

Educomunicação para as relações étnico-raciais: uma proposta de intervenção para aplicação da lei nº10639/2003

EVALDO GONÇALVES SILVA

Abrimos nossas reflexões a partir das experiências pessoais, enquanto jovem pesquisador negro e candomblecista, vítima do racismo cotidiano brasileiro e que por muito tempo sequer se reconhecia negro. Trazemos a estas linhas o agradecimento aos ancestrais que permitiram que hoje propuséssemos estratégias para superação deste racismo institucionalizado e para a construção de uma agenda antirracista.

Este trabalho é parte das reflexões que construímos para nossa dissertação de mestrado, onde estudamos a aplicação da Lei 10.639/2003 por meio de um projeto de Educomunicação. Nele apresentamos a forma como vislumbramos as possibilidades da construção de um ecossistema comunicativo que seja coerente com o enraizamento de práticas antirracistas e de aplicabilidade da lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras na educação básica.

Paulo Freire destaca o espaço midiático convencional como reprodutor das ideologias dominantes. Nesse sentido, em sua Pedagogia da Autonomia sugere que a educação forme pensamento crítico e não apenas transmita conteúdos. Em paralelo a essa leitura, Jesús-Martín-Barbero (2003) abarca um pensamento que é notadamente marcado pela transdisciplinariedade. Ele próprio destaca a importância da leitura freireana para a comunicação. Em *A Comunicação na Educação*, de 2014, afirma que “o primeiro aporte inovador da

América Latina à teoria da comunicação produziu-se no e a partir do campo da educação: a pedagogia de Paulo Freire”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.17). Ele faz tal afirmação após debater os conflitos que pesquisadores de ambas as áreas travam entre si, de certa forma esquecendo as contribuições que uma fornece para a outra.

a comunicação está se convertendo num espaço estratégico a partir do qual se podem pensar os bloqueios e as contradições que dinamizam essas sociedades-encruzilhadas, a meio caminho entre um subdesenvolvimento acelerado e uma modernização compulsiva. Assim, o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais. (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 261)

Nos colocando nesse espaço que Martin-Barbero chamou de sociedades-encruzilhadas, pensamos que além do espaço estratégico em que se coloca a comunicação, também somos obrigados a pensar nas articulações desta com a educação de forma que possamos transitar de forma fluída entre estes dois vértices. Não é apenas o pesquisador colombiano que trata desse espaço encruzilhada. Muniz Sodré (2002) defende que a comunicação ocupa uma posição reflexiva no âmbito das ciências, formando um nó onde se entrelaçam diversos problemas. Ela situa-se em uma encruzilhada de disciplinas tradicionais que vão compor práticas socioculturais institucionalizadas – ou não.

A força com que toma a encruzilhada nas reflexões de Sodré e Martin-Barbero nos remete ao espaço simbólico das religiosidades afro-brasileiras e à figura de Exu, apresentado pelo antropólogo Reginaldo Prandi como movimento, assim sem Exu nada pode acontecer, nem mesmo em pensamento. Prandi trata desta deidade, Orixá Exu, e um dos domínios que ele assume enquanto seu é a própria Comunicação. Exu está para os antigos iorubas, como Loki para os nórdicos e Hermes para os gregos.. Narra-se sobre Orixá Exu de que ele propicia a comunicação e traz mensagens. Nada se faz sem Exu, nenhuma mudança, nem mesmo repetição.

A respeito dessa força dinâmica de comunicação e transmissão de mensagens, prosseguimos caminhando com Paulo Freire quando em Comunicação ou Extensão? (1983) ele afirma que não existe pensamento isolado, como não existe homem isolado. “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através dos signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.” (FREIRE, 1983, p.45). Assim,

tratamos da comunicação enquanto dinamizadora e até mesmo como função criadora da existência social e reforçamos este espaço encruzilhada ao tratar da interface entre comunicação e educação.

O conceito de Educomunicação surge na literatura brasileira em 1999, após pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escolas de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) desde o ano de 1997 envolvendo especialistas de 12 países da América Latina. Na investigação vislumbrou-se a emergência de um provável novo campo que articulava a interface comunicação/educação. O coordenador do (NCE) Ismar Soares (2000) afirma que o grupo não tomou a inter-relação simplesmente como nova disciplina para os currículos escolares, ao contrário, estabeleceram quatro formas de articular o novo campo.

Soares propõe que o campo da Educomunicação assume uma natureza relacional e “estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo.” (SOARES, 2000, p.22) Para isso, seria vivenciado na prática, através de áreas concretas de intervenção social. Entranhados que estamos pela força motivadora que a Educomunicação nos coloca não conseguimos conceber um trabalho de pesquisa dentro deste âmbito que não nos leve à prática, nesse sentido pensamos na fundamental importância da práxis que é a articulação entre teoria e prática, sem que façamos uma dualização. Ambos os sentidos devem caminhar de forma paralela, saber pensar e saber agir no espaço educativo.

Dessa forma, Educomunicação não se trata de uma nova forma de educar, utilizando o instrumento da comunicação. Ao contrário, na interação entre os campos, a comunicação deveria se tornar um eixo de orientação para os processos educativos. Educar pela comunicação e não para a comunicação uma vez que a comunicação passe a funcionar como relacional e não objeto, para possibilitar amplidão do projeto pedagógico. A partir dessa perspectiva de inter-relação entre o Educar e o Comunicar podemos pensar na concepção de Paulo Freire a respeito da leitura de mundo precedendo a leitura da palavra.

Pensamos as possibilidades educativas e comunicacionais a partir desta perspectiva freireana e o pedagogo coloca a leitura como item fundamental na compreensão de mundo e para a aprendizagem. Freire (1989) acredita que a leitura formal, ou seja, textual, é antecedida pela leitura do mundo, sendo intercambiáveis, compreendendo assim um diálogo entre a linguagem formal – escrita – e uma linguagem informal – o mundo. “Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p.13)

Em sua Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire destaca um recurso didático que faz parte de uma “visão problematizadora da “educação”, que nos termos desse trabalho tratamos como uma prática educ comunicativa. Ele fala da leitura e do uso de textos produzidos pela mídia convencional, mas não de forma isenta. O pesquisador propõe que antes de se realizar a leitura destes materiais, é necessário que se conheça autor, ou seja, a posição ideológica assumida pelas vozes que falam neste texto. Só assim, reconhecendo o interlocutor daquela produção midiática, educandos e educadores fazem a leitura do material e o debate posterior.

O NCE vislumbra educação para a comunicação como as reflexões em torno dos processos comunicacionais e o campo pedagógico, cujo objetivo é possibilitar leituras da relação entre sujeitos educandos e os meios, viabilizando possibilidade de intervenção em políticas e processos de comunicação; a mediação tecnológica na educação tem foco na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos educacionais, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e orientada para capacitação ao uso pedagógico e a discussões sobre usos sociais e políticos; já a gestão da comunicação no espaço educativo consiste no planejamento, execução e realização de procedimentos e processos necessários para o surgimento de ecossistemas comunicativos; por fim, a reflexão epistemológica: conjunto de reflexões acadêmicas que pode atribuir unidade teórica e metodológica ao campo, de forma a aprofundar e legitimar este espaço. A partir desta reflexão epistemológica, o conceito para Educomunicação se entende:

conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 2002, p.115).

O conceito de ecossistema comunicativo foi desenvolvido a partir das considerações de Martín-Barbero, para quem a articulação entre tecnologias e meios de comunicação, além do conjunto de linguagens, representações e narrativas que se interconectam transversalmente no cotidiano. Já Soares (2002) afirma que para falar de ecossistemas comunicativos é imperativo retomar a noção de dialogicidade, uma vez que para a construção destes ecossistemas é necessária a busca pelo equilíbrio em ambientes plurais.

Além disso, ele coloca que é fundamental para o surgimento e a consolidação dos ecossistemas comunicativos que o educador qualifique suas ações. Elas devem ser inclusivas, para que nenhum membro da comunidade se sinta fora dos processos; democráticas, ao reconhecer a plena igualdade entre as pessoas envolvidas (e ao falar de igualdade fazemos um adendo ao apresentado por Soares. Não devemos pensar apenas em igualdade, uma vez que é fundamental que os sujeitos sejam pensados em suas particularidades, por isso trataremos de equidade) e midiáticas, ou seja, valorizando as mediações possibilitadas pelas TICs.

Articulando a importância do conceito para a elaboração do campo educacional, ele destaca que a presença dos ecossistemas comunicativos no ambiente escolar deve priorizar a sanidade das relações entre educadores e educandos, além do acesso adequado às TICs. Embora o acesso a essas tecnologias seja um dos aspectos relacionados à construção do ecossistema comunicativo, elas não devem ser vistas como condicionantes do mesmo. É exigência básica do campo que docentes, estudantes e os demais membros da comunidade escolar alcancem certa compreensão do fenômeno educacional, pois apenas assim podemos vislumbrar relações que sejam verdadeiramente dialógicas e midiáticas na escola. Para concatenar o campo da Educação com os tratados a respeito da aplicabilidade da Lei, sugerimos uma aproximação entre o conceito de ecossistema comunicativo com o de enraizamento. Entendemos por enraizamento “a capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares se tornar parte do cotidiano escolar” (GOMES, 2012, p.27), conforme apresenta Nilma Lino Gomes, na pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03*.

Gomes (2012) relata o enraizamento como fundamental para a aplicabilidade da Lei, assim como a criação de um ecossistema comunicativo deve ser premissa básica na construção de práticas educacionais. Entretanto, da mesma forma como um ecossistema comunicativo não surge de geração espontânea, em qualquer ambiente que seja, o enraizamento de práticas de ensino de história e cultura afro brasileira não depende da existência de uma lei, nem de interesses de alguns sujeitos em ambiente escolar. É fundamental que a educação para as relações étnico-raciais se torne eixo de orientação na construção das políticas pedagógicas das escolas.

A pesquisa coordenada por Gomes (2012) reproduz constatações relatadas pelas Orientações (2006) de que as práticas assumidas para a implementação da Lei em ambiente escolar são, em sua maioria, resultado da ação individual de professoras e professores, em

gerais negras e negros e que não alcançam continuidade, uma vez que sendo iniciativas isoladas acabam não se tornando visivelmente significativas. Entretanto, ambos os trabalhos apontam possibilidades de se superar tais dificuldades, articulando iniciativa pessoal, formação docente, apoio da gestão e o trabalho com os conteúdos a partir da perspectiva dos estudantes.

Deste modo, a implementação de um projeto de Educomunicação que problematize a questão das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileiras pode possibilitar que os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.26). Compactuando com a necessidade de oferecer mecanismos comunicacionais à comunidade escolar, Moacir Gadotti afirma:

A escola precisa produzir respostas à presença massiva e ideologicamente mercantil da grande mídia. Ela precisa produzir vídeos, jornais, instalar rádios escolares, entre outros. E não se trata apenas de aperfeiçoar um único meio, mas utilizar múltiplas mídias, superando a fragmentação com o uso de diferentes linguagens e formas de comunicação. Trata-se de produzir narrativas a partir das necessidades mais sentidas pelos alunos, muito além daquelas que os estudantes consomem todos os dias. (GADOTTI, 2007, p.36)

No sentido do que Gadotti fala a respeito da produção de narrativas podemos vislumbrar que a instrumentalização da comunidade escolar desde os estudantes, passando pelos docentes até os familiares, além da comunidade limítrofe. A escola, assim, deve ser ocupada como um espaço de socialização e não apenas de letramento para os conteúdos curriculares. Sobre esta instrumentalização, apelo às noções de gênero escolar, de Schneuwly & Dolz (1997) que tratam da forma de se ensinar um gênero. Para eles, a aprendizagem do gênero – em sentido textual – será facilitada por meio da precisão em seu dimensionamento, ou seja, quanto mais definidas forem as características do gênero, melhor ele será apreendido pelos estudantes, que poderão se apropriar dele utilizando-o como instrumento no desenvolvimento de capacidades de linguagens outras com as quais esteja associado.

Em diálogo com esta perspectiva, Kaplún defende que o fundamental para uma prática que articule os campos de que tratamos não é o meio técnico escolhido e sim a função com a qual será utilizado de forma que possibilite aos educandos uma abertura de canais em que possa socializar a produção de que foram protagonistas. “Isto é, criar a caixa de resso-

nância que transforme o educando em comunicador e lhe permita descobrir e celebrar, ao comunica-la, a projeção social de sua própria palavra” (KAPLÚN, 2014, p. 69)

Ao mesmo tempo em que tratamos da necessidade de tencionar para que possamos falar de história e cultura afro-brasileira na educação básica, por meio dos mecanismos educacionais, voltamos a Martín-Barbero (2014) quando ele afirma que “escrever sua história é, na América Latina, iniciar a destruição dos muros que a impedem de se comunicar com sua memória, relegada ao vazio ou à nostalgia a partir do dia posterior à conquista, e mistificada pelos próprios processos de independência”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 27)

Este é um sinal inequívoco do silenciamento de populações subalternizadas, a respeito do qual falaremos mais adiante. Neste sentido, podemos retomar à introdução quando nos reportamos às polêmicas da Base Curricular Comum. A ressignificação do ensino de história e sua mudança de fluxo, afastando um pouco a orientação do Norte epistemológico para o Sul, aproxima educadores e educandos da força necessária para quebrarem eles próprios os muros de que fala Martín-Barbero. Sobre a relevância da comunicação enquanto espaço de convergência para romper essa barreira silenciosa, Sueli Carneiro afirma que

existe uma consciência crescente entre as mulheres negras de que os processos relacionados à globalização e à nova ordem mundial requerem novas formas de ação e, nesse sentido, tratar a comunicação como um nexos de empoderamento tem sido fundamental para garantir-lhes uma representação positiva bem como a visibilização do processo de mobilização e de lutas. (CARNEIRO, 2011, p.125)

A forma de superar o silenciamento é, em parte, a construção do protagonismo que o campo educacional oferece. A prática da Educomunicação abarca uma outra noção de Paulo Freire, que é a dialogicidade. Nesse sentido, a pedagogia de Freire é em certa medida subversiva, uma vez que é necessário que os sujeitos educandos assumam a palavra a partir de suas próprias concepções de mundo. Ele afirma “ensinar não se esgota no “tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. (FREIRE, 1996, p.26)

Lendo Paulo Freire, Muniz Sodré (2012) traduz comunicação como “processo dialógico e movido por afetos e razão, que pode incluir formas institucionais, mas no limite as transcende por ser apanágio da totalidade do campo cultural” (SODRÉ, 2012, p.140). Sodré disserta que a Pedagogia não é um berço propício para a gestação de novos conceitos, entretanto analisa que a de Freire o faz, dando à leitura e à escrita o caráter de práticas libertárias. Por meio desse código, podemos reiterar as possibilidades em certa medi-

da revolucionárias da interface comunicação educação. O papel do educador em ambiente escolar deve ser não o do professor bancário, mas o do educador que orienta a aproximação dos educandos com o conteúdo programático, uma vez que estes mesmos educandos já possuem leitura de mundo. Nesta visão bancária da educação

o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p,38)

Nessa perspectiva, os educandos tendem a ser vistos como mero depósitos de informações e a educação responde plenamente à lógica do mercado, colocando docentes e discentes em uma linha vertical, onde o professor tem função de expor e explicar e o estudante a de ouvir e reproduzir os conteúdos aplicados. Nos Estados Unidos a pedagoga bell hooks (2013) acompanha o pensamento de Paulo Freire. A pesquisadora, que se inscreve em uma perspectiva que nomeia de pedagogia crítica feminista, propõe a gestação de comunidades de aprendizados, que só podem ser geradas na superação da educação bancária. hooks declara que os educadores devem priorizar vozes. “Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema chamado de “educação bancária”” (HOOKS, 2013, p. 57). Nessa perspectiva, a pesquisadora observa que os docentes são mais resistentes a abrir mão da educação bancária do que os estudantes. Para ela, em geral, o corpo discente se coloca mais disposto a enfrentar os desafios do multiculturalismo.

Assim, hooks mostra uma das principais facilidades que a educação bancária facilita aos docentes: avaliação “um sistema no qual queremos sentir que, no fim do semestre, todos os alunos estarão sentados fazendo suas provas e dando testemunho de que “eu sou um bom professor”. ” (hooks, 2013 p.205) Contrapondo esta facilidade de que nos fala hooks, voltamos nossa reflexão ao pensamento de Kaplún (2014) para quem o fundamental em um processo de interface entre a comunicação e a educação, não é – de forma alguma – a ausência do professor e sim uma reorientação do eixo pedagógico, em que o docente não seja o centro do processo educativo, mas parte de um contexto amplo e dinâmico de interações onde sua presença seja cada vez menos necessária e, conseqüentemente, o “ser bom professor” deixe de ser seu horizonte.

Prosseguimos com Sodré (2002) quando ele afirma que educar implica comunicar. Isso poderia ser descrito como a implementação de laços atrativos um “quadro comum de referências estabelecido por uma cultura histórica, isto é, por toda uma tradição de costumes, saberes e valores um ethos, objeto da hexis instauradora da consciência ética” (SODRÉ, 2002, p.114). Nessa orientação, ele destaca que uma mudança provável nas possibilidades educacionais consiste está numa inversão de ordem. O pesquisador também nos coloca diante do debate travado a respeito do uso das inovações tecnológicas como suporte à Educação. Sodré questiona “sobre as possíveis interfaces da educação com os meios de comunicação de massa privilegiam os problemas de incorporação dos avanços digitais analógicos e simulativos” (SODRÉ, 2013, p.92)

E é está a esperança provocada pela Educomunicação, nos diz Soares (2011), uma vez que ela não diz respeito necessariamente à educação formal, embora a escola seja um ambiente de privilégios para o uso sistematizado do conceito. O que é caro à Educomunicação não é, especificamente, as tecnologias utilizadas para o ensino de determinado conteúdo, antes as mediações possíveis. Nesse sentido, o maior desafio é como reconfigurar o espaço educacional de forma a retomar o encanto do processo ensino aprendizagem, aliando a isso a construção de ecossistemas comunicativos capazes de contemplar experiências culturais heterogêneas e as novas tecnologias da informação e comunicação.

Martín-Barbero fala da urgente necessidade de possibilitar aos jovens espaços em que eles possam se colocar de forma protagonista, superando as barreiras impostas pelo formalismo da educação disciplinar. Ao mesmo tempo, ele destaca que não se pode mais conceber a educação a partir de um modelo de “comunicação escolar” ultrapassado pela era informacional, onde inexistia idade e local para aprender. “Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua, isto é sociedade cuja dimensão educativa atravessa tudo” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 121).

Soares (2011) também trata de três outras frentes de ação educacional: no âmbito da gestão escolar; no âmbito disciplinar e no âmbito transdisciplinar. A partir deste terceiro locus é que pretendemos trabalhar para aplicação do projeto de Educomunicação para as relações étnico-raciais. Nosso interesse é de que possibilitar que os estudantes se “apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação tanto para aprofundar seus conhecimentos quanto para desenhar estratégias de transformação das condições de vida” (SOARES, 2011, p. 12) Entendemos como âmbito transdisciplinar aquele em que as características de diferentes discursos se atravessam,

compondo uma nova rede de relações a partir da qual o conhecimento possa ser construído, não verticalmente, mas em contexto de uso coletivo.

Desta forma, considerando a possibilidade de criação de um ecossistema comunicativo, as Orientações (2006) e as constatações de Gomes (2012) trazemos como hipótese de trabalho que a articulação entre docentes, estudantes, pesquisador, as experiências pessoais do grupo, além da temática étnico-racial pode concretizar o enraizamento das práticas existentes no ambiente escolar no âmbito da história e da cultura afro-brasileiras.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. D.O. DE 10/01/2003, P. 1

Brasil. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Liber Livro, 2007

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas In GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAPLÚN, Mario. Uma Pedagogia da Comunicação. In APARICI, Roberto (org). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos Meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

_____ **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____ **Claros e escuros** Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (19): 12 a 24, set./dez. 2000

_____ Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina. In BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002

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

O AUTOR

EVALDO GONÇALVES SILVA - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) da Universidade Federal de Goiás – UFG – Brasil, sob orientação da Profa. Dra Luciene de Oliveira Dias. É Servidor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Jataí, onde ocupa o cargo de jornalista. Bolsista Fapeg. Especialista em Assessoria de Comunicação e Marketing pela Faculdade de Informação e Comunicação da UFG (2012). Formado em Comunicação Social – Jornalismo pela mesma Universidade (2009) E-mail: evaldo.silva@ifg.edu.br