 2023, o estudo foi aplicado com 2.704 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos, bem como seus pais e responsáveis, abrangendo indicadores sobre acesso, habilidades para uso da internet e atividades na internet. <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/>.

² Dados do censo de 2010 do IBGE.

“regime de informação, as pessoas não são mais telespectadoras passivas, que se rendem ao entretenimento. São emissores ativos. Produzem e consomem, de modo permanente, informações” (2022, p. 23). A afirmação das pessoas como produtoras midiáticas confere um sentido de autonomia no que diz respeito ao uso técnico, mas não necessariamente uma autonomia crítica com relação aos meios. Assim, o aumento expressivo na quantidade de informações produzidas não veio, necessariamente, acompanhado por um aumento ao considerar a qualidade dessas informações.

Se o advento do online possuía um ar otimista, hoje percebe-se que o pessimismo também marca o uso das TICs, uma vez que os ambientes digitais estão saturados com o excesso de publicidade, desinformação, conteúdos apelativos e discursos de ódio. Ou seja, esse contexto demonstra como, na democracia brasileira, a onipresença digital é compreendida não apenas pelo seu potencial democrático, mas também, pelo seu potencial anti-democrático (Waisbord, 2021). Nesse sentido, é possível citar casos exemplares de campanhas políticas que se utilizaram estrategicamente de desinformação para alcançar determinados resultados e influenciar a opinião pública. Também, casos de disputas³, como o que ocorreu entre Poder Judiciário brasileiro e Elon Musk, proprietário da plataforma X, são exemplares porque põem à prova os limites do Direito à Liberdade de Expressão e podem se tornar contra educativos ao contribuir para que determinada parcela da população desenvolva insensibilidade quanto a discursos de ódio e crimes cometidos no ambiente digital.

As preocupações que envolvem o uso das tecnologias de informação e comunicação se refletem, também, na ampliação dos debates de restrição de uso no Brasil. No dia 13 de janeiro de 2025, o presidente Lula sancionou a Lei nº 15.100/2025⁴ que limita o uso de aparelhos celulares em escolas públicas e privadas. A restrição não vale apenas para o uso em sala de aula, mas é cabível em recreios e intervalos entre cursos. Há aí uma discussão sobre um possível obstáculo posto no processo de garantia dos direitos à Comunicação e acesso à informação a grupos vulneráveis, compostos por crianças e adolescentes.

³ No ano de 2024, o proprietário do X (ex Twitter) e bilionário Elon Musk ameaçou descumprir decisões judiciais e fez ataques ao ministro do STF Alexandre de Moraes, acusando-o de cometer censura. Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/04/07/elon-musk-dono-do-x-ataca-alexandre-de-moraes-e-ameaca-reativar-contas-bloqueadas-pela-justica.ghtml>

⁴ Lei nº 15.100/2025, link: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>

Com a atenção social voltada para os debates acerca do avanço tecnológico, que envolvem também a segurança digital e proteção de dados, uso adequado de inteligências artificiais, saúde mental, algoritmos e bolhas informacionais, entre vários outros, foi reforçada a importância de um processo educativo para as mídias e seus efeitos. De fato, os estudos sobre esse processo não surgem no século XXI. Desde a primeira metade do século XX há movimentos que se dedicavam para melhor compreensão das mídias, inclusive instituições religiosas com cineclubes e debates sobre produção e consumo de obras audiovisuais (Soares, 2013).

Hoje, porém, com a popularização dos meios, a interface Comunicação e Educação ganha força em cima de sua própria necessidade estabelecida pelo potencial nocivo e anti democrático das mídias e tecnologias. E como uma resposta às adversidades que acompanham o digital, o governo brasileiro tem dado certa atenção ao uso seguro, consciente e responsável das tecnologias de informação e comunicação. A própria Base Nacional Comum Curricular, no âmbito da educação, expressa, como competência para a educação básica, o:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Existe, então, esse estímulo ao acesso, uso e apropriação das TICs de maneira crítica no âmbito educacional, não apenas no sentido técnico do conhecimento, mas de modo a constituir um processo que perpassa a vida pessoal e questões sociais no contexto de jovens e adolescentes.

Nesse sentido, o ano de 2023 marcou o início de um novo governo e, com ele, a criação do departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática vinculado à Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República⁵. No decorrer do primeiro semestre de 2023, o departamento em questão, no âmbito da Coordenação-Geral de Educação Midiática (CGEM) promoveu uma consulta pública para nortear a criação da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM). A consulta foi encerrada no mês de junho de 2023 e contou com 418 contribuições de coletivos, grupos de

⁵ De acordo com o Decreto nº 11.362, de 1º de janeiro de 2023, link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11362.html

pesquisa e atores da sociedade civil. O texto da primeira versão da EBEM foi publicado em 2023 e, a partir dele, foram construídas políticas públicas de Educação Midiática.

É uma resposta às novas demandas sociais surgidas no século XXI pelas inovações tecnológicas e a maneira como a sociedade se coloca diante de tais inovações. As produções de sentido, a forma de ver o mundo e as relações sociais têm sofrido inúmeras transformações. Essas transformações trazem consigo especificidades que demandam novos estudos e políticas, assim, deve-se considerar a relevância de pesquisas dedicadas à interface entre Comunicação e Educação e suas implicações sociais, à medida em que ambos os campos da têm se transformado e, por vezes, se entrelaçado para a compreensão e intervenção nos meios mais afetados pela onipresença da tecnologia (Pinheiro, 2013).

Há, porém, um ponto a ser destacado nesse processo: a escolha pelo termo Educação Midiática para nortear a criação de políticas públicas no Brasil, uma vez que existem outras maneiras de se referir à interface Comunicação e Educação que, por vezes se aproximam em suas definições e práticas interventivas e, outras vezes, divergem. Entre as aproximações e distâncias entre tais termos, a necessidade de se criar políticas na área é evidente. A interface entre Comunicação e Educação é carregada de sentido, justificada pela relação entre os dois campos no mundo real. Peruzzo (2007) chega a afirmar a comunicação, na perspectiva comunitária, como um processo também educativo, pelo envolvimento das pessoas no fazer comunicacional, fato intensificado ao considerar os avanços tecnológicos e o Direito à Comunicação.

Essa comunicação não chega a ser uma força predominante, mas desempenha um papel importante da democratização da informação e da cidadania, tanto no sentido da ampliação do número de canais de informação e na inclusão de novos emissores, como no fato de se constituir em processo educativo, não só pelos conteúdos emitidos, mas pelo envolvimento direto das pessoas no que fazer comunicacional. (2007, p.3)

Apesar da escolha pelo termo de “Educação Midiática” por parte dos agentes governamentais no que diz respeito à criação de políticas na interface Comunicação e Educação, existem diversos atores na construção do texto da EBEM que partem de outras matrizes de pesquisa, que adotam outras nomenclaturas e pensam a interface Comunicação e Educação em outras perspectivas. Alguns optam por utilizar o termo Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), partindo de uma abordagem que enfatiza habilidades críticas no que diz respeito à produção e leitura crítica da mídia, assim como “Educação Midiática”, diante

das diretrizes propostas pela UNESCO. Outros utilizam o termo Educomunicação, que valoriza o processo comunicacional e não apenas o conhecimento técnico de leitura crítica. Existem ainda outras matrizes e maneiras de se referir à interface em questão e, cada uma delas, em suas definições e intervenções, influenciam e, de alguma forma, se fazem presentes na construção da Estratégia Brasileira de Educação Midiática. As diferenças entre os termos serão tratadas no capítulo 2 desta dissertação.

É nesse sentido que este trabalho se debruça sobre o problema de pesquisa já apresentado: “como as diferentes matrizes na interface Comunicação e Educação se inserem na construção de políticas públicas no Brasil, no contexto do terceiro governo Lula (iniciado em 2023 e ainda vigente)?”, com o objetivo de compreender como cada uma das matrizes, em suas convergências e divergências, estão presentes no objeto de pesquisa, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática e sua consulta pública. Alinhado ao objeto de pesquisa e objetivos, a abordagem metodológica se configura como qualitativa. Esse tipo de classificação de pesquisa “ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas.” (Santaella, 2001, p.145)

Para alcançar o objetivo proposto será necessário, primeiro, entender como as diferentes matrizes e entendimento da interface Comunicação e Educação se colocam, como definem seus termos, de quais tradições de pesquisa elas partem, onde nascem, num entendimento geopolítico e pensando uma relação conceito-território, essa matriz, em qual contexto foi criada e por quem é utilizada. Nesse sentido, será realizada uma revisão de literatura de cada um dos termos definidos, sendo possível responder às perguntas e compreender aproximações e distanciamentos.

Outra etapa deste trabalho envolve a análise do objeto de pesquisa, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática e sua consulta pública. Considerando os objetivos, os esforços se manterão nos estudos de elaboração e conteúdo da política, dirigindo a atenção às questões de formulação. Dessa forma, serão observados quem foram os atores presentes na construção da política, as contribuições na consulta pública. Na etapa seguinte, será feita a relação ator-matriz para compreender como aqueles que participaram da elaboração de EBEM se colocam na disputa conceitual diante da interface Comunicação e Educação. Esse processo será de muito valor para a pesquisa, uma vez que as contribuições na consulta pública foram assinadas por grupos de pesquisa, organizações da sociedade civil e pesquisadores que partem de diferentes entendimentos sobre a interface Comunicação e Educação.

Quadro 01 - Objetivos e técnicas metodológicas

PERGUNTA	OBJETIVO	TÉCNICA METODOLÓGICA
Como se constituem as matrizes de pesquisa na interface Comunicação e Educação?	Identificar o histórico e a construção do conceito da matriz em questão	Revisão de Literatura
Como a EBEM foi construída?	Reconhecer o contexto, atores e processo de produção da EBEM	Hermenêutica de Profundidade
Como as diferentes matrizes na interface Comunicação e Educação se inserem na EBEM?	Analisar como as matrizes de pesquisa estão presentes na política de Comunicação e Educação, utilizando os dados de participação na consulta pública	Hermenêutica de Profundidade

Elaboração própria (2026)

Este trabalho segue nos esforços de revisão de literatura dos termos que se referem à interface Comunicação e Educação. Nos capítulos seguintes serão realizadas as análises de elaboração da política pública, tendo a EBEM e sua consulta pública como objeto, e também será estabelecida a relação entre as matrizes da interface Comunicação e Educação nesse processo.

1. Metodologia

Este trabalho recorre ao uso de duas metodologias para alcançar os objetivos propostos. Não seria interessante percorrer um caminho metodológico para compreender como as matrizes se inserem em políticas no Brasil, sem antes se aprofundar no histórico e construção dos termos. Dessa forma, a dissertação se divide em momentos que se dedicam a: i) situar o leitor quanto à interface Comunicação e Educação, suas características com relação à interdisciplinaridade, a constituição das matrizes e suas definições, e endereçar a crítica que se dirige a alguns dos conceitos. ii) desenvolver uma análise que considere a inserção da interface Comunicação e Educação no âmbito político dentro do recorte temporal definido, o terceiro governo Lula.

O primeiro momento segue uma abordagem que, no tratamento das informações, é majoritariamente expositiva. Não há intenção de, entrando nas questões epistemológicas do campo, desenvolver novas noções diante da Comunicação e Educação, nem de aprofundar aspectos críticos propondo novas teses. O intuito é sistematizar, na narrativa acadêmica, o que há de evidência relacionada à composição de matrizes da interface, expondo as características, histórico, definições e críticas. O viés demonstrativo, por vezes, acaba promovendo o diálogo entre os resultados e as referências de diferentes matrizes. A Revisão de Literatura é o método que compõe esse momento e atende aos aspectos definidos na construção deste trabalho.

O segundo momento, ao contrário do primeiro, visa de maneira mais objetiva a construção analítica que elucida os assuntos tratados, não apenas ao expor, mas ao propor que os dados sejam interpretados de maneira mais aprofundada. O olhar para a interface Comunicação e Educação refletida em políticas no terceiro governo Lula, será direcionado para a compreensão de como as diferentes matrizes estão configuradas, principalmente na construção da Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Nesse sentido, optou-se pelo uso da Hermenêutica de Profundidade para atender os objetivos de reconhecer os atores, compreender o processo de produção da EBEM e constituir a análise.

Na sequência, as metodologias serão abordadas de maneira mais detalhada.

1.1 Revisão de Literatura

A Revisão de Literatura é um método que se refere a um processo que perpassa qualquer pesquisa realizada. Ao pesquisador é necessário adquirir repertório de conhecimento para pensar o campo e, ao tratar de um problema, estar situado com relação às discussões da área. É uma fase exploratória dedicada à contextualização teórica do problema e a maneira como a questão central do trabalho se coloca diante das investigações anteriores no campo. (Gil, 2002) Dessa forma, esclarece quais pressupostos teóricos fundamentam a pesquisa e situa o trabalho no campo, diante do conhecimento já estabelecido.

As noções que acompanham a Revisão de Literatura estão diretamente ligadas ao processo de produção científica. Tal processo não tem como acontecer em isolamento, é resultado de toda uma comunidade científica que se move em constante busca por conhecimento. A cada nova investigação, complementa ou contesta o que já foi encontrado e as contribuições anteriores relacionadas ao mesmo tema. (Mazzotti e Gewandsznajder, 2002)

Ainda assim, há de se perceber que conceber a Revisão de Literatura apenas em sua dimensão exploratória, uma etapa inicial da pesquisa, seria limitante dentro do que é proposto neste trabalho. Para, de acordo com os objetivos, expor e sistematizar as discussões que culminaram nas diferentes abordagens da Comunicação e Educação, seria necessário mais do que apenas uma noção inicial do tema. Nesse sentido, é preciso ampliar as definições anteriores já colocadas.

De maneira geral, a Revisão de Literatura é:

a reunião, a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras, de pesquisas realizadas pelo pesquisador. A revisão da literatura é, neste sentido, a documentação feita pelo pesquisador sobre o trabalho, a pesquisa que está se propondo a fazer. Vale ressaltar que o trabalho que está sendo feito não vai ser algo totalmente original, até por que a revisão da literatura é uma compilação crítica de obras que discorrem sobre uma temática, ou seja, a revisão de literatura, por ser um diálogo feito entre o pesquisador-escritor do trabalho e os autores por ele escolhidos para debater a temática, resulta em um texto que não precisa ser inédito, mas sim um texto analítico. (Brizola e Fantin, 2016, p.27)

A definição de Brizola e Fantin (2016) contempla melhor o que se propõe ao adotar a Revisão de Literatura nesta dissertação. Uma vez estabelecido o diálogo entre o pesquisador e

entre os autores do tema, é justamente o texto analítico, e não necessariamente inédito, que se busca no capítulo que trata especificamente da interface entre Comunicação e Educação e suas matrizes. Como dito anteriormente, há o intuito de que o texto demonstre o viés expositivo da questão. Ao mesmo tempo, o que é demonstrado passa por uma série de processos até que o conteúdo integre, de fato, este trabalho.

Assim, é possível pensar em duas faces da Revisão de Literatura:

tipos de revisão de literatura: (a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e (b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo. (Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p. 179)

No processo de construção desta dissertação a metodologia foi aplicada como etapa exploratória para aprofundar as noções do pesquisador no tema, além de situar o estudo diante de pesquisas anteriores. Mas é de acordo com o segundo tipo de Revisão de Literatura exposto por Mazzotti e Gewandsznajder (2002), que a Revisão de Literatura é indicada como o método que constitui o segundo capítulo deste trabalho. Ou seja, o que é apresentado não é fruto apenas de uma aproximação da temática trabalhada. É, na verdade, a primeira exposição dos resultados da pesquisa proposta. Tais resultados são a culminância de um processo de seleção e avaliação de materiais acadêmicos e documentos relevantes para compor uma síntese e sistematização analítica das questões que relacionam Comunicação e Educação, bem como das matrizes de compreensão da interface.

Tratando da seleção, o tipo de Revisão de Literatura utilizada não se configura como uma Revisão Sistemática. Não seria interessante, diante dos objetivos propostos, sequer propor um recorte temporal ou uma base de dados específica que apontaria o material a ser analisado. Assim, o resultado da Revisão de Literatura envolve uma série de materiais analisados e apresentados em diálogo uns com os outros para a finalidade desta dissertação. Tais materiais foram selecionados de acordo com a relevância acadêmica para cada uma das matrizes, compreendendo os autores mais citados, sistematizações históricas e documentos.

1.2 Hermenêutica de Profundidade

A Hermenêutica de Profundidade (HP) é um referencial metodológico que John Brookshire Thompson (1995), sociólogo britânico, desenvolve para os estudos das formas simbólicas. O referencial proposto por Thompson se fundamenta na tradição da hermenêutica, que remonta a Grécia Antiga mas sofreu os impactos da ação do tempo ao passar por diversas transformações desde que foi concebida. Os filósofos hermeneutas, entre os séculos XIX e XX, desenvolvem as discussões da tradição e Thompson sintetiza suas contribuições na afirmação de que “o estudo das formas simbólicas é fundamental e inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação.” (1995, p.357) Por formas simbólicas, entende-se tudo que possui uma construção significativa que exige interpretação e pode ser compreendido, seja texto, ação, fala, etc.

Formas simbólicas são os produtos de ações situadas que estão baseadas em regras, recursos, etc., disponíveis ao produtor; mas elas são também algo mais, pois elas são construções simbólicas complexas, através das quais algo é expresso ou dito. Formas simbólicas são produtos contextualizados e algo mais, pois elas são produtos que, em virtude de suas características estruturais, têm capacidade, e têm por objetivo, dizer alguma coisa sobre algo. E esse aspecto adicional e irreduzível das formas simbólicas que exige um tipo diferente de análise, uma maneira diferente de olhar as formas simbólicas. Ele estabelece as bases para um tipo de análise que está interessada primariamente com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, seus padrões e relações. (Thompson, 1995, p.369)

É nesse sentido que o estudo proposto encontra o referencial metodológico desenvolvido por Thompson. Ao compreender os aspectos políticos que resultaram na Estratégia Brasileira de Educação Midiática a partir das formas simbólicas que fizeram parte da composição desse agir político, é possível constituir uma análise ampla que direciona o seu olhar para contexto, padrões e relações. Por exemplo, no processo de consulta pública os participantes seriam interpretados como atores de produção simbólica, com discursos em conformidade com questões estruturais, seus contextos e relações. Dessa forma, a HP contempla bem a relação entre objetivos e objeto de pesquisa, por meio desse referencial será possível lidar com os materiais de análise presentes no terceiro capítulo, que se referem à EBEM, à consulta pública e as matrizes da interface Comunicação e Educação inseridas nesses processos.

Ainda, segundo Coelho:

Nas pesquisas em Comunicação, e principalmente no campo das Políticas de Comunicação, a Hermenêutica de Profundidade tem se mostrado eficiente e adequada, uma vez que possibilita que as análises tenham um olhar mais abrangente, levando em consideração diferentes contextos sócio-históricos, e a interação com diferentes métodos e técnicas. (2019, p.10)

O uso desse tipo de metodologia tem sido recorrente, inclusive, no Programa de Pós-Graduação em que esta pesquisa é desenvolvida, o PPGCOM/UnB. A partir da tradição de pesquisas em Comunicação ligadas ao campo político, o uso da Hermenêutica de Profundidade promove uma interpretação mais completa do contexto em que se insere a construção política e dos aspectos envolvidos no processo. Pesquisas como a de Coelho (2019) e de Dutra (2015), ambas produzidas na Universidade de Brasília, demonstram que a HP compõe um recurso teórico analítico adequado diante de perguntas de pesquisa como a proposta nesta dissertação.

A interação entre diferentes métodos e consideração de diversos contextos na HP se dá a partir do desenvolvimento de Thompson (1995), que sugere a compreensão de três fases principais na aplicação do referencial metodológico. A indicação desses procedimentos não significa, necessariamente, no seu uso como estágios em sequência, mas expressa dimensões analíticas diferentes que compõem um processo interpretativo complexo. As fases são as seguintes: i) Análise sócio-histórica; ii) Análise formal ou discursiva; iii) Interpretação e re-interpretação.

A análise sócio-histórica se refere à reconstrução das condições sociais e históricas nas quais se colocam as formas simbólicas. É o contexto no qual o objeto se encontra. Thompson chega a identificar alguns aspectos sociais para guiar essa parte da análise. Considerando a Estratégia Brasileira de Educação Midiática e sua consulta pública, os aspectos que melhor se relacionam com esse objeto são as instituições sociais e os campos de interação.

As instituições sociais dão uma forma particular aos campos de interação. Elas estão situadas dentro de campos de interação, aos quais elas dão forma através da fixação de uma gama de posições e trajetórias; ao mesmo tempo, porém, elas criam também campos de interação ao estabelecer novas posições e novas trajetórias. Analisar instituições sociais e reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as

constituem, é traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas. (Thompson, 1995, p.367)

O olhar para a EBEM e sua consulta pública, direcionado pela primeira dimensão buscando “traçar o seu desenvolvimento através do tempo e examinar práticas e atitudes de pessoas” relacionadas, se utilizará do recurso metodológico da Análise Documental, de acordo com a possibilidade que a HP promove de interação metodológica. Esse tipo de procedimento metodológico também costuma ser combinado com outras técnicas, pode ser usado em abordagem exploratória ou para complementar e aprofundar uma questão. (Mazzotti e Gewandsznajder, 2002)

A segunda dimensão da HP é a análise formal ou discursiva. Essa fase propõe o destrinchamento das formas simbólicas a partir da compreensão discursiva que as compõem. Na proposta desta dissertação, a análise formal será direcionada especificamente à consulta pública realizada em 2023 para a publicação da primeira versão da EBEM. Serão analisados os discursos e formas simbólicas nos comentários e participações, avaliando, inclusive, como os atores se relacionam com as matrizes da interface Comunicação e Educação. Essa dimensão de análise, porém, não se limita apenas a essa questão, podendo apresentar resultados que demonstrem outros aspectos da constituição simbólica de políticas no tema tratado. A análise pode até mesmo complementar as questões qualitativas com resultados quantitativos, dentro da proposta da HP.

Uma das discussões importantes na utilização da Hermenêutica de Profundidade como norte metodológico é a complementação entre as pesquisas qualitativa e quantitativa. Essa linha de pensamento possibilita que dados numéricos e argumentações sejam interpretados criticamente de maneira complementar. (Coelho, 2019, p. 9)

Finalmente, a fase de interpretação/re-interpretação irá perpassar as duas anteriores de forma a aprofundar criticamente as análises, identificando aspectos demonstrados a partir dos discursos, contextos e formas simbólicas analisados anteriormente. A aplicação das fases da HP se dará da seguinte forma:

Quadro 02 - Hermenêutica de Profundidade aplicada à pesquisa

FASE DA HP	TÉCNICAS METODOLÓGICAS	CORPUS
ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA	Análise documental	Leis, estratégias e relatórios do terceiro governo Lula
ANÁLISE DISCURSIVA	Análise textual e documental	a) da primeira versão Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM) b) dos comentários e perfis de participações na consulta pública para a publicação da primeira versão da EBEM
INTERPRETAÇÃO / RE-INTERPRETAÇÃO	Interpretação dos resultados encontrados	Todo o corpus da pesquisa

Elaboração própria (2026)

2. A interface Comunicação e Educação e suas matrizes

Neste capítulo da dissertação serão apresentadas as matrizes da interface e relação entre Comunicação e Educação a partir dos resultados encontrados na revisão de literatura. Busca-se, aqui, atender ao objetivo de compreender como cada um dos termos que se refere a tal interface é definido, o histórico, por quem e em qual contexto é utilizado. Antes disso, porém, há a necessidade de entender melhor como os campos da Comunicação e da Educação podem se relacionar, sendo duas disciplinas com diferentes objetos de estudo, mas que se aproximam em uma interface e interdisciplinaridade.

2.1 Interdisciplinaridade, interface e relação entre Comunicação e Educação

A questão da interdisciplinaridade é central neste trabalho constituído a partir da inter-relação entre Comunicação e Educação. O olhar para esses campos distintos é importante à medida que eles se inter cruzam com frequência, uma conexão requerida pelas próprias exigências da vida em sociedade (Soares, 2011). Há, no plano epistemológico, diversas razões e fatores que situam essa intersecção de campos pois, como campos de estudo e intervenção, ambos compartilham as características de serem ambivalentes, ao mesmo tempo teóricos e práticos, o que exige, em sua abordagem, compreensões interdisciplinares com diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais (Bévort e Belloni, 2009).

De fato, as ciências humanas e sociais seguiram uma tendência e tentativa de demarcar seus limites, de forma a facilitar o exame e controle da experimentação. Com o passar do tempo, notou-se que as fronteiras disciplinares podem exercer um papel de restrição, se tornar um obstáculo que se coloca à frente de um problema que, na realidade, é constituído de multifatores. Hoje, a interdisciplinaridade caracteriza a pesquisa em ciências humanas, abrindo espaço para se utilizar técnicas e perspectivas de mais de uma disciplina (Laville e Dionne, 1999). Portanto, se a construção do saber científico em humanas assume tal interdisciplinaridade, não há razão para excluir a Comunicação desse processo, não há porque lidar com a Comunicação como se fosse um campo fechado em si. A própria natureza do campo da Comunicação, de acordo com Waisbord (2021), é multi e interdisciplinar. No início dos anos 2000, Santaella também dedica sua atenção à constituição do campo da Comunicação sobre uma estrutura que ela chama de teia inter-multi e transdisciplinar, uma

vez que “desde o início dos anos 90, a ilusão acalentada de uma teoria unificada ou de uma metodologia privilegiada para os estudos da comunicação parece ter sido relegada ao passado.” (2001, p. 82)

O desafio, não em termos de dificuldade, mas sim de percepção, é de considerar a superação do modelo matemático linear proposto por Shannon e Weaver (1975) e encarar a Comunicação como um processo que envolve o contexto, a interação como um todo. Assim, a interface Comunicação e Educação é carregada de sentido, justificada pela relação entre os dois campos no mundo real. Considerando também as novas tecnologias que transformaram e transformam as relações sociais e, cada vez mais, complexificam os processos comunicacionais, exigindo uma abordagem multidisciplinar para dar conta dos variados aspectos científicos, institucionais, tecnológicos, políticos, culturais, profissionais, etc. (Santaella, 2001)

As questões relacionadas à interface entre Comunicação e Educação têm sido investigadas na América Latina em uma perspectiva não tecnicista, utilizando-se do processo e da interação como lentes para um olhar comunicacional. Conforme Pinheiro:

A comunicação cada vez mais é discutida em torno de sua coletividade, o que perpassa pela cultura, pelas diferentes formas de resistência presentes na sociedade atual. Dessa forma, na coletividade que se instaura o diálogo, o contato com o outro. Não como uma massa, amorfa e passiva, mas como sujeitos afetados, que se permitem contaminar pelo outro. (2013, p. 24)

Ainda assim, não existe apenas um único modelo que se refere à relação entre Comunicação e Educação. Soares (2014), em seu trabalho sobre vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação, propõe uma sistematização que identifica três diferentes protocolos, entendidos como um conjunto de normas e conceitos que contribuem na identificação e coerência das ações de Comunicação e Educação. São eles: o protocolo moral, o protocolo cultural e o mediático (educomunicativo).

O protocolo moral, o mais antigo deles, remonta aos anos de 1930. É vinculado ao contexto religioso (Soares, 2014), uma vez que os devotos de diferentes denominações se dedicavam ao desenvolvimento de ações educativas contra os possíveis malefícios acarretados pela ascensão cinematográfica e, depois, pela entrada das mídias nos lares. Este protocolo segue uma lógica de proteção dos excessos midiáticos, defendendo que o Direito de Liberdade de Expressão, por exemplo, não pode se sobrepor e suprimir o direito da infância e

juventude de contar com produções midiáticas de qualidade e socialmente responsáveis. Hoje é possível perceber as influências dessa corrente no sistema de classificação indicativa nas produções audiovisuais e nas críticas à publicidade infantil.

Tratando-se do protocolo cultural, este entende que a comunicação, seus meios, e a informação estão inseridos na cultura contemporânea e, então, devem ser estudados e compreendidos a partir desse fato. Reforça a necessidade de uma educação e maior acesso à informação a respeito das próprias mídias de modo que, uma vez que o indivíduo for exposto aos excessos midiáticos, não haverá efeitos de impacto negativo, pois já houve um processo de conscientização. Esta vertente é caracterizada pelo seu foco na relação de educandos com a mídia. Neste protocolo estão inseridos os termos traduzidos como: Literacia Midiática, Educação Midiática, Mídia-educação, Educação para a mídia.

O último protocolo é o mediático, o mais recente deles e no qual se insere o termo Educomunicação. Este foi estabelecido na América Latina a partir dos anos 1980, mas foi sistematizado mais recentemente. Nasce a partir dos movimentos sociais de luta pela garantia de direitos, entre eles, o Direito à Comunicação. Se diferencia das demais vertentes porque considera o processo comunicativo como um todo, e não apenas a mídia em si. O uso da palavra “mediático” é posto em consonância com a Teoria das Mediações Culturais de Jesús Martín-Barbero (2000), que afirma que os indivíduos estão inseridos em ecossistemas comunicativos e fazem parte, em qualquer condição, do processo comunicacional. Este protocolo possui um caráter interventivo no que diz respeito às suas análises e procedimentos metodológicos, uma vez que considera todas as formas de comunicação como objeto, seja interpessoal, escolar, familiar ou massiva, e se preocupa com o fortalecimento da capacidade de expressão em cada uma delas.

A proposta de sistematização das vertentes em protocolos na interface Comunicação e Educação aqui apresentada é de autoria brasileira, do prof. Ismar de Soares (2014), que se insere na matriz de pesquisa e compreensão da interface através da Educomunicação (protocolo mediático). Ainda assim, ao comparar o histórico demonstrado pelo autor para designar os protocolos, não há grandes divergências com relação a autores que estariam designados em outras vertentes. Nesse sentido, Bévort e Belloni (2009) construíram um breve histórico da interface em questão que aborda os conceitos em evolução e suas práticas. É interessante perceber como tais práticas descritas no histórico se inserem nos protocolos de Soares.

Na trajetória identificada pelas autoras, elas ressaltam que no contexto norte-americano e europeu, o interesse pela relação entre Comunicação e Educação surge na primeira metade do século XX a partir de preocupações com o envolvimento, cada vez maior, das mídias na vida cotidiana. As discussões, nesse caso, se referem especialmente a aspectos políticos, ideológicos e as necessidades de acesso à informação nessas esferas. Hoje ainda há uma maior ênfase, no que diz respeito à Comunicação e Educação, na informação, mesmo que outros aspectos midiáticos tenham passado a gerar o sentimento de preocupação no passado, como as obras audiovisuais de ficção e entretenimento. As inovações tecnológicas carregam consigo receios no tempo em que se colocam. As preocupações relacionadas ao audiovisual do século passado, por exemplo, se referem aos perigos de influência ideológica, empobrecimento cultural e estético nas produções audiovisuais e, principalmente, com a formação de crianças e adolescentes que teriam acesso aos meios de comunicação de massa. Pesquisadores, jornalistas, religiosos, entre outros, buscaram demonstrar os perigos e minimizar os impactos dos efeitos das mídias por meio de uma leitura crítica (Bévort e Belloni, 2009).

Os fatores relacionados à proteção, ao acesso às produções audiovisuais e informações disseminadas pela mídia estariam mais próximos do chamado protocolo moral. Enquanto os esforços para o desenvolvimento da competência crítica dos indivíduos na exposição e consumo dos produtos midiáticos estariam mais alinhados ao protocolo cultural. O protocolo mediático não possui representação direta no histórico apresentado uma vez que os entendimentos do processo comunicacional em ecossistemas comunicativos são mais recentes. Ainda assim, há de se perceber uma relação indireta, encarando o protocolo mediático como fruto das primeiras inquietações com relação à interface Comunicação e Educação.

A relação entre Comunicação e Educação, então, está situada no campo das interfaces em consonância com o caráter interdisciplinar de cada uma das áreas, como já foi exposto. Também, uma vez que já foram identificadas vertentes que se referem as aproximações entre os dois campos, estas caracterizadas pela coerência de ações e maneira de se encarar a interface, este trabalho seguirá com o aprofundamento nos termos tradicionais ou que têm sido mais utilizados na atualidade para se referir à interface Comunicação e Educação. O objetivo é compreender como se deu a construção dos termos e conceitos sistematizados a partir da interface. São eles: Mídia-Educação; Educomunicação e Alfabetização Midiática e

Informacional. A seguir, será apresentado um breve histórico de construção do termo como resultado de revisão de literatura da área.

2.2 Mídia-Educação

O entendimento e uso do termo mídia-educação é relativamente novo. Da mesma forma, por se tratar de uma maneira de promover a interface em questão, este conceito demonstra uma abordagem teórico-prática para se aproximar e tratar dos problemas relacionados à exposição midiática. É na década de 1960 que, pela primeira vez, o termo Mídia-Educação surge numa tentativa de propor e sistematizar perspectivas no que se refere à interface Comunicação e Educação. Seu primeiro uso se dá por organizações internacionais, particularmente, a UNESCO.

Refere-se de modo um tanto confuso à capacidade destes novos meios de comunicação de alfabetizarem em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado, ou seja, às virtudes educacionais das mídias de massa como meios de educação a distância. (Bévort e Belloni, 2009, p. 1085)

Esta seção irá verificar como o termo evoluiu, considerando o histórico construído por Bévort e Belloni (2009), a partir de ações da UNESCO. Soares (2014), no entanto, reforça que o esforço da UNESCO em incentivar propostas de articulação e aproximação entre Comunicação e Educação, se deu também por conta do debate acerca do desenvolvimento latino-americano, e não somente na questão que envolve apenas o impacto da mídia na sociedade. Por mais que, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, os olhares de pesquisadores na área das mídias se voltassem para experiências norte americanas e europeias, já existiam projetos, no âmbito da América Latina, que indicavam a relação Comunicação e Educação no viés da Mídia-Educação próprios daqui, e não apenas projetos de tradições vindas do Norte Global.

Neste momento, Soares (2014) ressalta que os intelectuais se dividiram quanto à abordagem teórica na maneira de se aproximar Comunicação e Educação. Uns dedicavam sua atenção aos processos que constituem os meios e formas de comunicação, preocupando-se com questões econômicas, políticas e culturais, por exemplo, a dependência cultural estabelecida entre Sul e Norte Global. Neste caso, a teoria de sustentação era marxista e

questionava a imposição da ideologia de classes dominantes, detentoras dos meios, sobre as classes dominadas, consumidoras de informação. A outra parte se envolvia mais com o termo de “Educação Midiática” numa perspectiva liberal, pois seguia linhas teóricas de pesquisadores norte-americanos que partiam da teoria dos efeitos. Estes consideravam a prevalência do emissor sobre o receptor e tinham como objeto de estudo a mensagem e seus impactos, ou seja, não se dedicavam exatamente às percepções dos processos de produção e estruturas de poder que poderiam constituir os meios e suas mensagens. Diante desse contexto de divergências ideológicas, a UNESCO intervém e propõe uma abordagem de propostas de formação voltadas ao desenvolvimento cultural dos povos.

Diante da necessidade de uma abordagem que considere o potencial de manipulação das mídias no âmbito político e comercial, a influência cultural e uma percepção mais crítica, no ano de 1973 a UNESCO traz uma nova tentativa de definição ao considerar as aproximações entre Comunicação e Educação:

Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984)

Essa definição busca, claramente, promover a distinção entre duas dimensões da aproximação entre Comunicação e Educação e estabelecer qual delas é tratada como Mídia-Educação, que se refere, de maneira geral, à leitura crítica das mídias como um todo, independentemente do suporte técnico. O campo de tratamento da aproximação apenas como ferramenta pedagógica, com o objetivo de inserir no contexto escolar tecnologias que contribuam para a qualidade do ensino, seguiu outro caminho relacionado à tecnologias educacionais. (Bévort e Belloni, 2009)

O termo Mídia-Educação, porém, só é consagrado em 1982 com uma reunião promovida pela UNESCO que resultou na Declaração de Grünwald⁶, assinada por 19 países reconhecendo a importância das mídias e incentivando os sistemas educacionais a ajudar na compreensão, por parte dos cidadãos, dessas mídias. O fator inovador dessa declaração é o entendimento das mídias na vida cotidiana e esferas sociais sem, necessariamente, atribuir

⁶ Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media. Link de acesso: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>

algum juízo de valor positivo ou negativo sobre seu potencial. Reconhece a necessidade de formação da competência crítica quanto aos meios, mas também, o potencial midiático de promoção da liberdade de expressão e participação social.

A noção de mídia-educação proposta neste documento vai além das anteriores, caracterizando-se como uma “alfabetização” (literacia) alargada, com uma abordagem mais integrada do ensino da linguagem e da comunicação e mais ampla, em termos de suportes técnicos, abrangendo todas as mídias modernas. O foco, porém, não é o uso pedagógico ou didático das mídias, mas as experiências midiáticas dos jovens fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias. (Bévort e Belloni, 2009, p. 1088)

É interessante perceber que a noção de Mídia-Educação é definida na Declaração por meio de palavras que denotam o processo de alfabetização, literacia ou letramento. As questões que envolvem o uso de qual seja o termo mais adequado, no âmbito de traduções e significações, receberão a devida atenção neste trabalho e serão discutidas mais à frente. Esse olhar é importante para as discussões entre as matrizes de pesquisa uma vez que, hoje, passada mais de uma década após a sistematização de Bévort e Belloni, a interface entre Comunicação e Educação é comumente referenciada como Literacia Midiática, Educação Midiática, Letramento Midiático e Alfabetização Midiática.

Antes do fim do século XX, um grande esforço da UNESCO de promover o tema foi a realização do Colóquio Internacional de Toulouse, em 1990. Antes disso, por mais que houvesse esforços de publicação e formulação de diretivas na área, não foi obtido um grande avanço no que diz respeito à criação de políticas públicas que implementassem, por meios oficiais, ações de Mídia-Educação, além de experiências isoladas e militantes. O Colóquio de Toulouse contou com a presença de mais países, inclusive do Sul Global, que direcionaram as novas definições para um caminho mais preocupado com a diversidade cultural, promoção de cidadania e participação política. Além disso, outro avanço do Colóquio foi o envolvimento de crianças e adolescentes em processos de escuta e participação para elaboração do documento de recomendações do evento.

O mesmo se deu no último grande evento do século XX sobre a interface Comunicação e Educação promovido pela UNESCO, a Conferência de Viena “*Educating for media and digital age*”. Os resultados de tendências e recomendações⁷ foram parecidos com

⁷ Link de acesso ao documento que se refere aos resultados da Conferência de Viena: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Education-for-the-Media-and-the-Digital-Age-1999.pdf>; Também,

os do Colóquio, em que os países do Norte Global destacam formação de indivíduos críticos e participativos, já os do sul reforçam a formação cidadã em prol da democracia e justiça social. Outra vez, também, a participação e contribuição de crianças e adolescentes foi de suma importância para a definição de tendências comuns identificadas no evento. O relato final do evento também aponta obstáculos para o desenvolvimento da Mídia-Educação que envolvem a indisposição política para tratar e legislar sobre o assunto, a falta de políticas públicas e falta de boa vontade por parte das próprias mídias para desenvolver ações na área. (Bévort e Belloni, 2009)

A popularização das TICs no século XXI tornou ainda mais urgentes e aprofundados os debates sobre Mídia-Educação, mesmo que ainda não houvesse avanços significativos em termos de formulação de políticas públicas. Na sequência de eventos promovidos pela UNESCO com o objetivo de sistematizar percepções teóricas e desdobramentos práticos na interface Comunicação e Educação, a reunião de 25 anos da Declaração de Grünwald estabelece a Agenda de Paris⁸. Este documento, ao considerar as mudanças tecnológicas e uso da internet e de dispositivos portáteis, reconhece também mudanças no mundo do trabalho e na cultura como um todo. Ou seja, percebe que os problemas foram complexificados, que as relações se transformaram e, também, as formas de interação com as mídias. Atribui à Mídia-Educação no contexto escolar uma nova dimensão de maneira mais evidente: a apropriação das mídias como ferramentas de expressão e participação. De maneira geral:

A Agenda de Paris reafirma, com muita ênfase, a necessidade da Mídia-Educação face à onipresença das mídias na vida social, principalmente na vida dos jovens, como elementos importantes da cultura contemporânea, como meios potenciais de participação ativa do cidadão e como ferramentas de expressão da criatividade pessoal. Ressalta também a importância cada vez maior da Mídia-Educação para lutar contra as desigualdades (sociais e regionais) de acesso às diferentes mídias e para a formação das competências necessárias ao domínio técnico e à compreensão crítica, não apenas das mensagens das mídias, como das forças político-econômicas que as estruturam. Competências estas indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, ou seja, para estimular a participação ativa dos jovens baseada na valorização das diversidades culturais e identitárias. (Bévort e Belloni, 2009, p. 1099)

link de acesso para material audiovisual da UNESCO que documenta a Conferência de Viena: <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-4333>

⁸ Link de acesso ao documento da Agenda de Paris: <https://milobs.pt/politica/paris-agenda-or-12-recommendations-for-media-education-agenda-de-paris-ou-12-recomendacoes-para-a-educacao-mediatica/>

Como já afirmado anteriormente, existe ainda uma questão linguística e conceitual relacionada às nomenclaturas e traduções dessa matriz de Mídia-Educação. Em 2009 já era possível notar essa situação, inclusive confrontando as referências utilizadas para construção deste trabalho. Outros autores, Tufte e Christensen, produziram no mesmo ano que Bévort e Belloni um trabalho que tinha como objetivo conceituar teoria e práticas da Mídia-Educação. Um dos últimos parágrafos do texto levanta a discussão a partir da experiência no congresso internacional IAMCR (International Association of Mass Communication Researchers):

Então, como deveríamos chamar esse campo? Mídia-Educação? Alfabetização Midiática (Media Literacy)? Alfabetização Digital (Digital Literacy)? Alfabetização para a Internet (Internet Literacy)? Educação em Mídia e Consumo? Educação em Mídias e Economia? Ou deveríamos chamá-la pelo nome que aparentemente é o mais aceito, a julgar-se pelas discussões no grupo de trabalho em Mídia-Educação da IAMCR: Educação para a Alfabetização Midiática (Media Literacy Education)? (Tufte e Christensen, 2009, p. 114)

A própria tradutora, Gilka Girardello, do texto “Mídia-educação: entre a teoria e a prática” levanta essa questão ao indicar que optou por traduzir a palavra *literacy* como alfabetização, mas indica que em *literacy* há processos de alfabetização, como aprendizagem dos códigos, e letramento, se referindo aos usos sociais. Belloni e Bévort, em nota, também se posicionam nessa questão a favor de um outro termo em francês, que se traduziria como “competência midiática” em português. Nesse sentido, percebe-se que há uma confusão ao redor dos conceitos que se desdobram a partir de Mídia-Educação: Educação Midiática, Letramento Midiático e Literacia Midiática. A falta de unanimidade no que se refere ao uso e traduções adequadas dessas expressões serão tratadas ainda neste capítulo.

2.3 Educomunicação

A Educomunicação é um campo de tradição latino-americana e tem como pioneiro o educador Paulo Freire, sua publicação "Extensão ou Comunicação?" feita em 1969 foi a primeira do continente a investigar a interface entre Comunicação e Educação (Pinheiro, 2013). Outros autores latino-americanos também se destacam na contribuição para o campo. Kaplún (1999) sugere que a interface entre Comunicação e Educação não deve reduzir a Comunicação a um instrumento midiático e tecnológico, mas deve ser lida como um componente pedagógico, assim como a Pedagogia deve ser compreendida a partir da Comunicação.

A pesquisadora Rose Mara Pinheiro publicou sua tese de doutorado intitulada "A Educomunicação nos centros de pesquisa do país" (2013). Sua pesquisa analisou todas as teses e dissertações sobre a interface Comunicação/Educação disponíveis no banco da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os resultados da pesquisa indicam, que os autores mais citados na área são Ismar de Oliveira Soares, Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e, fora da América Latina, Marshall McLuhan (Pinheiro, 2013). Outra tese de doutorado publicada por Genésio Zeferino (2004) classifica os autores do campo nas seguintes categorias: pensamentos fundantes, reunindo Paulo Freire e Kaplún com as discussões de pedagogia dialógica e comunicação como componente pedagógico, respectivamente; sistematização e criação de políticas do campo, indicando Ismar de Oliveira Soares; e, por fim, os autores que trazem pensamentos que servem como instrumentos de análise são Edgar Morin, com sua crítica ao modelo educacional moderno, e Jesús Martín-Barbero, que discorre sobre mídia e cultura. Ainda nesta seção, os resultados da revisão de literatura também se apoiam em pesquisas anteriores do autor. (Fontenele e Pereira, 2022).

Ismar de Oliveira Soares afirma que as práticas comunicativas buscam “implementar paradigmas sobre como ler o mundo e conviver com os que nele habitam e o transformam a partir da ótica da liberdade universal de expressão aplicada essencialmente nos espaços educativos” (Soares, 2013, p. 187). Em termos gerais, o autor define “educomunicação” como:

O conjunto das 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).

O caminho percorrido até que o termo educomunicação chegasse a essa definição foi longo e, ainda hoje, existem muitos pontos a serem discutidos para que seja alcançado o uso referenciado em relação a essa temática. Mas hoje, já há um fortalecimento nesse sentido, uma vez que o termo Educomunicação foi publicado como verbete pela Academia Brasileira de Letras, assim, a Educomunicação pode ser encarada como um campo em consolidação (Santos e Teles, 2024) e é definida pela ABL como:

Conjunto de conhecimentos e ações que visam desenvolver ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais (escolares), não formais (desenvolvidos por ONGs) e informais (meios de comunicação voltados para a educação), mediados pelas linguagens e

recursos da comunicação, das artes e tecnologias da informação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício prático da liberdade de expressão. (Academia Brasileira de Letras, Verbete Educomunicação)

De toda forma, a dificuldade de definir o termo se deve ao fato de que, ao redor do globo, existem algumas diferenças com relação à abordagem de terminologias que relacionam educação e comunicação, como já tratado anteriormente. Por exemplo, na Europa, países norte-americanos e até no Brasil o termo *media literacy* (Literacia/Letramento/Educação Midiática) é comumente utilizado, porém, na América Latina ele não compreende a totalidade do que é atribuído a educomunicação. Tanto a prática educ comunicativa quanto a *media literacy* estão diretamente ligadas às questões de mobilização social e cidadania. Organizações sociais ligadas ao protagonismo infanto juvenil e promotoras de direitos universais incentivaram ambas as práticas de interface entre Educação e Comunicação na América Latina com projetos que incentivam a leitura crítica da mídia e apropriação dos processos de comunicação (Soares, 2016). Porém, as experiências com educomunicação no Brasil demonstraram que:

Não fazia sentido tomar a interrelação entre a comunicação e a educação a partir de seus costumeiros usos – como, por exemplo, o emprego didático das TICs pela educação – ou de suas múltiplas rejeições, como a exacerbação da crítica aos conteúdos da mídia. A questão central passou a ser a pergunta sobre como poderiam os sujeitos sociais criar “ecossistemas comunicativos” que correspondessem às suas aspirações por uma nova sociedade. (Soares, 2013, p.185)

Essa questão central de como podem ser criados tais ecossistemas comunicativos abre um leque de possibilidades que vão além de simplesmente "educar para a mídia". Por mais que a *media literacy* constitua quase que uma base para o pensamento educ comunicativo, a mesma se mostra limitada diante das possibilidades do campo de interação entre Comunicação e Educação. Isso se deve ao fato de que o protocolo mediático constituiu os próprios procedimentos teóricos e metodológicos e é demonstrado como um espaço de participação coletiva, contra a lógica tecnicista de mercado, voltada para a cidadania e que interfere inclusive na gestão de espaços em prol da liberdade de expressão (Soares, 2013).

No contexto escolar, a educomunicação está firmada no que Freire (1980) afirma sobre Pedagogia Dialógica. Promover a participação dos estudantes não somente nos processos de aprendizagem, mas também nos de gestão comunicativa, cria um entendimento de pertencimento a uma comunidade. Peruzzo (2006, p.10) chega a afirmar que "a participação ativa do cidadão, como protagonista da gestão e da emissão de conteúdos,

propicia a constituição de processos educacionais, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento do exercício da cidadania"

Quanto à aplicação das práticas educacionais, Soares (2011) destaca quatro áreas, entre outras, de intervenção da educação: a gestão democrática da educação (que diz respeito aos espaços sociais e o uso/apropriação deles), pedagogia dialógica (dentro dos espaços educacionais), mediação tecnológica (com vistas ao empoderamento à expressão coletiva) e a educação midiática (que se relaciona com o letramento midiático, transversal ao currículo). Hoje estão em discussão outras áreas interventivas: expressão comunicativa pela arte; produção midiática e epistemologia da educação. No ambiente escolar, a educação tem como objetivo a “implementação de uma gestão democrática dos recursos da informação com a participação de professores, estudantes e membros da comunidade educativa” (Soares, 2018, p. 12). Para isso, é necessário estabelecer metodologias para que haja a apropriação dos meios de comunicação, além do estudo e a prática de mecanismos relacionados à literacia midiática, liberdade de expressão, desinformação e outros conceitos dentro desta temática, principalmente pela juventude.

Outro fator importante que deve ser levado em consideração na interface Comunicação e Educação está baseado nas experiências e reflexões de Kaplún (1993). Partindo dos processos de comunicação popular ficou evidenciada a relevância da educação no que diz respeito à autonomia cidadã para com as mídias. Kaplún compreende que, através do ensino, o produtor de mensagens passa a ser capacitador de novos emissores populares (Káplun, 1993).

2.4 Alfabetização Midiática e Informacional

A terceira matriz de pesquisa e área de intervenção na interface entre Comunicação e Educação tratada neste trabalho é a Alfabetização Midiática e Informacional. Diferente das anteriores, AMI se constitui e é sistematizada após o início do século XXI. Outra vez, como no caso da Mídia-Educação, a UNESCO exerce um papel fundamental para que o conceito seja estabelecido e propagado internacionalmente como uma possível abordagem da interface Comunicação e Educação.

Há, porém, uma diferença entre Mídia-Educação e AMI em suas relações com a UNESCO que merece destaque antes de adentrar no histórico e construção da AMI. Como exposto nas seções anteriores, a interface entre Comunicação e Educação já era discutida e se refletia como prática, em ambientes formais ou informais de educação, antes mesmo de haver algum conceito que expressasse tal relação. Pode-se citar como exemplo as experiências de educação popular de Freire na América Latina, ou o jornal escolar de Freinet na Europa. Ao propor, dentro do histórico já apresentado, o entendimento da relação Comunicação e Educação como Mídia-Educação, há um movimento da UNESCO que parte das mais diversas experiências e compreensões para a construção de um conceito. É importante ter em mente que no caso da ME há uma evolução conceitual que se dá no decorrer do tempo, diante de discussões e sistematizações. No caso da AMI a UNESCO adota um movimento inverso ao propor um conceito para as práticas e entendimentos já existentes. Acontece que, nesse caso, a tentativa sugere harmonizar diferentes terminologias que são adotadas a depender de matriz teórica ou expressão cultural em âmbito internacional. Há um objetivo claro nesse movimento de instituição da AMI diante das mais diversas terminologias e conceitos que se referiam a Comunicação e Educação, conforme Wilson:

Muitas dessas terminologias continuam sendo objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas, dependendo do contexto profissional ou da prática cultural das comunidades às quais pertencem seus usuários. Globalmente, muitas organizações usam a expressão mídia-educação (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão AMI busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização. (2013, p.19)

Diante disso, é importante ressaltar que a AMI surge de uma mesma necessidade social de inter-relacionar Comunicação e Educação. As mais diversas terminologias existem por uma questão de expressão cultural e abordagens teóricas para um objeto muito semelhante. É a partir desse reconhecimento da existência de inúmeros conceitos, como alfabetização no uso de internet, alfabetização digital, educação digital, educação midiática, letramento informacional, entre outros, que a UNESCO propõe a AMI para conceituar alfabetização em mídia e informação, na tentativa de resolver a falta de consenso de qual expressão melhor se refere à interface Comunicação e Educação. (CUNHA, 2018)

O fato é que desde o século XX, quando a UNESCO reconheceu as iniciativas e práticas pedagógicas que inter relacionam Comunicação e Educação, a instituição teve um papel histórico central ao sistematizar o desenvolvimento da área internacionalmente. A declaração de Grünwald, em 1982, conferiu aos países participantes, no reconhecimento de suas obrigações, o desenvolvimento de programas e ações de Mídia-Educação, termo que se constituía naqueles dias. (Barreto e Lopes, 2020) Mas é no século XXI que a UNESCO redireciona a discussão da interface dando mais atenção aos processos de informação, ao mesmo tempo em que busca uma expressão que melhor atenda à diversidade de pensamentos, reflexões e intervenções em Comunicação e Educação.

Na segunda década do século XXI, a UNESCO apresenta o conceito e aspectos envolvidos para a aplicação prática da AMI e desenvolvimento da discussão. É por meio de três principais publicações feitas com a contribuição dos Estados membros que a instituição promove o uso do AMI e aborda a instrumentalidade para que a diversidade de países possa trabalhar com as habilidades e competências da AMI em espaços de educação, formais ou não. As três publicações são: Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para formação de professores⁹ (2013); Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias¹⁰ (2013); Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País¹¹ (2016).

Em 2013, a entidade publicou as Diretrizes Políticas e Estratégicas em Literacias de Mídia e Informação, onde apresentou as abordagens de seu conceito mais atual de alfabetização midiática e informacional (MIL), cujas políticas e estratégias incluem diversos tipos de aquisição de competências que vão do acesso às notícias à alfabetização em mídias sociais (Barreto e Lopes, 2020, p.23).

Em tais publicações, a Alfabetização Midiática e Informacional é entendida e definida como:

Um conjunto de competências que empodera os cidadãos, permitindo que eles acessem, busquem, compreendam, avaliem e usem, criem e compartilhem informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos, usando várias ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, com o objetivo de participar e de se engajar em atividades pessoais, profissionais e sociais (UNESCO, 2016, p. 17).

⁹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>

¹⁰ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>

¹¹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246398>

A AMI volta a atenção para processos que tornem o acesso, avaliação e uso da informação disponível mais igualitário, cidadão e democrático. Ao mesmo tempo, reconhece que as informações compõem um ambiente midiático e, assim, promove a percepção crítica e ética com relação aos meios. A partir de duas linhas distintas de atuação, alfabetização midiática e alfabetização informacional, a organização propõe uma estratégia que une esforços a fim de trabalhar competências que se dirigem a ambas as áreas. Tais competências são compreendidas como fundamentais no que diz respeito à vida em sociedade e trabalho atualmente. (Melech, 2016)

É interessante pensar nessa abordagem de união de duas áreas distintas para a construção de um conceito. Cunha (2018) entende que o esforço surge da preocupação e necessidade de se pensar e agir em prol de uma sociedade mais voltada para a integridade da informação, mais inclusiva, democrática, cidadã e baseada no conhecimento. A combinação se apoia em um termo que se refere mais ao acesso à informação, uso ético, comunicação e habilidades no uso das TICs, a alfabetização informacional. O outro termo presente na proposta é a alfabetização midiática, que diz respeito à capacidade de leitura crítica dos meios, compreensão e função da mídia, uso seguro e ético, e maneira como as mídias podem promover os direitos de liberdade de expressão, à comunicação e de acesso à informação.

Dessa forma, a alfabetização midiática se concentraria na compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas, compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções, avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia, compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática, e revisão das habilidades necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários. (Cunha, 2018, p. 81)

O entendimento de dois âmbitos que constituem apenas um termo é construído com clareza nas publicações da UNESCO sobre o tema. Em seus guias e relatórios, a organização trabalha bastante com as noções de competências a serem desenvolvidas diante da discussão ao redor da interface Comunicação e Educação. Ou seja, há atenção especial para a maneira como tal discussão seja refletida em comportamentos e habilidades humanas. Nesse sentido, a AMI sendo fruto da interação entre a informação e mídia, é desdobrada em um conjunto de competências que dizem respeito a cada uma das áreas a que se refere. De acordo com o Quadro 02, as competências relacionadas à Alfabetização Informacional são:

Quadro 02 - Competências relacionadas à Alfabetização Informacional

Alfabetização Informacional					
Identificar e articular necessidades de informação	Localizar e acessar informações	Avaliar informações	Organizar informações	Uso ético da informação	Comunicar informações
Uso das TICs nesses processos					

Reprodução do autor com base em Grizzle (2016)¹²

Com relação à Alfabetização Midiática, as competências relacionadas são as seguintes:

Quadro 03 - Competências relacionadas à Alfabetização Midiática

Alfabetização Midiática				
Compreender o papel e as funções dos meios de comunicação em sociedades democráticas	Compreender as condições sob as quais os meios de comunicação podem cumprir suas funções	Avaliar criticamente os conteúdos midiáticos à luz das funções da mídia	Engajar-se com a mídia para autoexpressão e participação democrática	Possuir habilidades necessárias para produzir conteúdo como usuários
Uso das TICs nesses processos				

Reprodução do autor com base em Grizzle (2016)

Diante das competências levantadas pela UNESCO, percebe-se uma abordagem mais voltada ao conteúdo quando se trata da Alfabetização Informacional. Já com relação à Alfabetização Midiática o enfoque é nos meios, os ambientes e processos nos quais o conteúdo é propagado. Não à toa, a habilidade comum aos dois conjuntos é o “uso das TICs” nos processos relacionados à informação e mídias. As Tecnologias de Informação e Comunicação, de alguma maneira, estão presentes em cada uma das competências descritas. É

¹² Tanto o Quadro 02 quanto o Quadro 03 tiveram como base o material “Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias” publicado pela primeira vez em 2013 e traduzido e editado em português no ano de 2016.

possível compreender seu papel social através de um olhar para o uso passivo das TICs, que poderia se relacionar com o direito de acesso à informação, e do uso ativo, em que os sujeitos se apropriam das ferramentas de comunicação e informação, se colocam como produtores e, assim, se aproximaria de uma das perspectivas do direito à comunicação. Em ambos os casos a competência crítica e noções de responsabilidade social perpassam os processos de aproximação com as TICs, ambiências digitais e comunicação.

De maneira geral, a AMI é um conceito composto que se refere a esse conjunto de competências necessárias aos indivíduos que, a todo tempo, interagem com as mídias, consomem e produzem informação. É interessante ressaltar também, que, em termos de Alfabetização Informacional, a UNESCO inclui na discussão espaços e áreas do conhecimento como a Biblioteconomia, Museologia e Ciências da Informação no geral. Tais áreas, por vezes, não foram contempladas em alguns debates, principalmente os relacionados às ambiências digitais.

2.5 Relações entre as matrizes, críticas e questões de tradução

Nas seções anteriores foi construído breve histórico de cada um dos termos que se referem à interface Comunicação e Educação. Foram considerados relevantes para este trabalho a Mídia-Educação, a Educomunicação (Educom) e a Alfabetização Midiática e Informacional. A partir da exposição da construção desses termos, chamados aqui de matrizes, da conceituação e definição apresentadas, é possível avançar para os aspectos que constituem relações entre eles e a crítica direcionada a concepção de alguns.

Tratando-se da relação entre as matrizes, não é muito difícil perceber similaridades mesmo que partam de diferentes abordagens. Em todos os casos, a interface Comunicação e Educação surge da própria necessidade. Uma vez que as sociedades passaram a intermediar as relações, a comunicação e educação convergem para pontos comuns de percepção da influência dos meios, e compreensão do papel educativo que os meios acabam por exercer. Tais fatores tornam-se mais evidentes à medida que, com os avanços tecnológicos e digitais, as interações passam a ser cada vez mais mediadas.

As três matrizes citadas carregam consigo respostas a demandas surgidas do profundo impacto social causado pelas mediações. Nesse sentido, as abordagens acabam se encontrando

em afirmações decorrentes de preocupações comuns, problemas comuns. Por exemplo, a cidadania é um aspecto que atravessa as concepções de ME, AMI e Educom. No caso da ME, o Colóquio de Toulouse e a participação de países do Sul Global no evento contribuíram para um redirecionamento das discussões em prol da promoção da cidadania. Em Educom a cidadania é compreendida e vinculada a garantia de direitos fundamentais, com ênfase à liberdade de expressão em suas mais diversas formas. Já AMI se coloca como uma forma de empoderamento cidadão, refletido nas competências já citadas.

Ainda em similaridades, a promoção da democracia e participação também são eixos fundamentais que constituem as frentes da interface Comunicação e Educação. Seja pela leitura crítica das mídias e informações, seja pela participação social, nota-se que essas questões parecem inerentes à interface. Quando a relação Comunicação e Educação é discutida como objeto de estudo ou como área de intervenção, os princípios de manutenção democrática e garantia de direitos costumam ser pautados atrelados ao Direito à Comunicação, de Liberdade de Expressão e Acesso à Informação. Fantin (2011) reconhece que, mesmo com a falta de consenso sobre uso e significado de termos que relacionam Comunicação e Educação, a interface tem se colocado como condição para democratização de processos educacionais, produção e acesso à saberes, além da contribuição para a redução de desigualdades sociais.

Há, porém, desencontros entre as matrizes que relacionam Comunicação e Educação. Para tratar dos aspectos que as diferenciam, é necessário expor e endereçar como se constitui a crítica direcionada a alguns dos termos. Uma vez que Mídia-Educação, Alfabetização Midiática e Informacional e Educomunicação são conceitos que surgem e são sistematizados em diferentes momentos e em diferentes espaços, há certas características conflituosas entre as abordagens. Apesar das diversas similaridades, a exemplo das citadas anteriormente, há de se considerar a forma como os processos foram conduzidos para pensar, definir e disseminar os termos em questão.

A crítica levantada neste trabalho segue a perspectiva latino-americana do pensamento educacional. No decorrer da exposição as referências apontarão, de maneira mais clara, suas avaliações quanto ao uso e composição da AMI. Dessa forma, é interessante lembrar que a AMI surge no intuito de harmonizar os usos distintos de expressões ligadas a Comunicação e Educação. Ou seja, mesmo que a crítica seja mais diretamente associada à AMI, deve-se considerar que a própria razão da expressão contempla conflitos anteriores

quanto ao uso de termos que derivaram da Mídia-Educação, seja Alfabetização, Letramento, Literacia ou Educação Midiática. A Alfabetização Midiática e Informacional é um conceito agregador, mas acaba carregando consigo as heranças e discordâncias da Mídia-Educação, seja pela forma como ambos os termos foram consolidados, com o protagonismo da UNESCO, seja pela maneira como se expressam os estudos e práticas de ambos. Tais fatores, então, demonstram como alguns aspectos da crítica a AMI também podem se direcionar a ME.

A partir do trabalho de Gutierrez, Schwartz e Rodrigues (2025), pode-se compreender algumas dimensões críticas atreladas a AMI e ME. Ressalto três que situam uma discussão interessante ao redor da construção dos termos, são elas: i) a expressão criativa ou auto expressão indicada pela Unesco como competências relacionadas à AMI e ME; ii) o uso do termo alfabetização em perspectiva limitada; iii) a instrumentalização dos processos de comunicação e educação refletidos em competências. A composição dos argumentos críticos permeiam todas as dimensões citadas, a separação proposta tem o intuito de tornar o texto mais elucidativo.

No que concerne à primeira dimensão, os autores seguem a perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin. Defendem que, ao indicar a expressão, resultado de processo criativo, como uma competência autônoma, a Unesco desconsidera uma série de fatores e limita a expressão a um ato isolado e empobrecido. Tal empobrecimento aparece na obra de Bakhtin (1997) ao discorrer sobre estéticas e acontece quando aquele que cria desconsidera o Outro no processo de criação. Assume, nesse sentido, que as expressões estéticas necessariamente são concebidas no que é social, nascem das relações dialógicas. Mesmo um monólogo não seria resultado de um único criador, pois possui natureza social nessa concepção. Tudo que é estético, é criado em processo dialógico.

Diante de tais pressupostos, Gutierrez, Schwartz e Rodrigues (2025) defendem que as concepções de expressão e auto expressão, como estão colocadas pela Unesco, são limitadas e limitam também o processo criativo. Conferindo ao indivíduo, em termos de competência ou habilidade, a criação estética, sugere-se a exclusão do Outro. Seria uma contradição, considerando que:

o componente essencial do acontecimento é essa relação de uma consciência com outra consciência, caracterizada justamente por sua alteridade — é isso que sucede com todo acontecimento criativamente positivo, que veicula o novo, que é único e irreversível (Bakhtin, 1997, p. 102)

A segunda dimensão crítica indica o uso do termo alfabetização em uma perspectiva limitada. Esse fator se dá, a princípio, quando ainda se discutia os aspectos de composição do que viria a se tornar Mídia-Educação. Bevórt e Belloni (2009) evidenciaram que no Colóquio de Toulouse a participação do campo da Educação foi comprometida e foi possível sentir os efeitos da ausência. Entre os efeitos pode-se citar a percepção da Educação como um campo de aplicações práticas, em detrimento da noção como campo de construção de saberes, de pesquisa e produção de conhecimento. Nesse sentido, essa dimensão entende que o debate em torno de quais termos seriam mais apropriados foi prejudicado, uma vez que não contemplou o aprofundamento em bases teóricas e epistemológicas da área da Educação e Alfabetização, demonstrando certo prestígio à Comunicação.

A falta do debate aprofundado com participação da Educação nos espaços da Unesco se desdobrou no uso de diversos termos que, no intuito de se referir a processos parecidos, acabam conflitando entre si. No Brasil, por exemplo, de Mídia-Educação temos os derivados Educação Midiática, Letramento Midiático, Alfabetização Midiática. As nuances das expressões não foram levadas em consideração nas traduções e fica clara a confusão em trabalhos já citados, como o de Bevórt e Belloni (2009) e Tufte e Christensen (2009).

Anos depois, ao apresentar a AMI, a Unesco não supera essa dificuldade. Mesmo os tradutores de texto da Unesco reconhecem a questão em 2016, mas justificam a escolha pela expressão Alfabetização apenas pela similaridade com o uso a língua espanhola:

No Brasil, os termos alfabetização e letramento são usados em referência a habilidades de leitura e escrita. Este documento não irá tratar das nuances dessas duas expressões. Os editores optaram pelo termo alfabetização para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: alfabetización informacional, ou ALFIN. (Nota do Tradutor em Grizzle, 2016, p.7)

A justificativa de tal escolha alimenta críticas relacionadas à falta de aprofundamento teórico por parte da Unesco ao adotar, em sua tentativa de harmonizar internacionalmente os termos que se referem a interface Comunicação e Educação, o uso da expressão Alfabetização na sua proposta.

No decorrer do tempo, a Unesco foi ampliando o uso do termo Alfabetização para se referir a conjuntos de competências de diversas áreas. Gutierrez, Schwartz e Rodrigues (2025), entendem que esse uso carrega a superficialidade histórica, herança de discussões do século passado, e acaba por abordar a Alfabetização apenas em aspectos comparativos com processos de codificação e decodificação linguística. Os autores se alinham a concepção de Gontijo que entende alfabetização como:

uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem cidadania, criatividade e inventividade (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 26)

Ou seja, a definição como uma prática sociocultural evitaria o empobrecimento do termo ao compreendê-lo como uma forma de exercício de cidadania que vai além de habilidades ou conhecimentos técnicos de leitura e escrita, ou, em maior proximidade com o campo da Comunicação, uma aquisição técnica relacionada à leitura e produção de mensagens, imagens e sons.

A terceira dimensão da crítica surge justamente da instrumentalização dos processos de Comunicação e Educação refletidos em competências. Apesar de uma das competências atreladas a AMI ser “Engajar-se com a mídia para auto expressão e participação democrática”, os autores (2025) entendem que a Unesco segue uma via que busca equipar indivíduos com habilidades e acaba dando indícios de que “os sujeitos não participam do processo como autores, como quem produz sentidos, na construção da alfabetização proposta pela Unesco sobre a relação entre mídia e informação.” (Gutierrez, Schwartz e Rodrigues, 2025, p. 7)

Ainda na terceira dimensão, parte da crítica também se refere ao fato de que o pacote de competências seria adquirido de forma autônoma, enfatizando o empobrecimento do processo, a desconsideração do outro. Gontijo (2014) problematiza as noções de competências

e habilidades considerando que, a partir de tais, são criadas diferenciações aos indivíduos e comunidades. Assim, as propostas de alfabetização que seguem essa lógica acabariam por sustentar a manutenção das desigualdades enquanto vestem uma roupagem de transformação social. Mesmo a noção de construção de conhecimento é comprometida nesse tipo de compreensão, uma vez que assume um caráter utilitarista, num aspecto que é, inclusive, regulatório das práticas sociais.

Os autores tratam em seu trabalho o audiovisual como escrita, mas poderíamos expandir o entendimento para os processos de Comunicação e Educação como um todo e afirmar que a produção na interface dessas áreas:

se constitui na produção de sentidos que tem natureza histórica e cultural, e seu processo de criação não deve e nem precisa estar subordinado a um conjunto finito de competências e habilidades, como etapas e estágios a serem superados. [...] esse caminho empobrece o processo, que deve se guiar pelos sentidos, possibilitando uma infinidade de enunciados. (Gutierrez, Schwartz e Rodrigues, 2025, p. 9)

O pensamento educ comunicativo se constitui de outras formas. A Educomunicação implica necessariamente em processos dialógicos e pensa a aprendizagem numa perspectiva colaborativa e social. Esse tipo de abordagem se alinha, inclusive, à concepção de Bakhtin (1997) de uma expressão criativa não empobrecida, estética. Quando comparada com o histórico da Mídia-Educação e Alfabetização Midiática e Informacional, à luz da perspectiva enunciativa-discursiva, a Educom contempla aspectos que não fazem parte da constituição das demais matrizes de pensamento da interface Comunicação e Educação.

Ainda, na Educomunicação há ênfase no processo transformador, não em produtos ou resultados. A experiência estética, dialógica e social da Educomunicação se coloca em conformidade tanto com os pressupostos bakhtinianos, quanto com as abordagens de Freire com relação ao pensamento latino-americano. Em sua palestra “A importância do ato de ler”, Freire (1989) demonstra como a decodificação da palavra, por si só, não esgota a leitura. Antes, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e se continua numa dinâmica entre linguagem e realidade. Ao refletir sobre o próprio contexto, há esse encontro entre realidade e linguagem na trajetória de Freire que demonstra como a construção do conhecimento, a leitura de mundo, se constrói num processo sociocultural. Freire ressalta, inclusive, momentos

da sua infância em sua casa e interações com pais e irmãos, como fatores que constituíram nele a importância do ato de ler.

Dessa forma, diante das afinidades entre Educomunicação e pressupostos de Bakhtin, e da organização do pensamento educ comunicativo ao redor do olhar latino-americano de Paulo Freire, é compreensível a crítica que se estabelece às matrizes que, sob condução da Unesco, adotam uma abordagem reducionista da interface expressa em competências.

Retomando as questões de tradução, é interessante perceber que a crítica ao uso dos termos Alfabetização, Letramento ou Educação, se dirige às formas como foram empregados no decorrer do tempo, e não à expressão em si. Em AMI, por exemplo, a crítica é tecida em torno de como a Unesco instrumentaliza o uso da Alfabetização desconsiderando a abordagem sociocultural. No caso dos demais termos pode-se citar a ausência do campo da Educação nas discussões para refletir usos e processos de definição de expressões que se referiram à interface Comunicação e Educação.

3. Comunicação e Educação em termos de política no Brasil

Dando prosseguimento na metodologia proposta para esta pesquisa, este capítulo se refere, principalmente, à aplicação da Hermenêutica de Profundidade em suas três dimensões: Análise sócio-histórica; Análise discursiva; Interpretação e Re-interpretação. No primeiro momento, será apresentada a análise sócio-histórica da interface Comunicação e Educação refletida em políticas no Brasil. Para tanto, nessa etapa fazem parte do corpus relatórios, leis e estratégias, inclusive a própria EBEM, que irão compor a análise documental. Com o apoio desses materiais, será possível compreender como as questões políticas que envolvem Comunicação e Educação no Brasil se inserem em um contexto social e histórico complexo, inclusive de disputas relacionadas às formas simbólicas.

Em sequência serão apresentados os resultados referentes à análise discursiva da consulta pública da primeira versão da Estratégia Brasileira de Educação Midiática e da própria EBEM. Nesse caso, foi necessário categorizar os comentários e contribuições da consulta pública. Diante da produção simbólica dos sujeitos e instituições participantes, será possível se aproximar de uma compreensão que relacione os discursos mais presentes nos comentários às matrizes que, de alguma forma, se configuram na EBEM.

A Hermenêutica de Profundidade não propõe a aplicação de suas dimensões de maneira, necessariamente, sequencial. As etapas se sobrepõem umas às outras, se atravessam. (Thompson, 1995) Nesse sentido, esta pesquisa define os corpus das duas primeiras dimensões tendo em mente o que é possível de se extrair, em termos de resultados analíticos, em cada uma delas, diante das intenções da análise. A terceira dimensão de interpretação e re-interpretação, porém, perpassa as duas anteriores na exposição dos resultados e no desenvolvimento de discussões ao redor deles.

Assim, este capítulo será iniciado com a primeira dimensão da HP, discorrendo sobre a relação do terceiro governo Lula (2022-2026) com as ações de Educação Midiática. Vale ressaltar que a expressão Educação Midiática, entendida neste trabalho como herança da Mídia-Educação, foi a terminologia adotada pelo governo em questão para se referir à interface Comunicação e Educação. Essa escolha já demonstra a aproximação com a ME, mas não necessariamente a completa exclusão de outras matrizes ao se pensar ações de governo na interface.

3.1 O terceiro governo Lula e ações de Educação Midiática

Ao pensar sobre os aspectos sócio-históricos relacionados à interface Comunicação e Educação refletida em políticas no terceiro governo Lula, é interessante fazer referência aos anos que antecederam o início do governo. Até 2022, o Brasil foi governado pelo presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, até então filiado ao Partido Social Liberal (PSL), legenda que posteriormente foi extinta em decorrência de sua fusão com outro partido.

O governo Bolsonaro foi marcado por um discurso ultranacionalista, pautas de caráter moral conservador e grande oposição ao Partido dos Trabalhadores (PT) e seus representantes. Os anos que sucederam a eleição de Bolsonaro foram determinantes ao considerar os impactos no ecossistema midiático e informacional. Fator agravado pela pandemia da Covid-19, período no qual a integridade da informação foi colocada em posição de disputa política. Por exemplo, recomendações científicas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do próprio Ministério da Saúde foram desacreditadas¹³ por Jair Bolsonaro em diversas situações. Os aspectos que demonstraram crise no âmbito da informação foram e são extremamente complexos, o termo “infodemia” passou a ser utilizado como alusão à essa crise, uma pandemia da informação.

O governo brasileiro, entre 2019 e 2022, foi ator central na propagação estratégica de desinformação, tendo influência direta nas conversações em ambiências digitais a partir das declarações mentirosas e infundadas de Jair Bolsonaro. (Recuero e Soares, 2021) De acordo com Sampaio e Guazina: “o governo brasileiro se posicionou como produtor ativo e sistemático de conteúdos desinformativos, utilizando a própria estrutura do Estado para disseminar narrativas anticientíficas, antidemocráticas e conspiratórias” (2026, p.13)

As disputas das formas simbólicas foram agravadas pelo governo Bolsonaro e pela pandemia, não há como ignorar as heranças desse período ao se discutir e pensar os aspectos sócio-históricos que culminaram em políticas de Comunicação e Educação no governo Lula. É justamente em contraposição ao governo Bolsonaro que, ao organizar novas estruturas simbólicas na área da Comunicação, o governo Lula inicia as discussões.

¹³ “A história de Bolsonaro com a hidroxicloroquina em 6 pontos: de tuítes de Trump à CPI da Covid”. Notícia publicada pela BBC em maio de 2021, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743>

Parte do corpus da análise se refere aos relatórios do chamado Gabinete de Transição Governamental. Entre novembro e dezembro de 2022, imediatamente após o resultado das eleições que indicaram a vitória de Lula, foi instaurado o processo de transição governamental, até que o novo presidente assumiu formalmente o cargo em janeiro de 2023. O Gabinete de Transição tinha como objetivo fazer um balanço da situação do país naquele momento, nas mais diversas áreas, para já iniciar o novo governo com um diagnóstico que apontasse as primeiras ações do poder executivo.

Os relatórios resultantes do gabinete de transição são um registro histórico do processo que definiu a agenda inicial do terceiro governo Lula. Tal processo se deu com ampla participação social, levando em consideração mais de treze mil contribuições recebidas ainda no período eleitoral e mesas de conversa com representantes de mais de 500 organizações para construção do programa de governo. Ainda, foram incorporados nesse processo de participação, 32 grupos temáticos (GT's), que envolveram em suas atividades cerca de mil pessoas. Dessa forma, foi criado um mapa situacional do Estado brasileiro e suas políticas públicas nas mais diversas áreas. O resultado foi um relatório final do Gabinete de Transição Governamental, que contemplava os apontamentos dos GT's. Os grupos temáticos também produziram relatórios, para constituir a análise deste trabalho foram levados em consideração o Relatório Final e o Relatório do Grupo Temático de Comunicação Social do Gabinete de Transição Governamental.

Retomo as discussões anteriores para apontar que as primeiras indicações de políticas públicas na área da interface Comunicação e Educação no Lula 3 nascem em contraposição ao desmonte do Estado e desorganização das políticas do governo Bolsonaro, conforme indicado nos relatórios. Há evidente preocupação com as questões da crise de informação instaurada nos quatro anos anteriores ao novo governo, de acordo com o relatório do GT de Comunicação Social:

O governo Bolsonaro foi o primeiro que retirou a Secretaria e suas atribuições da Presidência da República, transformando-a numa secretaria-apêndice da pasta das Comunicações. A mudança promovida fez parte de um processo em que a Secom teve suas estruturas desmanteladas, sofreu redução de pessoal, teve competências rebaixadas e foi instrumentalizada para servir política e personalisticamente ao presidente da República — inclusive na manipulação da opinião pública com o uso de fake news e discursos golpistas. (Brasil, 2022, p.6)

Na tentativa de traçar como, no decorrer do tempo, foram pensadas políticas e estratégias na interface Comunicação e Educação, faz sentido que um dos pontos de partida seja justamente estabelecer um discurso contrário à oposição. O documento deixa claro que o governo Lula 3 atribui culpa à gestão anterior com relação à crise informacional no Brasil, com uso intencional de desinformação para manipular a opinião pública e por promover discursos golpistas. Os efeitos práticos da promoção de tais discursos foram sentidos e evidenciados dias após a publicação do relatório, em 8 de janeiro de 2023, dia em que o Estado brasileiro sofreu tentativa de golpe.

Trechos dos relatórios também evidenciam que o governo anterior chegava a aplicar recursos públicos em plataformas que propagavam desinformação, fato que se tornou público a partir da intervenção do Tribunal de Conta da União (TCU) que proibiu esse tipo de prática após uma série de denúncias. A avaliação evidencia que os prejuízos causados à sociedade foram potencializados pela falta de produção de informação de qualidade. Ou seja, não somente o governo Bolsonaro se utilizava estrategicamente de desinformação para os interesses próprios, mas enfraquecia ainda mais o ecossistema informacional ao se abster de suas competências de promoção de processos educativos por meios de comunicação. Os exemplos mais evidentes em casos como esse são da área da saúde, pode-se citar o caso das campanhas de combate à transmissão de HIV, que tiveram os investimentos reduzidos drasticamente em comparação com os vinte anos anteriores¹⁴.

A desarticulação atingiu também a área de publicidade, de modo que as campanhas institucionais e de utilidade pública dos ministérios passaram a ser feitas sem a supervisão da SECOM. A babel instalada no setor gerou denúncias e interpelações do Tribunal de Contas da União – que determinou recentemente à SECOM que não aplicasse mais recursos publicitários em canais e sites que veiculam fake news. Foram grandes os prejuízos à sociedade, causados pela desinformação e pela falta de campanhas de utilidade pública, como vacinação infantil e combate ao HIV. (Brasil, 2022, p.50)

A avaliação da comissão de transição governamental indicou que o governo Bolsonaro desarticulou e desorganizou os processos de comunicação. Diante da análise, é possível perceber que a desordem na verdade fez parte de um pacote de escolhas políticas e estava

¹⁴ Governo Bolsonaro promove 'apagão' em campanhas de prevenção à aids; investimento em 2021 cai a menos de 1% do aplicado 20 anos atrás, disponível em: https://www.estadao.com.br/politica/politica-e-saude/governo-bolsonaro-exclui-populacoes-vulneraveis-da-prevencao-a-aids-investimento-em-campanhas-em-2021-cai-a-06/?srsltid=AfmBOoqwJP8K4RTQNEAMg69GvI5Pih_uZZOhZ9zXznar0QMCMI1s7j8pR9

alinhada às intenções de governo. O que é chamado de “babel” pelo relatório do GT de Comunicação Social, é traduzido em outros termos no Relatório Final do Gabinete de Transição Governamental:

Nos últimos quatro anos não houve qualquer formulação de ações estratégicas sobre as comunicações, apesar da crescente centralidade dos meios e ambientes digitais na sociedade e na atual fase de desenvolvimento econômico, ignorando a percepção internacional sobre o tema, cada vez mais associado à geopolítica, à democracia, à redução das desigualdades e à necessidade de medidas para enfrentar a crise climática. (Brasil, 2022, p.35)

Diante do que foi colocado, com o objetivo de compreender as questões sócio-históricas herdadas do governo Bolsonaro, há evidências de duas possíveis frentes de análise que merecem atenção. A primeira delas se refere à um aspecto mais social, considerando os impactos das ações, ou falta delas, no governo Bolsonaro com relação à Comunicação. A segunda é a discussão posicionada nos relatórios como uma das justificativas para o desmonte comunicacional, o fato do governo Bolsonaro ter realocado a Secretaria de Comunicação transformando-a numa secretaria-apêndice da pasta das Comunicações.

A onipresença das mídias e a forma como hoje as relações são intermediadas, cada vez mais é compreendida a partir do impacto democrático e social. A falta de vontade para se legislar ou formular políticas considerando as mídias demonstram que, no governo Bolsonaro, a própria percepção de cidadania foi comprometida. Não há como exercer cidadania sem garantia de direitos, da mesma forma, não há garantia de direitos sem considerar os impactos do digital na sociedade. O espaço público hoje se estende às ambiências digitais e o debate público é profundamente afetado pela forma como o debate é conduzido nos meios. Houve, no governo Bolsonaro, uma tentativa de dissociar tais percepções das ações políticas.

Em países como o Brasil, especialmente no período contemporâneo, a radicalização política tem tido um impacto direto na forma como as pessoas produzem a comunicação e na marcação dos limites do espaço público, e isso não pode ser dissociado das ações tomadas pelo e durante o atual governo federal. (Paulino et al., 2022, p.130)

Porém, a afirmação de que não houve qualquer ação do governo Bolsonaro sobre o campo político das Comunicações, como colocado nos relatórios, é incompleta. Seria possível citar algumas articulações políticas realizadas nesse campo durante o governo em questão. Porém, pesquisadores da área, ao refletir sobre as frentes de comunicação, indicam que nos mais diversos segmentos os efeitos foram negativos. Houve concentração de poder sobre a comunicação, considerando os interesses privados e de autoridades, a unificação das TV's públicas com governamental contribuiu para esse processo. O governo apresentou resistência à inovação e postergou as normativas da Lei Geral de Proteção de Dados. Houve um impulso tecnológico e criação de plataformas de prestação de conta de veículos de comunicação, mas não atendia diretamente às demandas do público. (Paulino et al., 2022) São alguns exemplos da forma como o governo pautou as comunicações nos três primeiros anos do mandato.

Para esta dissertação, seria interessante pensar em políticas que relacionassem Comunicação e Educação mesmo no governo Bolsonaro. Não houve, porém, avanços significativos em termos políticos no âmbito federal na área da interface, salvo a sanção da Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, que institui a Política de Inovação Educação Conectada (PIEC). A PIEC, porém, contempla melhor as questões de infraestrutura relacionadas à conectividade. Por mais que uma das ações descritas faça referência à formação de professores e profissionais da saúde, a abordagem é instrumental e não contempla sequer competências críticas quanto ao uso de tecnologias em sala de aula. Dessa maneira, como já demonstrado, seja nos relatórios ou em análises de pesquisadores, as avaliações apontam para a defasagem e a instrumentalização da comunicação, além da inação para legislar na área.

A outra frente de análise que se destaca nos relatórios se refere à maneira como a Secom foi reposicionada institucionalmente no organograma do governo Bolsonaro. No início do governo o Ministério das Comunicações foi dissolvido, mas após dois anos foi recriado e a Secom se tornou uma secretaria nesse ministério. A essa realocação a comissão de transição governamental atribuiu parte da responsabilidade nos processos de instrumentalização da comunicação e desarticulação institucional. Segundo Paulino et al.:

O governo Bolsonaro fez mudanças sem precedentes na Comunicação Institucional. A Secretaria Especial de Comunicação Social (Secom), por exemplo, é o órgão do governo federal responsável pela comunicação institucional e estratégias de publicidade do governo. Mesmo que as secretarias de comunicação dos ministérios tenham alguma autonomia, essa agência era anteriormente responsável pelas

políticas e estratégias gerais de comunicação institucional. A Secom é a agência que também trata da publicidade oficial do governo e das estratégias de distribuição de fundos publicitários. Como resultado, é uma agência extremamente relevante e precisa ser transparente com as políticas que adota para que suas ações não sejam vistas como uma tentativa de silenciar os grupos/fornecedores de mídia ou financiá-los diretamente, dada a quantidade de dinheiro administrado por essa pasta. O papel da Secom, entretanto, não deve ser confundido com (ou não costumava ser confundido com) as políticas e estratégias de comunicações e telecomunicações do governo federal nas presidências anteriores, as quais, por sua vez, são operadas pelo Ministério das Comunicações (MCom). Mesmo que o Ministério das Comunicações tivesse sido dissolvido na época em que Bolsonaro tomou posse, sob alegações de que o Estado precisava reduzir o seu tamanho, em uma mudança para aproximar-se do chamado Centrão, o presidente recriou o MCom em 2020. Sem nenhuma explicação razoável, a Secom tornou-se uma secretaria dentro desse ministério – e não fazia mais parte da Presidência da República. (2022, p. 121)

É possível notar que não houve, no reposicionamento, transparência ou argumentos que justificassem a escolha tomada. Nesse sentido, ganham força os argumentos levantados nos relatórios de transição governamental, que dedicam bastante atenção a esse processo e se constroem sobre percepções que atribuem a essa mudança grande parte dos efeitos negativos da comunicação no governo Bolsonaro.

O terceiro governo Lula, sucedendo o governo Bolsonaro, a partir dos resultados apresentados no balanço dos relatórios, se move justamente em contraposição ao governo anterior. É nesse sentido que se torna importante desenvolver a análise sócio-histórica a partir dos anos que antecederam o início do terceiro governo Lula, uma vez que foram determinantes para guiar os primeiros passos e ações da nova gestão. O diagnóstico desenvolvido no gabinete de transição demonstrou uma série de sintomas que, até hoje, são sentidos coletivamente. De fato, a chamada crise da informação não se refere apenas ao Brasil, mas definitivamente foi potencializada devido à má conduta e gestão entre os anos de 2018 e 2022.

É nesse cenário que o governo Lula inicia a fase de proposições no que diz respeito à condução política da Comunicação em sua gestão. Uma das primeiras medidas de impacto institucional na comunicação é a reinserção da Secom na Presidência da República. Considerando que nos documentos de transição o posicionamento da Secom no Ministério das

Comunicações foi um dos aspectos mais criticados, faz sentido que essa medida seja prioritária. Outra vez, trata-se de uma demonstração pública e institucional da desaprovação de conduta do governo anterior. O governo concede, então, à Secretaria de Comunicação Social o status de ministério e reestrutura as pastas do poder executivo com relação à finalidade. Junto de outros setores, de acordo com o relatório final de transição de governo, a Secom passa a agir em prol da “Defesa da Democracia e Reconstrução do Estado e da Soberania”. (Brasil, 2022)

Diante do exposto, um dos aspectos que interessam à análise apresentada é o fato da Comunicação ser reconhecida através de um olhar que a relaciona com a democracia, cidadania e garantia de direitos. Esse tipo de declaração, seja em discursos ou em atos públicos, promove uma disputa simbólica em torno da forma como a Comunicação vinha sendo concebida. É uma maneira de reajustar, por vias institucionais, as percepções sociais direcionadas aos processos comunicacionais, ao propor outras estruturas e relações. A assimilação da comunicação com manipulação nos termos do governo Bolsonaro, por exemplo, passa a ser enfraquecida diante desses reposicionamentos estruturais e significativos.

As mudanças, porém, não se limitaram ao simples reposicionamento. A Secretaria foi repensada e reconstruída de acordo com seu papel tradicional, desenvolvimento de estratégias gerais de comunicação institucional, e agregou possíveis áreas de intervenção política diante do cenário brasileiro. O resultado foi expresso no Decreto Nº 11.362, de 1º de janeiro de 2023 que aprova, entre outras coisas, a estrutura regimental e funções da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Desde 2023, as atribuições das pastas passaram por mudanças, mas se mantém o que foi determinado com relação à natureza e competências da Secom:

“À Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, órgão essencial da Presidência da República, compete:

- I - formular e implementar a política de comunicação e divulgação social do Poder Executivo federal;
- II - coordenar, formular e implementar ações orientadas para o acesso à informação, o exercício de direitos, o combate à desinformação e a defesa da democracia, no âmbito de suas competências;
- III - auxiliar na política de promoção da liberdade de expressão e de imprensa, no âmbito de suas competências;

- IV - formular políticas para a promoção do pluralismo e da diversidade midiática e para o desenvolvimento do jornalismo profissional;
 - V - coordenar e acompanhar a comunicação interministerial e as ações de informação, difusão e promoção das políticas do Poder Executivo federal;
 - VI - relacionar-se com os meios de comunicação e as entidades dos setores de comunicação;
 - VII - coordenar a aplicação de pesquisas de opinião pública e outras ações que permitam aferir a percepção e a opinião dos cidadãos sobre perfis, temas e políticas do Poder Executivo federal nos canais digitais;
 - VIII - coordenar a comunicação interministerial e as ações de informação e difusão das políticas do Poder Executivo federal;
 - IX - coordenar, normatizar e supervisionar a publicidade e o patrocínio dos órgãos e das entidades da administração pública federal, direta e indireta, e das sociedades sob o controle da União;
 - X - coordenar e consolidar a comunicação do Poder Executivo federal nos canais de comunicação;
 - XI - supervisionar as ações de comunicação do País no exterior e a realização de eventos institucionais da Presidência da República com representações e autoridades nacionais e estrangeiras, em articulação com os demais órgãos envolvidos;
 - XII - convocar as redes obrigatórias de rádio e de televisão;
 - XIII - apoiar os órgãos integrantes da Presidência da República no relacionamento com a imprensa;
 - XIV - disciplinar a implantação e a gestão do padrão digital de governo, dos sítios e portais eletrônicos dos órgãos e das entidades do Poder Executivo federal;
 - XV - editar normas e manuais sobre a legislação aplicada à comunicação social; e
 - XVI - formular subsídios para os pronunciamentos do Presidente da República.”
- (Brasil, 2023a)

Para esta dissertação, interessam principalmente as competências determinadas à Secom que culminam em processos de Comunicação e Educação. Entre elas, ressalto a que se refere à coordenação, formulação e implementação de ações orientadas para o acesso à informação, exercício de direitos, combate à desinformação e defesa da democracia. Destaco outras duas, uma relacionada à promoção da liberdade de expressão e outra que determina a edição de manuais sobre a legislação aplicada à comunicação social. Em todos esses processos há possibilidade de estabelecer a relação Comunicação e Educação, em termos interventivos, para alcançar os objetivos propostos.

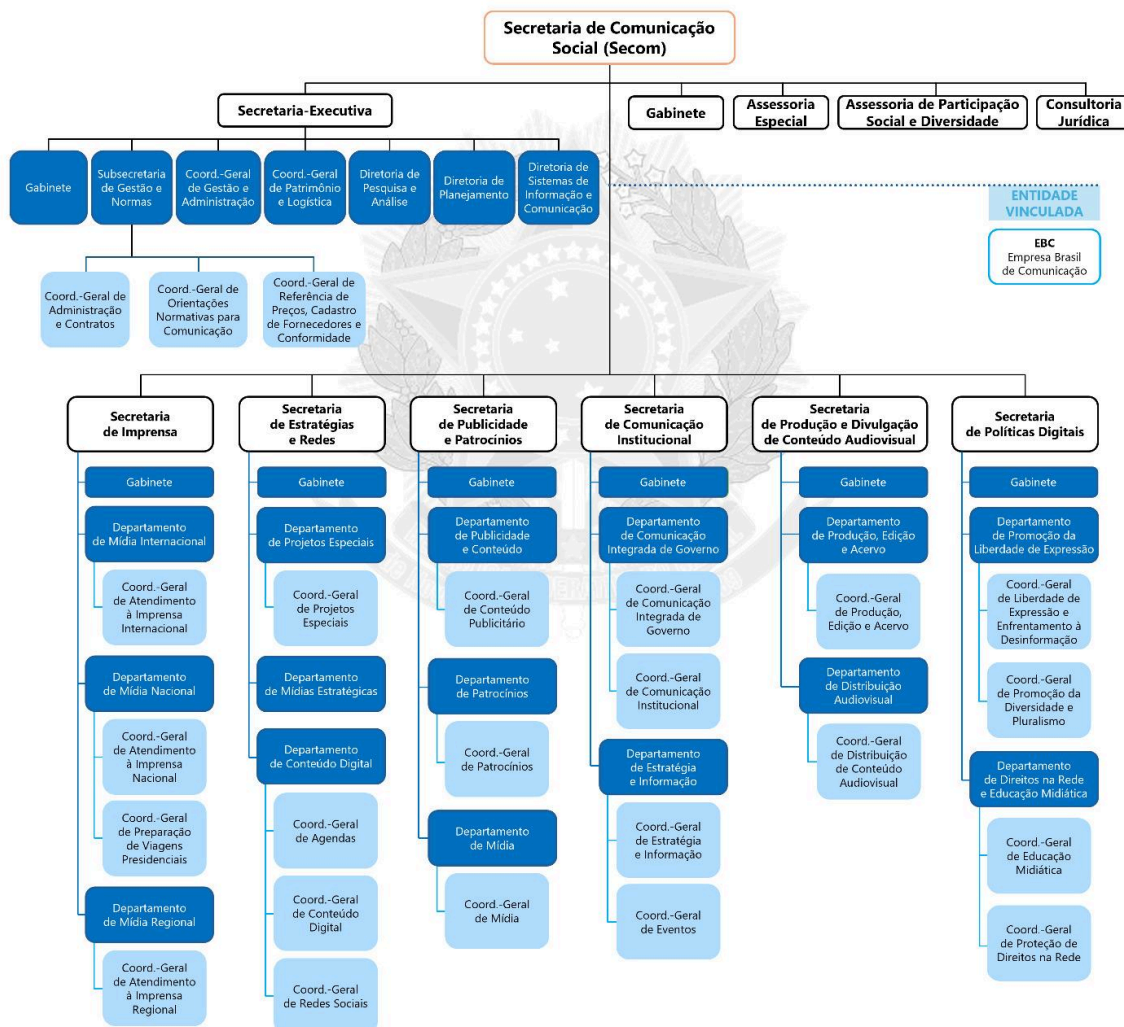
De maneira institucional, o governo brasileiro, em âmbito federal, reconheceu a importância da interface Comunicação e Educação a partir das atribuições designadas à Secom. Desde o Decreto nº 11.362, de 1º de janeiro de 2023, foi determinada a nova estrutura regimental que deu atenção específica às políticas relacionadas ao ecossistema midiático e informacional, bem como os processos de Comunicação e Educação. Desde o Decreto nº 11.362, a estrutura organizacional passou por modificações, abaixo, o organograma atualizado de acordo com o Decreto nº 12.436, de 16 de abril de 2025:

Imagem 01 - Organograma da Secretaria de Comunicação da Presidência da República



Organograma da
Secretaria de Comunicação Social

Decreto nº 11.362/2023, alterado pelo Decreto nº 12.627/2025
Portaria Secom/PR nº 34, de 18 de setembro de 2025
Atualizado em: 01/10/2025



Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (2025)

O novo organograma da Secom apresenta, desde 2023, a criação da Secretaria de Políticas Digitais (SPDIGI), na qual está localizado o Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, onde se coloca a pasta da Coordenação-Geral de Educação Midiática (CGEM). A formalização, na Secom, de estruturas específicas dedicadas à promoção da interface Comunicação e Educação ampliou o debate nacional em termos políticos. A culminância das competências do órgão refletida na criação da SPDIGI e CGEM foi celebrada por toda uma comunidade de pesquisadores, atores da sociedade civil e profissionais da área.

De fato, esse não foi o primeiro decreto/lei que se refere à interface.¹⁵ No entanto, configura um marco histórico por reconhecer a Educação Midiática no âmbito das políticas federais e por concebê-la como um direito a ser garantido. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que algumas das competências indicadas para o Ensino Básico envolvem Comunicação e Educação, não constrói tão diretamente a referência à interface.

Não há como distanciar o significado atribuído à criação da CGEM e SPDIGI de sua relação com o cenário instaurado pelo governo anterior. A questão das plataformas digitais, principalmente, ganhou força em cima da crítica construída em torno do uso de desinformação e incorporação de discursos de ódio pela extrema direita. A criação, não apenas da SPDIGI, mas também da Secretaria de Direitos Digitais no Ministério da Justiça, se manifestou como uma das ações de governo frente aos debates intensificados no governo Bolsonaro. Mais tarde, após a tentativa de golpe em 8 de janeiro de 2023 da extrema direita na Praça dos Três Poderes, foram tomadas outras medidas relacionadas aos ambientes digitais e, inclusive, à regulação das plataformas. (Paulino et al., 2025)

A SPDIGI, então, passa integrar uma dimensão estratégica de combate aos efeitos nocivos da onipresença do digital, ao tempo que promove nesse contexto a garantia de direitos. Conforme o decreto, e atos normativos subsequentes, que a instituiu no terceiro governo Lula, à Secretaria de Políticas Digitais, compete:

- I. formular e implementar políticas públicas para promoção da liberdade de expressão, do acesso à informação e de enfrentamento à desinformação e ao discurso de ódio na Internet, em articulação com o Ministério da Justiça e Segurança Pública;
- II. propor políticas relativas aos serviços digitais de comunicação;
- III. apoiar medidas de proteção a vítimas de violação de direitos nos serviços digitais de comunicação, em articulação com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Ministério de Mulheres e Ministério da Igualdade Racial;
- IV. formular políticas para a promoção do pluralismo e da diversidade midiática e para o desenvolvimento do jornalismo profissional;
- V. formular políticas para a promoção de conteúdo brasileiro no ambiente digital, em articulação com o Ministério da Cultura;

¹⁵ Pode-se citar, como exemplo, a Lei Nº 13.941/2004 que instituiu o Programa Educom no município de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004/consolidado>

- VI. formular e implementar políticas públicas para promoção do bem-estar e dos direitos da criança e do adolescente no ambiente digital, em articulação com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania;
- VII. formular, articular e implementar políticas públicas de educação e formação para o uso de serviços digitais de comunicação, em articulação com o Ministério da Educação;
- VIII. promover, no âmbito de sua competência, interação com organismos nacionais e internacionais, em articulação com o Ministério das Relações Exteriores;
e
- IX. articular-se com Ministérios e órgãos públicos, universidades, sociedade civil organizada e setor privado, no âmbito das competências da Secretaria. (Brasil, 2023a)

Começa a tomar forma, dentro das competências da SPDIGI, a maneira como se pretende desenvolver a educação para e com os meios em políticas de governo. A secretaria em questão abre um leque de possibilidades a partir das atribuições gerais da Secom. É perceptível que sua designação não se apoia apenas no âmbito de divulgação ou comunicação governamental, mas expressa um caráter interventivo de formulação e proposição de políticas públicas em articulação com os mais diversos setores.

Ao considerar as competências descritas, o que concerne especificamente aos processos de Comunicação e Educação, foi inserido no Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática. Este departamento segue a mesma lógica do caráter interventivo da SPDIGI, e se sustenta na garantia de direitos relacionados ao uso da internet e proteção nos ambientes digitais, por meio de proposições e articulações políticas.

Conforme o Decreto nº 11.362, ao Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática compete:

- I. desenvolver e promover medidas de proteção a vítimas de violação de direitos nos serviços digitais de comunicação, em articulação com Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Ministério de Mulheres e Ministério da Igualdade Racial;
- II. auxiliar na proposição e na implementação de políticas públicas para promoção do bem-estar e dos direitos da criança e do adolescente no ambiente digital em articulação com o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania;

- III. auxiliar na formulação, articulação e implementação de políticas públicas de educação midiática, em articulação com o Ministério da Educação; e
 - IV. apoiar a formulação de políticas e de metas relativas à Internet, à proteção de direitos e à segurança na rede, no âmbito das competências da Secretaria.
- (Brasil, 2023a)

É então, no âmbito das competências do Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, que é expressa formalmente a vontade governamental de desenvolver e implementar políticas públicas de educação midiática. A interface Comunicação e Educação assume relevância nacional e tem seu escopo interventivo ampliado, uma vez que, a partir das ações do terceiro governo Lula, há abordagens políticas que são complexificadas em comparação com as experiências anteriores, que se referem a projetos de menor escala de abrangência municipal.

Coube à Coordenação-Geral de Educação Midiática, na relação de atribuições ao departamento, a responsabilidade de formular, articular e implementar políticas públicas de Educação Midiática. Considerando todo o resgate histórico e social apresentado, algumas questões são pertinentes, inclusive perguntas relacionadas à nítida preferência pelo termo derivado da Mídia-Educação. Além disso, no momento em que a nova estrutura foi apresentada, havia especulação em torno das compreensões do novo governo sobre Educação Midiática, como se caracterizariam as políticas na área e quais seriam as prioridades. Passados alguns anos desde o decreto que instituiu a CGEM, o pequeno distanciamento temporal já permite traçar possíveis respostas às questões colocadas, seja com base nos discursos ou nas ações de governo desde então.

Entre as principais ações da CGEM desde 2023, a que irá compor com maior destaque analítico esta dissertação será a publicação da Estratégia Brasileira de Educação Midiática e a consulta pública vinculada. Antes, porém, como forma de sustentação para compor esta análise sócio-histórica, a atenção será voltada à instituição da CGEM e seus feitos no decorrer dos anos do governo Lula, com o intuito de compreender a configuração de sua atuação nesse recorte temporal. Em entrevista concedida a Lopes, Parente, Marra e Fontenele (2025), a Coordenadora-geral de Educação Midiática, Mariana Filizola, forneceu informações valiosas considerando os objetivos desta análise. Quando questionada sobre a atuação da CGEM dois anos após o início do governo, a coordenadora responde que:

A atuação da CGEM tem se caracterizado pela articulação de políticas públicas de educação midiática dentro do contexto mais amplo das políticas digitais no Brasil. Inicialmente, o foco foi na educação básica, alinhado com as necessidades levantadas pela consulta pública, que identificou quatro grandes eixos prioritários: educação básica, participação social, uso de telas por crianças e adolescentes, e formação de professores. A partir daí, a Coordenação adotou uma estratégia de articular-se com grandes políticas já existentes no Ministério da Educação (MEC), como a Estratégia Nacional Escolas Conectadas e o Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo, de modo a garantir que a educação midiática fosse incorporada de maneira transversal e robusta nas ações dessas políticas. (Filizola, 2025, p.173)

A colocação de Filizola demonstra que a atuação da CGEM tem sido configurada por meio de incidência política. Ao definir os principais eixos de atuação, a pasta buscou articulação com outros órgãos competentes e se inseriu em políticas em desenvolvimento. Tais políticas, como as indicadas por Filizola existentes no Ministério da Educação, possuem abrangência nacional e maiores recursos de aplicação. Ao propor a contemplação de aspectos diretamente relacionados à Educação Midiática no texto dessas políticas, a CGEM promove, inclusive, a transversalidade do tema refletida em suas incidências nas mais diversas áreas e ações. Nesse contexto, cabe ressaltar que a interface Comunicação e Educação, então, se demonstra não apenas como um tópico isolado da CGEM a ser tratado no terceiro governo Lula. A temática acaba por encontrar espaço e recebe atenção de outras pastas e ministérios, de forma a promover ações capilarizadas que se integram às competências da Coordenação. Filizola (2025) avalia que esse tipo de articulação é potencializado pelo vínculo institucional entre CGEM e Presidência da República.

O fato de a CGEM estar localizada na SECOM reflete a compreensão de que a educação midiática é um tema central para o governo, e sua atuação se dá em estreita articulação com outros ministérios e áreas, ampliando sua capacidade de influência e impacto. Assim, a atuação da CGEM tem se consolidado como uma estratégia de integração e articulação de políticas públicas que visam não apenas a educação, mas também a formação crítica e a proteção dos cidadãos no ambiente digital. (Filizola, 2025, p.174)

A CGEM, então, se posiciona como uma Coordenação de articulação e incidência em políticas estruturadas. Caberia, nesse sentido, um questionamento relacionado à infraestrutura

e recursos da pasta para desenvolver, no que compete a ela, as próprias políticas. O Secretário de Políticas Digitais, João Brant, reconhece a dificuldade da Secretaria de proposição de políticas. Junto à eleição do presidente Lula em 2022, foi constituído também um parlamento extremamente conservador, que se opõe vigorosamente aos projetos da base de governo, afetando diretamente as condições de governabilidade. À exemplo da disputa em torno do PL 2630/2020, apelidado de PL das Fake News, Brant¹⁶ (2023) afirma que “quanto mais o governo transforma as coisas em projetos dele, mais custo político isso tem para avançar.”

Mesmo com o cenário conflituoso, a CGEM obteve êxito ao se articular com outros da administração pública do poder executivo. Filizola (2025) cita a Estratégia Nacional Escolas Conectadas (ENEC). Segundo Paulino, a respeito da ENEC:

Conectar as escolas tornou-se uma das prioridades do terceiro governo Lula. Para isso, foi criada a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), que tem como objetivo orientar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do país, além de apoiar a aquisição e a melhoria de dispositivos e equipamentos escolares. Até 2026, o Governo Federal espera conectar 138 mil escolas públicas brasileiras. A iniciativa envolve o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Comunicações (MCom). A Estratégia Nacional de Escolas Conectadas está estruturada em quatro eixos principais de conectividade: implantação de infraestrutura de rede de acesso à internet de alta velocidade; oferta de acesso à internet em velocidade adequada; instalação de redes Wi-Fi nas escolas; fornecimento de energia elétrica. (Paulino, 2025, p.121, tradução nossa)

A ENEC promove uma articulação entre as dimensões de duas leis anteriores que se relacionam à temática da tecnologia nas escolas. São elas: a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, chamada Política Nacional de Educação Digital (PNED), e a PIEC, Política de Inovação Educação Conectada, sancionada no governo Bolsonaro sob a Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. Acontece que há semelhanças entre as propostas, a ENEC propõe um olhar unificado para essas ações. Anteriormente, já foi comentado sobre a PIEC e seu aspecto mais instrumental no governo Bolsonaro, mas, ao propor a articulação com a PNED, as questões de conectividade e infraestrutura ganham mais destaque na sua relação com processos

¹⁶ Em entrevista concedida à Bucco, disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/pl-2630-e-um-projeto-do-parlamento-nao-e-do-governo-diz-secretario-de-politicas-digitais/>

pedagógicos. Isso se dá porque a PNED contempla com mais profundidade as noções de cidadania digital suas competências.

Há elementos na PNED que fazem referência à BNCC, fator que destaca sua relação mais direta com a educação, na perspectiva da garantia de direitos previstos em outras políticas. A Política Nacional de Educação Digital configura uma forma de ampliar o escopo da conectividade ao integrar, de maneira mais específica, a transformação curricular e formação para competências digitais. Nesse sentido, a educação digital escolar, conforme definição pela PNED:

compreende o conjunto de competências, habilidades e conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania digital na contemporaneidade. É um elemento que se estrutura a partir dos eixos de cultura digital, mundo digital e pensamento computacional, considerando os desafios e potencialidades da era digital relativos aos direitos digitais e inclusão digital, as dinâmicas sociais mediadas pela tecnologia e as transformações no mundo do trabalho. (Brasil, 2025)

É justamente nessa ampliação do escopo, ao unificar PNED e PIEC num olhar mais voltado para a formação de competências, que a Estratégia Nacional Escolas Conectadas encontra e se relaciona com o que é desenvolvido e apresentado na Estratégia Brasileira de Educação Midiática.

Desde o início do terceiro governo Lula, as leis, estratégias e decretos citados, juntos, compõem uma série de políticas públicas nacionais alinhadas à interface Comunicação e Educação, algumas de maneira mais evidente que outras. O que teria sido especulação em torno de como o governo trataria a interface em termos políticos, passou a constituir um desenho mais claro das compreensões e características na área. Nota-se que há mais interesse em legislar e intervir no recorte das mídias digitais, principalmente nas questões relacionadas ao uso da internet. Ainda, quando se pensa nos processos de educação nas políticas citadas, há a predominância de competências mais técnicas em detrimento das que seriam mais críticas. A inclinação do governo ao uso termo “Educação Midiática”, então, passa a fazer mais sentido, uma vez que trata da interface Comunicação e Educação numa perspectiva direcionada a resultados e produtos quase mensuráveis, as competências individuais, herança da Mídia-Educação.

3.2 A Estratégia Brasileira de Educação Midiática e sua consulta pública

É na Estratégia Brasileira de Educação Midiática que se percebe maior nuance com relação às perspectivas da interface Comunicação e Educação. Por ser um documento que trata mais especificamente desse objeto, foi possível contemplar discussões mais aprofundadas nos textos propostos e na consulta pública desenvolvida. Obviamente que as incidências em políticas maiores seguem a lógica de adequação às ações das leis, o que pode acabar resultando numa percepção limitante da atuação da CGEM. Ora, a Comunicação e Educação em termos políticos no Brasil vem sendo caracterizada pelo uso de internet e outros recursos digitais na escola, a CGEM encontra, nesse contexto, oportunidades para inserir sua agenda da Educação Midiática, mas nesse escopo reduzido que recebe mais atenção governamental. Porém, a consideração da Educação Midiática no Brasil apenas diante de sua incidência na PNED e ENEC, seria imprecisa. A EBEM contempla a Educação Midiática em perspectivas que vão além do que é técnico-instrumental.

No terceiro governo Lula, a Educação Midiática é pautada com relação às capacidades individuais, que seriam de acessar, analisar, criar e participar de forma crítica do ambiente informacional e midiático, seja físico ou digital. Mas, para além do que é individual e se refere apenas ao uso, a Educação Midiática também é constituída de forma a extrapolar a instrumentalidade da alfabetização digital, ao passo que contempla as dimensões críticas com relação às mensagens e aos meios. Outra perspectiva apresentada é de compreensão dos impactos sociais das informações e mídias, considerando o indivíduo tanto no papel de quem consome comunicação quanto de quem produz, estimulando a participação crítica, diversidade, responsabilidade social e cidadania. (Brasil, 2025)

A educação para as mídias deve ser encarada como uma prática que possibilita a leitura do mundo, que é “a competência das competências”, como dizia Paulo Freire. Nesse sentido, é importante ampliar o conceito incluindo a relação com a cultura, com a formação da identidade, como uma ferramenta que permite analisar as mídias como instrumentos que moldam o nosso modo de ser, estar e compreender o mundo em que vivemos. Se vivemos mediados por esses instrumentos, a educação midiática deve ser entendida como uma necessidade para compreendermos a nossa relação com as mídias e como elas possibilitam que sejamos cidadãos construtores de sentido e transformadores da nossa realidade. (Brasil, 2025, p.8)

É interessante pensar que, nessa construção e apresentação da Educação Midiática em conformidade com o conteúdo da EBEM, é possível notar aspectos que se referem às três matrizes teóricas descritas no capítulo anterior. Ao tempo que desenvolve uma dimensão de acesso, análise e participação do indivíduo nas mídias, se aproximaria da Mídia-Educação, mas acaba combinando as questões midiáticas com as informacionais manifestadas em competências, que já combina a AMI. Já a citação direta se dirige à promoção de noções educacionais e freireanas, de construção de sentidos, mediações e transformação social. No Guia de Educação Midiática e Digital, feito pelo MEC em parceria com a CGEM, o governo reconhece a composição do termo Educação Midiática em suas ações, como um conceito fruto de mais de uma tradição:

A Educação Midiática está relacionada também ao conceito de Integridade da Informação que passou a ser trabalhado pela Organização das Nações Unidas – ONU, que se refere à precisão, consistência e confiabilidade da informação. No contexto brasileiro, vale destacar também a relação da Educação Midiática com a Educomunicação, paradigma latinoamericano que se aplica às relações de comunicação em espaços educativos tendo a participação crítica como eixo central. (Brasil, 2025, p.8)

A diversidade de tradições e matrizes presentes na compreensão governamental da Educação Midiática pode ser entendida a partir dos processos de participação envolvidos na produção da primeira versão da Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Ao promover a escuta ativa em diálogos com universidades e organizações da sociedade civil, e também por meio da consulta pública, a CGEM constitui um processo de elaboração política mais democrático e responsável. Assim, foram contemplados, dentro da proposta de Educação Midiática, diferentes pensamentos sobre a interface diante da participação de atores que partem de diferentes matrizes.

A consulta pública foi realizada entre 19 de maio e 30 de junho de 2023. Por meio de plataforma digital, o Participa + Brasil, pessoas físicas ou organizações puderam contribuir e fazer comentários em um texto de referência para a Estratégia Brasileira de Educação Midiática. No total, a consulta contou com 418 contribuições, um número expressivo que indica a construção da agenda a partir de ideais democráticos e participativos. Foi “um processo de ampla mobilização social, reconhecendo, valorizando e se aperfeiçoando com esse

acúmulo de experiências e saberes que precedem a política.” Conforme Martinelli, Parente e Filizola (2025, p.85), que complementam:

A consulta pública teve como objetivo mapear percepções, práticas, desafios e propostas relacionadas ao desenvolvimento de competências midiáticas e informacionais no Brasil. Essas evidências subsidiaram a elaboração da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), lançada em outubro de 2023 durante a 1ª Semana Brasileira de Educação Midiática (SBEM), evento promovido pelo Governo Federal com o apoio da UNESCO e da sociedade civil. (2025, p.83)

É interessante ressaltar que para a construção do texto de referência da consulta pública, a CGEM já promovia articulações com organizações da sociedade civil (OSC), universidades e também se aprofundava em pesquisas da área. Segundo Filizola (2025), esse tipo de parceria entre frente de governo e sociedade foi baseada em critérios de diversidade para contemplar diferentes experiências e pensamentos. Pode-se citar como exemplo a colaboração do Instituto Palavra Aberta, OSC que busca promover liberdade de expressão e de imprensa responsável pelo EducaMídia, braço da organização responsável pela promoção de ações de Educação Midiática. O Instituto Palavra Aberta segue uma abordagem da interface Comunicação e Educação mais voltada para o desenvolvimento de competências individuais, mais ligada à tradição europeia e norte-americana. Nesse sentido, parcerias com outros atores para contribuir na construção da política conferem o aspecto de diversidade citado por Filizola, uma vez que outras instituições são mais focadas em abordagens comunitárias e populares, partindo de entendimentos distintos da interface.

Com o lançamento da EBEM em outubro de 2023, na 1ª Semana Brasileira de Educação Midiática, foram demonstrados os resultados dos processos de escuta e diálogo com a sociedade civil no texto da Estratégia. O documento reúne um conjunto de iniciativas a serem desenvolvidas pelo Governo Federal com o objetivo de promover a educação midiática em todo país, conforme indicado pela Secom.

O documento possui como missão promover o desenvolvimento de habilidades e competências em crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas para compreensão, análise, engajamento e produção crítica na experiência com diferentes canais de mídia digital e da informação de forma criativa, saudável, consciente e cidadã. A EBEM expressa o compromisso do Estado com a formulação de ações contínuas e

integradas, refletindo o caráter dinâmico e cíclico das políticas públicas. Seu conteúdo apresenta diagnóstico, princípios, diretrizes e eixos de atuação que orientam a implementação de políticas de educação midiática em todo o país, com base na escuta social e na construção coletiva. (Brasil, 2025)

Os balanços da equipe da CGEM sobre os resultados da consulta pública indicam alguns pontos de maior destaque. O primeiro deles se refere à necessidade de se pensar a Educação Midiática em torno da sua transversalidade política, considerando diversos atores, territórios, temas e até mesmo transversalidade curricular nos espaços de educação. Outras contribuições de destaque recomendam o fortalecimento da relação entre CGEM, universidades e OSC's. Além disso, também recebeu bastante atenção a questão da formação de professores, agentes comunitários e lideranças para ampliação dos direitos ligados à educação midiática. (Martinelli, Parente e Filizola, 2025)

No processo de escuta por meio das articulações e consulta pública surgiu um outro aspecto relevante: a educação midiática pensada numa abordagem regulatória e ligada à proteção. Pode-se dizer que esse resultado encontra o que Soares (2013) chama de Protocolo Moral da interface Comunicação e Educação. No relato de Filizola, a coordenadora-geral de Educação Midiática endereça essa situação:

Um dos principais pontos de atenção foi a questão do uso de telas, com muitas pessoas sugerindo que a CGEM deveria regulamentar o tempo de tela. Isso indicou que, em certo momento, a compreensão de educação midiática estava mais centrada na regulação do uso de tecnologia do que na formação crítica e na capacitação de cidadãos para lidar com o ambiente digital. Esse tipo de feedback foi crucial para refinar a definição do papel da educação midiática no Brasil, alinhando-a mais às necessidades reais do público. (Filizola, 2025, p.175)

Os processos de escuta, porém, não ficaram limitados à consulta pública de 2023. Entre os anos de vigência do governo Lula, a CGEM manteve o diálogo com as parcerias e desenvolveu diversas ações conjuntas dentro da abordagem de incidência política em articulação com outros ministérios e órgãos do governo. Segundo Filizola:

A colaboração entre diferentes atores é fundamental para o avanço das iniciativas de educação midiática. A parceria com ministérios, organizações da sociedade civil e universidades possibilita a criação de estratégias mais amplas e consistentes, além de facilitar a troca de conhecimentos e recursos. Essa articulação contribui para a criação de uma rede sólida que pode lidar com a complexidade das questões que envolvem a educação midiática (2025, p. 178)

Esse tipo de articulação tornou mais robusta a ação da CGEM e o que estava previsto na Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Após a publicação da primeira versão da EBEM, na 1ª Semana Brasileira de Educação Midiática, a coordenação realizou diversas atividades alinhadas à proposta da EBEM. Em parceria com o Ministério da Educação e OSC's, a CGEM tem promovido a formação de professores por meio da plataforma AVAMEC, o Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC. Já foram realizadas outras duas Semanas Brasileiras de Educação Midiática, cada vez mais contando com a participação de atores estratégicos, inclusive internacionais, para discutir a implementação política. As universidades também têm ocupado um lugar de proposições políticas baseadas na reflexão da área e na formulação de cursos de formação, como foi o caso da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ainda, a CGEM revisitou a primeira versão da EBEM e, em 2025, publicou sua segunda versão. Na reformulação de 2025, Filizola avalia que alguns aspectos não foram abordados na primeira versão, e também alguns pontos mereciam mais destaque:

A principal mudança e amadurecimento da estratégia está em trazer uma incidência nas políticas públicas, com um foco mais robusto e realista. Enquanto o primeiro texto era visto como um "sonho", a versão mais recente busca uma implementação mais concreta, trazendo a educação midiática para os materiais didáticos das escolas e articulando com áreas como direitos humanos. Essa evolução reflete uma maior articulação com outras políticas públicas que orbitam ou estão relacionadas com a educação midiática. Além disso, a principal conquista foi conseguir articular a educação midiática com o Ministério da Educação, formalizando isso no Plano Plurianual do governo. Esse pacto com o MEC estabeleceu metas claras, como a formação de professores, e permitiu a inclusão da educação midiática nos editais do Programa Nacional do Livro Didático, visando a disseminação das iniciativas. A pactuação com o MEC foi uma forma de garantir que as políticas de educação midiática fossem efetivamente implementadas e monitoradas. (Filizola, 2025, p. 176)

É justamente na relação entre CGEM e os atores que compõem a construção política da Educação Midiática no Brasil, que esta dissertação busca compreender como se configuram, nessa construção, as diferentes matrizes e tradições da interface Comunicação e Educação. Os diversos atores envolvidos nas articulações da CGEM acabam por oferecer perspectivas distintas, conforme apontado pela própria coordenadora-geral. A análise da sequência tem como base as contribuições realizadas na consulta pública da EBEM, de modo a compreender como se posicionam os atores envolvidos e, numa perspectiva de tradição teórica e interventiva, o que é defendido em suas propostas para a implementação da política de Educação Midiática no Brasil. A análise combina aspectos qualitativos e quantitativos para aprofundar a interpretação, conforme o uso da HP, e se utilizará da categorização para caracterizar e criar um perfil dos próprios atores envolvidos no processo de construção da política.

3.3 Resultados e discussões da análise da consulta pública da EBEM

O texto de referência da consulta pública foi publicado na plataforma Participe Mais Brasil com 128 parágrafos distribuídos em sete seções: 1. Breve contexto; 2. Criação da Secretaria de Políticas Digitais; 3. Educação midiática; 4. Missão, visão e objetivos; 5. Iniciativas; 6. Conclusão e 7. Referências, os contribuintes puderam fazer seus comentários de acordo com essa divisão. As contribuições não foram anônimas e, por vezes, pessoas físicas indicavam que seu comentário na verdade foi construído por um grupo ou instituição. Filizola reforça a importância desse processo para a atuação da CGEM:

A consulta pública foi um instrumento importante para garantir que as propostas de educação midiática fossem construídas de forma participativa e refletissem as reais necessidades e expectativas da sociedade. O processo começou com a criação de um texto base, mas, antes de formalizá-lo, foi realizado um esforço significativo de escuta, principalmente por meio de conversas informais com professores e outros atores envolvidos. A ideia foi ouvir as pessoas diretamente, entendendo suas preocupações e sugestões, para que a proposta final fosse a mais representativa possível. (2025, p.174)

Ao término da consulta, a Secom elaborou um relatório sistematizando as 418 contribuições recebidas no período estabelecido para participação. O conteúdo do relatório demonstra os resultados analisados qualitativa e estaticamente, seguindo uma abordagem técnico metodológica semelhante à análise produzida especificamente para esta dissertação.

Dessa forma, serão apresentados os resultados do relatório da CGEM e, em seguida, os da análise do autor, de forma complementar.

Uma das primeiras colocações do relatório se refere ao tratamento dos comentários em relação ao texto final da Estratégia Brasileira de Educação Midiática. As contribuições foram classificadas de acordo com o status de aprovação ou recusa por parte da CGEM mas, mesmo quando aprovadas, não significa que o conteúdo foi inserido fielmente no texto da EBEM. Apenas houve a consideração do comentário para avaliação, de modo que a equipe desenvolveu uma análise qualitativa para definir o que seria, ou não, incorporado ao texto final, relacionando comentários complementares, inclusive. Diante disso, a maior parte dos comentários foi admitida, com exceção de 5 recusas que não apresentavam pertinência contextual e temática. (Brasil, 2023c)

O conteúdo das contribuições foi categorizado considerando a intenção. Há comentários que, de maneira expressa, sugerem a alteração do texto de referência propondo, ou não, um material em substituição. Outros comentários buscam ampliar a discussão de referência, aprofundar um tópico, complementar com dados e reflexões, mas sem necessariamente sugerir uma edição específica do original. São contribuições mais genéricas. Diante disso, a análise da CGEM indica a categorização por “Sugestão de Redação” e “Comentários Gerais”, resultando na seguinte distribuição ao considerar a totalidade de comentários:

Imagem 02 - Categorias das contribuições na consulta pública

Categoria	Quantidade de comentários
Comentários Gerais	347
Sugestões de Redação	66
Rejeitados	5
Total	418

Fonte: Brasil, 2023c, p.7

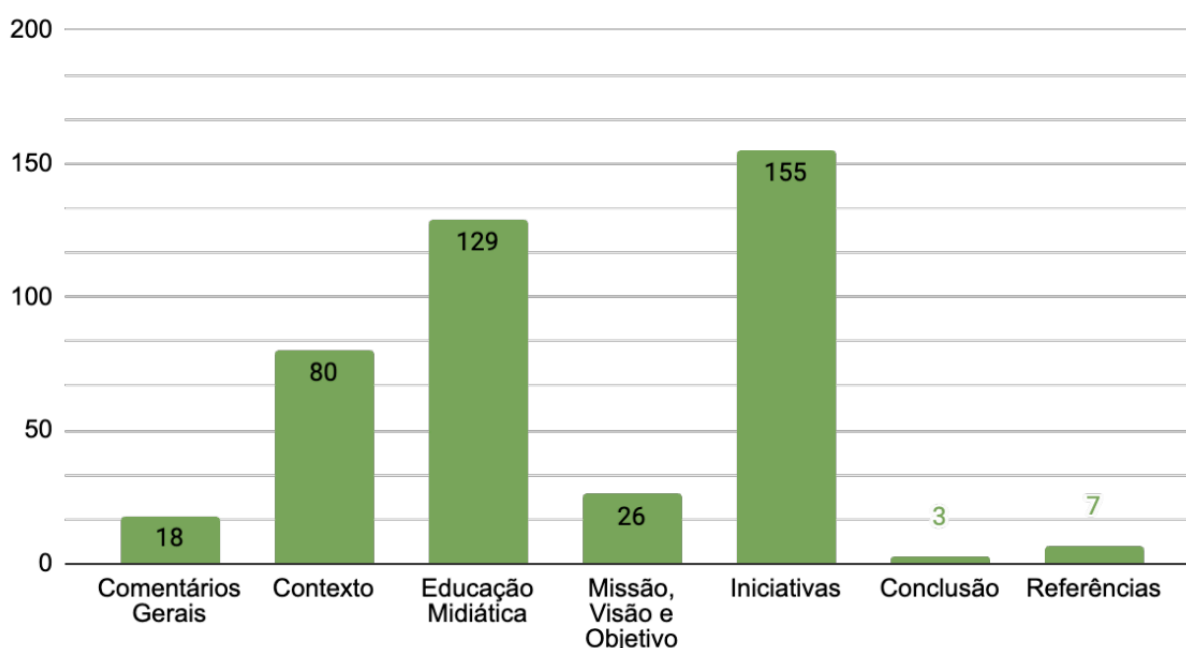
discussões do eixo temático central, a educação midiática. Há palavras que apontam possíveis frentes de atuação política, como as que sugerem processos formativos e as que ressaltam a questão do digital, e outras que remontam o contexto social no qual a política se insere, como as que fazem referência à desinformação e proteção a crianças e adolescentes. Ainda, a nuvem de palavras já destaca um importante aspecto para a reflexão proposta, ao passo que demonstra termos que fazem referência às matrizes teóricas da interface Comunicação e Educação. A educomunicação, por exemplo, mesmo que não ocupe uma proporção tão evidente, já se demonstra mais recorrente em comparação com a palavra “alfabetização”, que poderia constituir, nos comentários, o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional proposto pela Unesco. Esses são os primeiros indícios das formas de incidência das correntes teóricas na construção da política.

Também a CGEM avalia, a partir da nuvem de palavras, “que uma política sobre educação midiática precisa ser abrangente, inclusiva e integrada, contribuindo para que as pessoas possam lidar de forma crítica e ética com a imensa quantidade de informações disponíveis na era digital.” (Brasil, 2023c, p.8) Tantas palavras expostas demonstram que a educação midiática coexiste em relação com vários outros aspectos sociais, constituindo uma abordagem teórico-interventiva carregada de complexidades. As relações que podem ser estabelecidas com a interface Comunicação e Educação são inúmeras, podem se capilarizar em diversos processos sociais, inclusive de disputas simbólicas. A CGEM se refere à era “digital”, termo que aparece com bastante destaque na nuvem, seu significado corriqueiro está relacionado ao uso de aparatos tecnológicos. Outra perspectiva simbólica, ao relacionar a Educação Midiática com o digital, poderia contrapor o significado mais estabelecido ao questionar a ação e sujeito do uso. Quem usa quem quando se trata do digital? Não seria possível o próprio aparato tecnológico submeter o indivíduo à outras vontades? O fato é que, entre tantos processos sociais, simbólicos, de construção significativa, a relação Comunicação e Educação é concebida em torno de sua própria necessidade, oferecendo recursos, ao mesmo tempo reflexivos (teóricos) e interventivos (técnicos).

É importante ressaltar que as 418 contribuições da consulta foram enviadas por 99 participantes, o que configura uma média de 4,2 comentários por pessoa. Esse dado demonstra o engajamento do perfil dos participantes para tratar da temática, além da disposição para participar de um processo democrático de construção política coletiva. Entre as seções do texto de referência, a que mais recebeu contribuições foi a 5, de iniciativas

propostas pela CGEM para instituir a política de governo em Educação Midiática. No total foram 155 comentários apenas no tópico. Nas outras seções da consulta, conforme a Imagem 04, houve maior participação no tópico de Educação Midiática, que contém os referenciais teóricos e conceituais, e na seção que discorre brevemente sobre o contexto em que a política é concebida e se faz necessária:

Imagem 04 - Quantidade de contribuições por seção na consulta pública



Fonte: Brasil, 2023c, p.11

Diante dos dados apresentados, a importância atribuída a esse tipo de escuta se firma sobre a possibilidade de contemplar as mais diversas experiências e perspectivas ao legislar sobre um assunto. Cento e cinquenta e cinco contribuições, no caso da seção de iniciativas, são reflexo de tantas experiências e saberes que buscam ser contemplados no leque de propostas da CGEM por meio do diálogo estabelecido.

As contribuições da consulta pública foram fundamentais para validar os eixos já previstos na proposta inicial do texto de referência e, sobretudo, para incorporar novas demandas, ajustes conceituais, sugestões concretas de ação que permitiram que a EBEM fosse formulada como uma política ancorada em diagnósticos situados e em experiências consolidadas em todo o território nacional. Esse processo reforça a ideia de que a política pública não nasce pronta, mas se constitui em diálogo com os sujeitos e coletivos que a reivindicam e a fazem existir. (Martinelli, Parente e Filizola, 2025, p.86)

A análise da sequência irá contemplar, de maneira mais direta, os objetivos da pesquisa que buscam relacionar os atores envolvidos na construção da EBEM, às matrizes da interface Comunicação e Educação. Para isso, utilizando-se de procedimentos técnicos metodológicos semelhantes aos que foram apresentados já como resultados no relatório da CGEM, foi realizada uma análise discursiva que traça o perfil dos contribuintes a partir do documento de memória da consulta pública. Não se trata de outro referencial teórico metodológico chamado Análise do Discurso. Seria uma etapa da Hermenêutica de Profundidade que interage com outros recursos metodológicos para alcançar uma (re)interpretação mais direcionada ao objeto.

O tratamento dos dados seguiu os seguintes procedimentos: primeiro, transferência dos dados da origem, plataforma Participa Mais Brasil, para uma planilha, constituindo o processo de tabulação. Os dados foram separados de acordo com as categorias de sua natureza: número de registro da contribuição, parágrafo, título, conteúdo, contribuinte, status, seção e subseção. No processo de tabulação não há análise, apenas estruturação dos dados. Ao finalizar esse processo, foi notado que o número de contribuições mapeadas divergia do número total indicado pela CGEM. Em seus relatórios e outras publicações, a Secom faz referência a 418 comentários, enquanto nesta pesquisa foram tabuladas 400 contribuições. Ao investigar a origem da divergência, foi possível perceber que os 18 faltantes são os chamados “comentários gerais”, que não se vinculam a nenhum dos parágrafos no texto de referência. Ao término da consulta pública, o espaço virtual para realizar os comentários gerais foi ocultado e, junto dele, as 18 contribuições. Dessa forma, a análise irá trabalhar com a amostra de 400 comentários realizados por participantes na consulta pública dentro das seções e parágrafos do texto de referência.

Depois, foi iniciada a etapa de análise dos perfis contribuintes. Na planilha, foram inseridas colunas de: perfil; instituição; e classificação. Por vezes, seja no título ou no comentário, os participantes indicavam que a contribuição era vinculada a instituições. Em casos como esse a coluna era preenchida com a variável “instituição”, quando não havia citação à organização, a coluna era preenchida com a variável “pessoa física”. A coluna “instituição” identifica a organização mencionada, para pessoas físicas foi preenchida com “não se aplica”. Por fim, a coluna “classificação” traça o perfil do contribuinte, seja pessoa física ou organização.

Para traçar o perfil dos contribuintes, considerando que o intuito desta pesquisa é verificar como as matrizes de pesquisa se configuram na EBEM, foram realizadas buscas na Plataforma Lattes, no caso de pessoas físicas. Com relação às instituições, sejam associações, OSCs, coletivos, as pesquisas buscaram materiais institucionais para realizar a classificação. A partir da classificação, o mesmo procedimento de busca foi realizado para identificar as possíveis relações entre as matrizes e participantes da consulta pública. Da mesma forma se deu a busca por vínculo universitário, quando não era indicado na composição do comentário.

O desenho da sistematização se deu conforme os quadros abaixo:

Quadro 05 - Sistematização e tabulação dos dados transferidos da consulta pública

	COLUNA	DADO	VARIÁVEL	CONDIÇÃO
Dados da origem	Número	Número do registro da contribuição na CP	CP-xxxxxx	-
	Parágrafo	Número do parágrafo em que a contribuição se localiza	X	-
	Título	Título da contribuição	Exemplo	-
	Conteúdo	Conteúdo da contribuição	Exemplo	-
	Contribuinte	Nome do contribuinte	Exemplo	-
	Status	Indica se a contribuição foi aprovada ou recusada pela CGEM	Aprovada	Critério CGEM
			Recusada	Critério CGEM
	Seção	Seção em que a contribuição se localiza	1. Breve contexto	-
			2. Educação midiática	-
			3. Missão, visão e objetivos	-
			4. Iniciativas	-
			5. Conclusão	-
			Referências	-

Fonte: Elaboração própria

Quadro 06 - Sistematização e tabulação dos dados analíticos da consulta pública

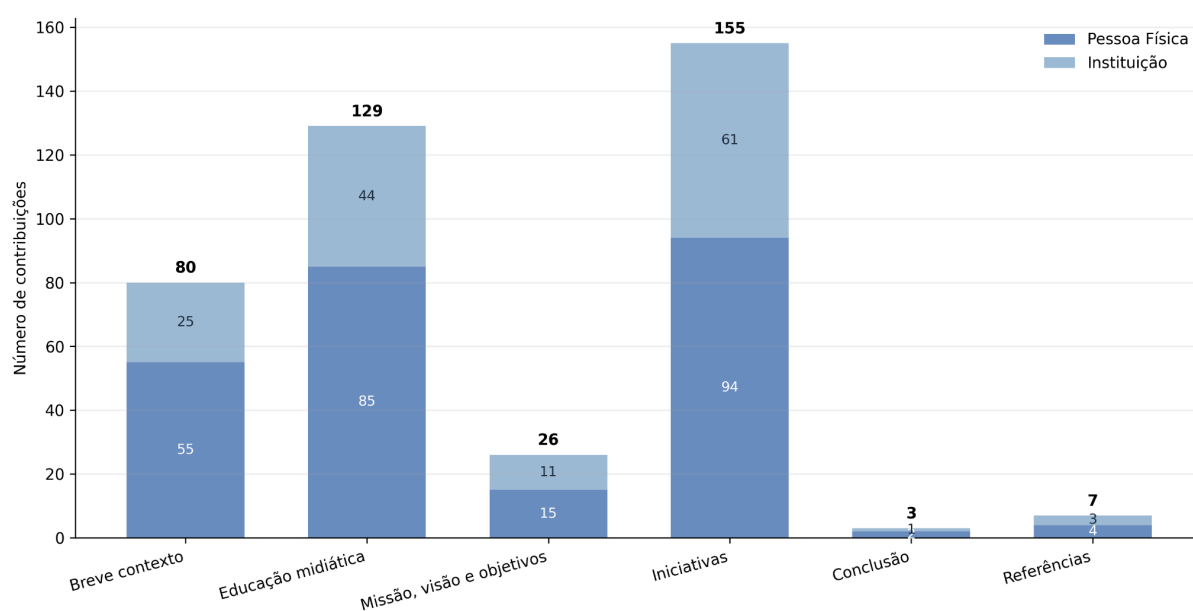
	COLUNA	DADO	VARIÁVEL	CONDIÇÃO
Dados analíticos	Perfil	Indica se o contribuinte é uma pessoa física ou se representa alguma instituição	Pessoa Física	Não indicou instituição no título ou no conteúdo da contribuição
			Instituição	Indicou instituição no título ou no conteúdo da contribuição
	Instituição	Nome da(s) instituição(ões) contribuinte(s)	Nome	Indicou instituição no título ou no conteúdo da contribuição
			Não se aplica	Não indicou instituição no título ou no conteúdo da contribuição
	Classificação	Traça o perfil do contribuinte	Professor universitário	Pessoa física, docente em universidade pública ou privada
			Pesquisador	Pessoa física, mestre ou mestrando, doutor ou doutorando, pós-doutorando
			Outros	Pessoa física com registro na base de dados (Lattes)
			Não identificado	Pessoa física sem registro na base de dados (Lattes)
			OSC, associação, coletivo, instituição	Instituição sem vínculo universitário
			Grupo de Pesquisa	"Instituição", grupos de pesquisa ligados à universidades, projetos de pesquisa ou extensão
	Matriz	Indica se o contribuinte se aproxima de alguma matriz específica	Mídia Educação	Evidências claras na base de dados (lattes) ou, no caso de instituição, em materiais institucionais (websites, estatutos, informativos)
			AMI	
			Educomunicação	
			Outras	
			Não identificada	Não há evidências claras na base de dados (lattes) ou, no caso de instituição, também em materiais institucionais (websites, informativos)
	Universidade	Indica o vínculo universitário do contribuinte, no caso de "pesquisador" considera a maior titulação acadêmica	Diversas	Evidências claras na base de dados (lattes) ou, no caso de instituição, também em materiais institucionais (websites, informativos)
			Não se aplica	Instituição sem vínculo universitário
			Não identificada	Não há evidências claras na base de dados (lattes) ou, no caso de instituição, também em materiais institucionais (websites, informativos)

Fonte: Elaboração própria

Nesta análise, foram consideradas 400 contribuições realizadas na consulta pública da Estratégia Brasileira de Educação Midiática. Os comentários foram realizados por 85 contribuintes, sendo que, por vezes, mais de um contribuinte escreveu em nome de uma mesma instituição. O caso se dá com a Rede Alfamed (Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação Alfamed – Competências Midiáticas da Cidadania), que teve propostas encaminhadas por diversas pessoas, e a Rede de Pesquisa Letransmídia, em que duas pessoas submeteram suas sugestões mas ambas assinaram a partir do vínculo institucional.

Com relação ao perfil dos participantes, ao considerar o critério adotado, tem-se uma porcentagem de 64% das contribuições realizadas por pessoas físicas, enquanto 36% vieram das mais diversas instituições. As pessoas físicas que, após identificadas, ocupam cargos de docência na universidade ou já se aproximaram da pesquisa, são responsáveis por 166 comentários na consulta pública. As contribuições por seção divididas, agora, de acordo com o perfil podem ser visualizadas na imagem a seguir:

Imagem 05 - Quantidade de contribuições por seção e perfil na consulta pública



Fonte: Elaboração própria

A reinterpretação do gráfico de quantidade de contribuições por seção, agora inserindo como variável o perfil mapeado dos participantes, demonstra que a consulta pública alcançou resultados desejáveis de representação e participação. Apesar da predominância de comentários realizados por pessoas físicas, houve uma diversidade de coletivos e organizações que se empenharam na construção da política de Educação Midiática no Brasil.

Outro dado relevante é que foram 145 comentários de instituições no total, dos quais 25 são grupos de pesquisa que identificam o vínculo com universidades. Já entre os comentários realizados por pessoas físicas, que totalizam 255, há a porcentagem aproximada de 70% das contribuições em que foi possível identificar vínculo universitário. Nesse caso, trata-se de mestres e doutores que já possuem titulação, pessoas com pós graduação em andamento ou professores universitários.

O processo de interpretação e reinterpretação vai se aprofundando à medida que os perfis são traçados na análise. Retomando as discussões da Hermenêutica de Profundidade (Thompson, 1995) e entendendo que as formas simbólicas são constituídas dentro de estruturas nas quais, os contribuintes da consulta, se colocam como produtores e reprodutores de significado, torna-se fundamental compreender o papel desses atores. A compreensão, porém, faz parte de um processo complexo, uma vez que os perfis analisados não necessariamente se posicionam em suas contribuições diante do uso de uma tradição de pesquisa, na maior parte das vezes. Ou seja, há um esforço para alcançar familiaridades discursivas entre abordagens que, de alguma forma, compartilham várias características. Por isso, nesta dissertação, a discriminação de qual seria a abordagem teórica que os atores se aproximam, se dá pelo próprio histórico e autodeclarações contidas em produções anteriores. O uso da plataforma Lattes como base de dados para fazer as buscas é justificado ao considerar que seria possível reconhecer aproximações específicas de alguma matriz, mas somente entre os atores que já possuíam algum tipo de relação com a tradição. Caso contrário, a análise proposta seria repleta de suposições em torno dos discursos emitidos, que podem possuir estruturas fenotípicas semelhantes, mas diferem na gênese.

De fato, há diversas contribuições na consulta pública atreladas a perfis que não possuem registro na plataforma Lattes, mas esse fato apenas seria considerado um problema caso a análise tivesse outro eixo condutor, que não as tradições de pesquisa. Tratando-se de um esforço para reconhecer relações entre matrizes e atores, faz sentido que o direcionamento metodológico volte o olhar para os atores mapeados que possuem alguma relação com as discussões do campo, dados que costumam ser apresentados na Plataforma Lattes.

Dessa forma, como resultado das escolhas metodológicas, entre os 400 comentários realizados na consulta pública, foi possível identificar a matriz em 186 deles, o que compreende uma porcentagem de 46,5% diante do total. É um número expressivo que integra o objetivo desta pesquisa e permite uma série de análises subsequentes. Entre as matrizes

identificadas, estão as três que compõem o escopo da revisão de literatura desenvolvida, ME, AMI e Educom. Além delas, foram identificadas outras abordagens que se referem a relações mais específicas na interface Comunicação e Educação, por exemplo Cinema e Educação ou Educação Digital. Entendo que, de alguma maneira, essas abordagens poderiam se inserir nas matrizes mais comuns, mas ao desenvolver as análises, os perfis dos contribuintes pareciam partir de perspectivas mais específicas para o uso desses termos.

Quadro 07 - Relação entre matrizes e número de contribuições

Matriz	Contribuições (N)	Recorrência (%)
Educomunicação	65	34,9
Mídia Educação	47	25,3
Cinema e Educação	29	15,6
Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)	22	11,8
Arte Educação	18	9,7
Educação e Letramento Digital	5	2,7
Total	186	100

O Quadro 07 talvez seja um dos resultados mais interessantes ao considerar os objetivos da dissertação. A partir dele é possível inferir que a Educomunicação é expressa nas contribuições como uma tradição muito relevante, que não poderia ser ignorada na construção da política. Além disso, demonstra a força da corrente latinoamericana sobre as formas de se pensar, inclusive politicamente, a interface Comunicação e Educação.

Um aspecto de relevância expresso no quadro é a alta recorrência de comentários de pessoas que abordam o cinema e as artes, de maneira mais específica, na interface Comunicação e Educação. Apesar disso, já fazendo um comparativo entre consulta pública e EBEM, o cinema e o audiovisual são citados apenas uma vez na primeira versão da estratégia, lançada em 2023. Já a segunda versão da EBEM, publicada em 2025, conferiu mais atenção à relação entre produções artísticas audiovisuais com Educação Midiática.

Já com relação à como Mídia-Educação e Alfabetização Midiática e Informacional são expressas no quadro, há alguns pontos interessantes a serem tratados. A forte recorrência da ME em comparação com a AMI é um deles mas, se somadas, as matrizes de origem europeia e norte-americana ultrapassam a recorrência da Educomunicação. Caso esta análise tratasse especificamente do conteúdo dos 400 comentários, sem dúvidas a recorrência dessas matrizes seria mais evidente. Isso porque o próprio texto de referência da consulta parte de uma

abordagem mais tecnicista, ligada ao desenvolvimento de habilidades e competências, o que implica em respostas que desenvolvem, em sua maioria, a interface Comunicação e Educação no âmbito proposto na referência.

Outro aspecto interessante demonstrado na análise é a forte influência das universidades. Como já expresse anteriormente, grande parte das contribuições foram realizadas por pessoas que, dentro do tratamento dos dados, foram classificadas como pesquisadores ou professores universitários. Ainda, há forte presença de diversos grupos de pesquisa que buscam aprimorar, de alguma forma, a política em desenvolvimento. A relação entre Estado, governo e universidade também foi profundamente afetada durante o governo Bolsonaro, momento em que o presidente e seus ministros proferiram ofensas diretas à comunidade acadêmica¹⁷, além dos cortes orçamentários. A alta recorrência de contribuições vinculadas à universidades é um resultado que demonstra como o governo pode aliar suas propostas e ações ao pensamento científico, além de evidenciar o papel extensionista da universidade ao estabelecer o diálogo com as questões e instâncias da sociedade. Dois anos após a consulta pública, a coordenadora-geral de Educação Midiática avalia que:

A Coordenação-Geral de Educação Midiática tem adotado uma abordagem gradual e estratégica no relacionamento com universidades, centros de pesquisa e outros atores relevantes, buscando integrar diferentes perspectivas e promover a construção da agenda de educação midiática. Nos primeiros dois anos, o foco principal foi a educação básica, o que limitou a intensificação das parcerias com as universidades. Mas a CGEM já iniciou a construção de uma rede, por meio do programa PET¹⁸ e em colaboração com o Ministério da Educação, que seja uma rede de integridade da informação. Essa rede inclui a pesquisa e o ensino de educação midiática como um dos seus eixos, e, recentemente, foi formada, com o início das conversas previstas com os grupos de pesquisa de diversas regiões do Brasil. (Filizola, 2025, p. 179)

Finalmente, ao comparar os resultados entre consulta pública e o texto publicado na primeira versão da Estratégia Brasileira de Educação Midiática, considerando a análise de documentos referentes à construção da EBEM, nota-se a presença das diversas matrizes que se referem à interface Comunicação e Educação. Apesar do termo adotado pelo governo, “Educação Midiática”, demonstrar a influência internacional mais direta da ME e AMI, por

¹⁷ Universidades com ‘balbúrdia’ terão verbas reduzidas, diz Weintraub. Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>

¹⁸ PET é a sigla de Programa de Educação Tutorial desenvolvido por instituições do ensino superior (IES). Em 2024, a SPDIGI/SECOM, em parceria com a Secretaria de Educação Superior do MEC, lançou o edital PET voltado à integridade da informação para a formação de 10 novos grupos do Programa.

meio da consulta pública foi possível compreender o impacto e relevância da Educomunicação para que seja formulada uma política na área.

Essa relevância só foi sentida a partir da mobilização de atores que situam a Educomunicação como matriz recorrente em suas contribuições na consulta. Esses atores são de diversos perfis, pesquisadores, professores universitários, associações e grupos de pesquisa contribuíram para ampliar o escopo da estratégia. O impacto, em termos de conteúdo, na versão publicada da EBEM, é refletido em questões que extrapolam as competências tradicionais da AMI e ME, que normalmente se referem às habilidades de leitura crítica, e passam a discutir participação social, garantia de direitos e diversidade de expressões. Esse é um exemplo claro de como a consulta pública definiu o curso da política de Educação Midiática no Brasil, dando mais destaque aos processos educacionais. Em seção específica para tratar de Educomunicação, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática afirma que:

Enquanto prática social transformadora, a educomunicação é reconhecida como epistemologia do Sul, da América Latina, que desde os anos 1980 está presente nas experiências dos movimentos sociais, sindicatos e comunidades eclesiais de base que atuavam na interface comunicação/educação popular. Sua teoria e prática se soma à Estratégia no sentido de orientar, política e pedagogicamente, ações de educação midiática a partir do enfoque no pensamento descolonizador, fundamentado nas possibilidades de intervenção, contestação e (r)existência, à luta pela garantia do direito à comunicação para todos e todas, com atenção especial aos grupos historicamente marginalizados. (Brasil, 2023b, p.11)

Observa-se, portanto, que a EBEM não representa a adoção exclusiva de uma única tradição teórica. Pelo contrário, sua construção resulta da convergência entre diferentes perspectivas históricas da interface Comunicação e Educação. Essa característica reflete a própria pluralidade do campo e a diversidade dos atores envolvidos na formulação da política pública.

A análise das contribuições submetidas à consulta pública da Estratégia Brasileira de Educação Midiática evidencia a coexistência de diferentes tradições teóricas da interface Comunicação e Educação. Entre os participantes identificam-se grupos de pesquisa universitários, organizações da sociedade civil, associações e coletivos dedicados à promoção da cidadania digital, dos direitos humanos e da educação para as mídias. Parte significativa

das contribuições enfatizou o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica da informação, aspecto fortemente associado à tradição da Alfabetização Midiática e Informacional difundida pela UNESCO. Ao mesmo tempo, outros contribuintes defenderam abordagens voltadas à democratização da comunicação, à valorização das expressões culturais locais e à ampliação dos espaços de participação social, aproximando-se dos pressupostos da perspectiva latino-americana, Educomunicação.

Os resultados indicam que o texto final da EBEM incorporou elementos oriundos dessas diferentes perspectivas. Tal combinação demonstra que a política pública foi construída por meio do diálogo estabelecido com atores de distintas compreensões sobre a interface Comunicação e Educação, resultando em um documento híbrido que dialoga simultaneamente com referenciais internacionais de ME e AMI e com a tradição latino-americana comprometida com a democratização da comunicação e a transformação social.

4. Considerações finais

Esta pesquisa teve como ponto de partida o movimento e disposição do terceiro governo Lula para instituir e promover políticas públicas na área da interface entre Comunicação e Educação. As questões da atualidade, relações sociais intermediadas e a onipresença do digital contribuíram para que, cada vez mais, tal interface seja colocada em evidência. Além disso, os anos que antecederam o terceiro governo Lula no Brasil foram determinantes no cenário da comunicação e informação. Isso porque o governo anterior contribuiu para instauração de uma crise relacionada à desinformação e discursos de ódio nos meios. A disposição para se legislar na área da interface, é como uma resposta em contraposição às ações do governo Bolsonaro no Brasil.

A partir da criação da Coordenação-Geral de Educação Midiática, foi inaugurado um novo momento no Brasil diante do cenário da Comunicação e Educação. O governo passou a articular, em diversos setores, iniciativas para combater a desinformação, formar cidadãos críticos diante da mídia, etc. Restou, porém, a pergunta que se refere à maneira como a Educação Midiática seria tratada no decorrer do mandato. Há algumas tradições e entendimentos que se referem à interface Comunicação e Educação no Brasil e no mundo. Nesta dissertação, são chamadas de matrizes e, entre elas, são destacadas as seguintes: Mídia-Educação, Educomunicação e Alfabetização Midiática e Informacional.

Diante das proposições políticas na interface Comunicação e Educação, o problema de pesquisa definido se refere à pergunta de como as matrizes se inserem e se configuram nas políticas relacionadas à Comunicação e Educação no terceiro governo Lula. O objetivo geral foi compreender como as matrizes estão presentes no objeto de pesquisa, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática e sua consulta pública.

Para alcançar o objetivo, seria necessário primeiro compreender como se constituem as matrizes e suas tradições teóricas. Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura que, em seus resultados, demonstra aspectos históricos, definições e características de cada uma das correntes. Foi o primeiro objetivo atingido da dissertação, o de identificar o histórico e a construção do conceito de cada matriz.

Depois, foi necessário remontar os aspectos políticos envolvidos na elaboração da Estratégia Brasileira de Educação Midiática, reconhecendo o contexto e processo de produção da política. A abordagem metodológica, nesse caso, teve como base a Hermenêutica de Profundidade e constituiu uma análise sócio-histórica combinada à técnica de análise documental a partir de Leis, relatórios e decretos. Em seguida, diante da pergunta central da pesquisa, o objetivo foi analisar como as matrizes de pesquisa estão presentes na política de Comunicação e Educação, utilizando os dados de participação na consulta pública. Ainda a partir da HP, foi realizada uma análise formal da EBEM e, principalmente, da consulta pública. Nessa etapa, foram mapeados os sujeitos contribuintes da consulta para compreender a relação entre atores e matrizes. Desse modo, foi possível ter uma dimensão da presença das matrizes na consulta pública e, consequentemente, na própria estratégia.

Os resultados da pesquisa já são demonstrados desde a etapa de revisão de literatura e perpassam os demais processos desta dissertação. De maneira geral, pode-se dizer que as matrizes da interface Comunicação e Educação se constituem de formas distintas. Enquanto ME e AMI, com forte influência da Unesco, se desdobram em habilidades e competências mais técnicas na forma de se interagir com as mídias, a Educomunicação valoriza as relações e processos educacionais. É mais dialógica, coletiva e voltada para a transformação social. Há, porém, diversas semelhanças entre as tradições, que por vezes, acabam se sobrepondo em discussões e intervenções.

Outro resultado se refere ao processo reflexivo e exposição da análise sócio-histórica referente à Comunicação e Educação tratadas como política no terceiro governo Lula. Esse processo culminou em respostas que indicam o contexto e necessidade no qual a EBEM foi construída. Outra vez, os relatórios demonstraram que grande parte das ações governamentais na interface, foram pensadas em contraposição ao governo anterior.

Por fim, com o objetivo de compreender como as matrizes estão presentes na construção da EBEM, foi analisada a consulta pública e os atores envolvidos no envio de contribuições. Os resultados demonstraram que a consulta promoveu um espaço de participação social efetivo, com destaque para o envolvimento, direto ou indireto, de universidades e organizações da sociedade civil. Além disso, também foi observado que, a partir da consulta pública, a CGEM incorporou mais elementos na EBEM que transmitem a diversidade de perspectivas ao tratar sobre Comunicação e Educação, principalmente a

Educomunicação. Ainda assim, algumas perspectivas não foram tão bem contempladas, como as que relacionam cinema, audiovisual, artes e educação.

É possível avaliar que a preferência do governo pelo termo Educação Midiática pode ser justificada pela própria relação com a matriz de origem, Mídia Educação, que se relaciona mais diretamente a aspectos técnicos ou competências individuais. Isso é mais facilmente traduzido em termos de iniciativas políticas que sejam quantificáveis e passíveis de monitoramento, considerando até mesmo as avaliações de implementação. Ainda assim, a CEGM têm contribuído para difundir perspectivas mais diversas por meio de escuta, como no caso da consulta pública, mas também em suas propostas interventivas, como foi o caso da inclusão mais evidente da Educomunicação no texto final da EBEM.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, revisão de tradução de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade** [online]. 2009, v. 30, n. 109. pp. 1081-1102. Acesso em: 22 de janeiro de 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>>.

BRASIL. Comissão de Transição Governamental 2022. **Relatório do Grupo Técnico de Comunicação Social: Produto 2 – Relatório Final**. Brasília, DF, 11 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.362, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jan. 2023. (2023a)

BRASIL. **Gabinete de Transição Governamental: relatório final**. Brasília, DF: Gabinete de Transição Governamental, dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Elaborado pela Secretaria de Educação Básica com colaboração da Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Secretaria de Políticas Digitais. Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática. Coordenação-Geral de Educação Midiática. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023.(2023b)

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Relatório da consulta pública sobre educação midiática**. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023. (2023c)

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 23–39, 2016.

COELHO, Jairo Faria Guedes. Ombudsman e comunicação pública no Brasil e em Portugal. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CUNHA, Débora Evelyn. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: a alfabetização midiática e informacional no Brasil até 2017. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2018.

DUTRA, Luma Poletti. Direito à informação em pauta: os usos da lei de acesso por jornalistas. 2015. 148 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 27-40, 21 jul. 2011. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.14i1.0002>.

FILIZOLA, Mariana. Educação Midiática como política pública no Brasil: da construção da agenda à implementação de ações pela Coordenação-Geral de Educação Midiática. Entrevista concedida a Mariana Ferreira Lopes, Cristiane Parente, Milena dos Santos Marra e Luigi Fontenele. In: COSTA, Ana Beatriz Lemos da; NOGUEIRA, Rose Dayanne Santana; PAULINO, Fernando Oliveira; URUPÁ, Marcos (org.). **Cadernos de Conjuntura das Comunicações LaPCom – Ulepicc-Brasil 2023-2024: (Des)Regulação, Políticas de Comunicação, Integridade da Informação e Evolução Tecnológica**. Brasília: LaPCom/UnB; Ulepicc-Brasil, 2025. p. 168-185.

FRANCO, Yuri Soares; PAULINO, Fernando Oliveira; MARRA, Milena dos Santos; COELHO, Jairo Faria Guedes; MOLINA, Fernando. Comunicação escolar em tempos de pandemia. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 4, p. 49-59, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FONTENELE, Luiggi Oliveira; PEREIRA, Patrícia Bezerra. Estudo de caso das interpretações das práticas educacionais presentes na BNCC. 2022. 74 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Orientador: Fernando Oliveira Paulino.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; Oliveira, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. In: GOES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.) **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João. p. 15-46.

GRIZZLE, Alton et al. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Editado por Alton Grizzle e Maria Carme Torras Calvo. Brasília, DF: UNESCO; 2013; Cetic.br, 2016. 204 p. il. ISBN 978-85-7652-214-0

GUTIERREZ, Ericler; SCHWARTZ, Cleonara Maria; GUTIERREZ RODRIGUES, Ednalva. Educomunicação ou Alfabetização Midiática e Informacional?. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 23, 2025. DOI: 10.47249/rba2025955.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: Digitalização e a crise da democracia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022. Edição do Kindle.

KAPLÚN, M. Del educando oyente al educando hablante. Revista diálogos de la comunicación. FELAFACS, no 37, p 18-28, setembro, 1993.

KAPLÚN, M. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 14, p. 68-75, 1999. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i14p68-75. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846>.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Comunicação e mediações culturais. *Revista Brasileira de Comunicação*, São Paulo, vol. 23, n. 1, jan./jun. 2000, pp. 151-163.

MARTINELLI, Fernanda; PARENTE, Cristiane; FILIZOLA, Mariana. Educação Midiática como Política Pública: participação social e reconstrução democrática no Brasil. **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, [S. l.], v. 1, n. 159, 2025. DOI: 10.16921/chasqui.v1i159.5191.

MAZZOTTI, Alda Judith. Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELECH, Edgard Cesar. Educomunicação e Alfabetização Midiática e Informacional – AMI: temporalidades, conceitos e práticas. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e Alfabetização Midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: Abpeducom, 2016. Cap. 14. p. 212-229.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Media Education*. Paris, 1984. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522>

PARENTE, Cristiane; LOPES, Mariana Ferreira. A alfabetização midiática e informacional nos observatórios luso-brasileiros: potencialidades para o combate à desinformação. **Estudos de Jornalismo**, Lisboa, v. 11, p. 21-36, jan. 2020.

PAULINO, Fernando Oliveira; VALENTE, Jonas C. L.; GUAZINA, Liziane Soares; URUPÁ, Marcos; CARVALHO, Mariana Martins de. Communication policies in Brazil: an overview of the Bolsonaro and Lula governments. In: ROTHBERG, Danilo et al. (ed.). **Communication and democracy in Brazil and Germany: media accountability, public**

service media, internet access and right to information. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 105-144.

PAULINO, Fernando Oliveira; VALENTE, Jonas C. L.; GUAZINA, Liziane Soares; URUPÁ, Marcos; CARVALHO, Mariana Martins de. Políticas de comunicação no Brasil: uma visão geral dos dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro. Revista **EPTIC**, v. 24, n. 2, p. 115-135, maio/ago. 2022

PERUZZO, C. M. K. Direito à comunicação comunitária, participação popular e cidadania. **Lumina**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.34019/1981-4070.2007.v1.20989. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/20989>.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária**. Trabalho apresentado no INTERCOM – 2006. Brasília: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006

PINHEIRO, Rose Mara. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RECUERO, Raquel; SOARES, Felipe. O Discurso Desinformativo sobre a Cura do COVID-19 no Twitter: Estudo de caso. **E-Compós**, [S. l.], v. 24, 2021. DOI: 10.30962/ec.2127.

SAAD, Elizabeth; RAMOS, Daniela Osvald. Silvio Waisbord: diversidade e fragmentação – o campo da comunicação como uma pós-disciplina e seus desdobramentos na contemporaneidade. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 15, n. 1, p. 125–143, 2021. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v15i1p125-143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/186265>.

SAMPAIO, Carolina; GUAZINA, Liziane Soares. **Integridade da informação como política pública: uma análise do governo herdado**. In: 35º Encontro Anual da Compós, 35. Natal-RN: 2026

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, Ceres Marisa Silva dos; TELES, Edilane Carvalho. A práxis e os princípios da educomunicação são decoloniais? Revisando conceitos e aproximações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 1, p. 183–195, 2024. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v29i1p183-195.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. Políticas públicas; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

SHANNON, C. E.; WAEVER, W. **A teoria matemática da comunicação**. São Paulo: Difel, 1975.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. **Educomunicação e sua metodologia**: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil. 2004. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 13-25, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i1p13-25. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, João Cláudio Garcia R.; MELO, José Marques de (org.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil**: 2021/2013. 4. ed. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 11. p. 169-202. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_panoramadacomunicacao2012_2013_vol04.pdf.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. In: **Comunicação e Educação**, v. 19, n.2, p.15-26, 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>.

SOARES, I. de O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 23, p. 16-25, 2002. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>.

SUBIRATS, J. et al. **Análisis y gestión de políticas públicas**. Barcelona, Ariel, 2008.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 427 p.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 97-118, 30 abr. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2009v27n1p97>.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: disposição e Competências do País. Brasília: UNESCO, Cetic. br. 2016. 156 p.

UNESCO. **Towards media and information literacy indicators**: background document of the expert meeting. Editado por Susan Moeller, Ammu Joseph, Jesús Lau e Toni Carbo. Paris: UNESCO, 2011.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.