

Ecosistemas Educomunicativos: a prática social emancipatória na integração entre educação, comunicação e tecnologias

Educommunication ecosystems: emancipatory social practice at the intersection of education, communication and Technologies

Katia Andrea Silva da Costa¹
Ademilde Silveira Sartori²

Resumo: A pesquisa desenvolve-se por meio de uma análise teórica sistemática, centrada nos fundamentos que definem a educomunicação como um campo interdisciplinar emergente. O estudo examina sua constituição a partir da convergência entre práticas pedagógicas, processos comunicacionais e mediações tecnológicas nos espaços de aprendizagem. A investigação revela que a articulação desses três eixos — educação, comunicação e tecnologia — provoca uma transformação nas práticas educacionais, deslocando modelos transmissivos para abordagens colaborativas. Nessa lógica, os dispositivos tecnológicos contemporâneos deixam de ser apenas ferramentas auxiliares para se tornarem elementos estruturantes de interações dialógicas. O ambiente educacional passa a ser compreendido como um território de construção coletiva do conhecimento, onde docentes e discentes atuam de maneira compartilhada, superando hierarquias rígidas e acolhendo múltiplas visões na construção de significados. A mediação tecnológica, quando orientada por princípios ético-críticos, potencializa ecossistemas educomunicativos marcados pela criatividade, pela reflexão e pela ação transformadora. Alinhada à concepção da educação como processo social inclusivo e emancipador, a educomunicação desponta como estratégia de fortalecimento da participação democrática, promovendo o redesenho das relações de poder e ampliando o protagonismo coletivo nos contextos midiáticos e escolares.

Palavras-chave: Educomunicação; Ecosistemas educomunicativos; Aprendizagem dialógica; Prática social emancipatória.

Abstract: The research is developed through a systematic theoretical analysis focused on the foundational principles that define educommunication as an emerging interdisciplinary field. The study explores its formation through converging pedagogical practices, communicational processes, and technological mediation within learning environments. Findings indicate that articulating these three axes—education, communication, and technology—reshapes educational dynamics by shifting from transmissive models to collaborative approaches. In this context, contemporary technological tools transcend their auxiliary role to become structuring elements of dialogical interactions. The educational setting is thus reinterpreted as a space for collective knowledge construction, where teachers and students engage as co-participants, overcoming rigid hierarchies and embracing diverse perspectives in the negotiation of meaning. When guided by ethical and critical principles, technological mediation enhances the development of educommunicative ecosystems characterized by creativity, reflection, and transformative action. Aligned with the understanding of education as an inclusive and emancipatory social process, educommunication emerges as a strategic approach for strengthening democratic participation, enabling a reconfiguration of power relations, and expanding collective agency in both media and educational contexts.

Keywords: Educommunication; Educommunication ecosystems; Dialogic learning; Emancipatory social practice.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Brasil. E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8467-6646>.

² Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora Titular do Departamento de Pedagogia da UDESC. E-mail: ademildesartori@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3597-8538>.

Introdução

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (Freire, 2007, p. 102).

Este estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica sistemática, com o propósito de analisar o conceito de educomunicação e a interseção com os eixos educação, comunicação e tecnologias na ambiência escolar e/ou de aprendizagem, priorizando obras seminais que definem a educomunicação como campo interdisciplinar, conforme abordagem de Soares (2011), e estudos contemporâneos que exploram sua aplicação em contextos midiáticos digitais (Citelli; Costa, 2016). A análise crítica, incluindo categorização temática e síntese interpretativa, garante rigor teórico e científico à temática abordada e evidencia que a integração dessa tríade potencializa tanto a aprendizagem dialógica³ quanto as práticas comunicativas e pedagógicas transativas, nas quais a tecnologia opera como mediadora de processos colaborativos.

A relação simbiótica entre educação, comunicação e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) promove uma revisão crítica dos paradigmas pedagógicos, enfatizando a transição de modelos hierárquicos para práticas dialógicas e colaborativas. Nesse contexto, a dinâmica educacional passa a ser compreendida não como transmissão unilateral de saberes, mas como espaço de coautoria, em que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Essa perspectiva, alinhada a uma abordagem horizontal, rompe com estruturas tradicionais, favorecendo interações que valorizam a diversidade de vozes e a negociação de significados. Assim, a mediação tecnológica, quando articulada a princípios éticos e reflexivos, amplia as possibilidades de diálogo, transformando ambientes educativos em arenas de experimentação crítica e transformação social. Paulo Freire (1996) já afirmava que a educação deve ser compreendida como prática libertadora, na qual “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 79).

³ A aprendizagem dialógica, fundamentada em Freire (1983b) e Kaplún (2002), atua como mediadora crítica entre práticas comunicativas e pedagógicas, promovendo a transitividade (movimento reflexivo entre ação e realidade) em ecossistemas educativos. Pressupõe a horizontalidade nas relações educativas - que substitui hierarquias por coautoria, como em projetos de rádio escolar e produção colaborativa de conteúdos midiáticos; e o uso crítico e criativo de tecnologias - que supera a instrumentalização técnica ao integrar plataformas digitais a metodologias participativas.

A valorização da docência como prática coletiva e contínua emerge como elemento central nesse processo, deslocando a figura do professor de um executor técnico para um intelectual reflexivo. A crítica às rotinas pedagógicas estereotipadas reforça a importância de reconhecer os saberes docentes como produtos da experiência compartilhada e do engajamento com as demandas do contexto educativo. Nesse sentido, a escola assume o papel de *locus* formativo, onde a troca entre pares e a reflexão sobre as práticas cotidianas fortalecem a identidade profissional. António Nóvoa (2017) complementa esse panorama ao afirmar que a escola deve ser entendida como “comunidade de aprendizagem, onde o coletivo docente se constitui como sujeito de sua própria formação” (p. 32). Assim, entende-se que a preocupação com o desenvolvimento integral do futuro professor – transcendendo a mera reprodução de técnicas – evidencia-se como compromisso ético, que inclui o acolhimento das dimensões emocionais, sociais e cognitivas envolvidas na formação docente.

A integração das tecnologias digitais, por sua vez, exige uma reavaliação dos métodos pedagógicos, orientando-os para a criação de redes de aprendizagem interconectadas. Tais ferramentas, quando utilizadas de forma intencional, potencializam a colaboração, a autonomia e o acesso a múltiplas fontes de conhecimento, sem descuidar da necessidade de enfrentar desigualdades estruturais. O desafio reside em equilibrar inovação e criticidade, garantindo que as tecnologias não reforcem lógicas excludentes, mas sirvam como instrumentos de democratização do saber. Manuel Castells (2009), nesse sentido, argumenta que a integração das tecnologias à educação exige “reestruturação das práticas pedagógicas, orientadas para a interatividade e a autonomia” (p. 87), posicionamento que dialoga com as proposições de Moran (2013) sobre a necessidade de “redesenhar os processos educativos em ambientes híbridos, que combinem presencialidade e virtualidade” (p. 112). Observa-se, pois, que a tríade educação-comunicação-tecnologias pode ser eixo estratégico para a construção de projetos pedagógicos inclusivos, capazes de responder às complexidades da sociedade contemporânea e às demandas por uma formação humana integral, cujas concepções teórico-pedagógicas subsidiam as bases sólidas do modelo educacional.

As bases teórico-pedagógicas que orientam o modelo educacional alicerçado na horizontalidade e na participação coletiva são propostas por Paulo Freire (1983b), para quem o processo educativo se consolida como ato dialógico, “em que professores e estudantes se reconhecem como sujeitos co-construtores de saberes” (p. 45). Segundo o autor, a educação se efetiva como processo comunicativo, no qual educadores e educandos se encontram como sujeitos ativos na busca de significados compartilhados, superando a lógica verticalizada de

transmissão de informações. Nesse contexto, o papel do ensino transcende a transmissão de conteúdos, orientando-se para a criação de espaços dialógicos que estimulem a coautoria do saber. Essa perspectiva freireana constitui um dos pilares da educomunicação, campo que integra comunicação e educação como práticas indissociáveis, voltadas para a emancipação crítica e a transformação social por meio de processos democráticos e participativos.

Sob a perspectiva da educomunicação, portanto, a relação entre educador e educando deve transcender a mera transmissão de conteúdos, materializando-se em um processo que “transforma o ensinar em estimular, questionar e instigar, pois educar é, essencialmente, desafiar o outro a refletir criticamente” (Castro, 2001, p. 19). Esse diálogo pedagógico, alinhado aos princípios freireanos, busca construir ambientes educativos nos quais ambos os sujeitos colaboram para a formação de indivíduos autônomos, adaptáveis e críticos, capazes de intervir eticamente em sua realidade social. Ao integrar práticas comunicativas democráticas, a educação torna-se um espaço de emancipação coletiva, onde o desenvolvimento pessoal e a responsabilidade social se entrelaçam, fortalecendo a construção de sociedades mais justas e participativas por meio de processos pedagógicos inclusivos e dialógicos.

2 Educomunicação: uma pedagogia da comunicação

A verdadeira comunicação não acontece com um emissor que fala e um receptor que escuta, mas por dois ou mais seres ou comunidades humanas que intercambiam e compartilham experiências, conhecimentos, sentimentos (ainda que a distância através de meios artificiais). (Kaplún, 2002, p. 64).

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

A articulação entre os processos educativos e comunicativos constitui a base das tramas conceituais que sustentam a investigação em educomunicação. Nessa perspectiva, os verbos educar e comunicar emergem como entidades indissociáveis, cuja interdependência reflete uma simbiose teórico-prática. Mario Kaplún, precursor das reflexões que fundamentam esse campo, defendia que os meios de comunicação transcendem sua função instrumental, atuando como catalisadores da educação popular e de processos pedagógicos emancipatórios. Para ele, tais recursos não apenas democratizam o acesso ao conhecimento, mas também reconfiguram dinâmicas de ensino, incentivando a participação crítica e a coautoria nas práticas educativas.

Essa visão ressalta a comunicação como eixo estruturante de metodologias que priorizam a transformação social por meio do diálogo⁴ – haja vista que Kaplún (1998) enfatiza que a crítica é o alicerce para desnaturalizar hierarquias comunicativas, afirmando que “a comunicação verdadeira só existe quando há questionamento das relações de poder que silenciam vozes” (p. 57). Um exemplo emblemático ocorre em projetos de rádios comunitárias ou plataformas digitais colaborativas, onde o educador facilita a criação de conteúdos que emergem das demandas locais, garantindo que vozes historicamente silenciadas ganhem visibilidade. Nesses espaços, a mediação crítica se traduz em metodologias que equilibram orientação pedagógica e autonomia criativa, permitindo que os participantes não apenas consumam informações, mas as reinterpretem e produzam narrativas capazes de contestar estereótipos e fortalecer identidades coletivas. Assim, a educomunicação consolida-se como prática que conjuga emancipação intelectual e transformação social, ancorada em princípios de equidade e participação democrática.

A relevância do viés comunicativo na educação ancora-se na interpretação do termo comunicação como fenômeno coletivo, que engloba a construção de comunidades dialógicas, a circulação plural de ideias e a valorização de saberes compartilhados. Essa abordagem, alinhada ao pensamento de Kaplún (1998; 2002), compreende que a interação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de espaços onde experiências individuais e coletivas se entrelaçam. Desse modo, a educomunicação consolida-se como proposta pedagógica que integra criticidade, colaboração e inclusão, transformando tanto os ambientes de aprendizagem quanto as relações entre os sujeitos envolvidos.

Consequentemente, em sua forma de enxergar a práxis social que praticava, o autor percebe que definir com qual conceito de comunicação se trabalha equivale a externar em que tipo de sociedade se vive. Dessa forma, as comunidades que encararam a comunicação como mera transmissão de informações equivalem a comunidades concebidas a partir do poder. Por outro lado, as comunidades que enxergam a comunicação como diálogo provavelmente são exemplos de prática social democrática.

⁴ Na perspectiva da educomunicação, o diálogo efetivo demanda uma mediação reflexiva e engajada, função central do educador, cujo papel ultrapassa a função meramente técnica. Esse agente atua como articulador de redes de conhecimento, promovendo dinâmicas colaborativas que estimulam a corresponsabilidade entre participantes. Sua atuação prioriza a escuta qualificada, o reconhecimento das diferenças socioculturais e o fomento ao protagonismo de jovens, princípios concretizados em iniciativas que conectam práticas educativas populares e estratégias de comunicação participativa.

Em suas análises sobre a interface entre educação e comunicação, Mario Kaplún (2002) articula suas reflexões teóricas com ações socioculturais, defendendo uma correlação essencial entre paradigmas pedagógicos e estruturas comunicativas. O autor afirma que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y práctica de la comunicación” (p. 17), destacando que modelos educacionais distintos engendram dinâmicas comunicacionais específicas. Na primeira vertente, o paradigma bancário – centrado na deposição de conteúdos – associa-se a uma comunicação unidirecional, reduzida à transmissão de informações sem diálogo, na qual o educando é mero receptor passivo. Já a educação manipuladora, orientada para resultados pragmáticos, alinha-se a práticas que mesclam transmissão e persuasão instrumentalizada, convertendo a comunicação em ferramenta de influência sobre audiências, sem espaço para contestação crítica.

Em oposição aos modelos educacionais tradicionais, Kaplún (2002) defende uma educação libertadora, ancorada em processos comunicativos dialógicos que rejeitam a transmissão passiva de saberes. Para o autor, a comunicação deve ser compreendida como “diálogo que prioriza a construção coletiva de conhecimentos” (Kaplún, 2002, p. 17), transformando-se em um ato político que desafia estruturas autoritárias. Essa concepção, que entrelaça ética e prática pedagógica, aproxima-se das ideias de Freire (2005), para quem a educação crítica pressupõe “a corresponsabilidade na desconstrução de hierarquias” (p. 89), valorizando a interação horizontal entre sujeitos. Assim, a comunicação dialógica não se restringe a uma estratégia metodológica, mas consolida-se como ferramenta de empoderamento, capaz de substituir relações de dominação por dinâmicas de participação ativa.

Nessa perspectiva, a comunicação emancipatória proposta por Kaplún (2002) transcende sua função instrumental, tornando-se eixo de transformação social. O autor ressalta que “a verdadeira educação projeta a comunicação como diálogo” (p. 17), princípio que exige a integração entre reflexão crítica e ação colaborativa. Freire (2005) complementa ao afirmar que a negociação de significados só se efetiva quando educadores e educandos se reconhecem como coparticipantes na reelaboração de realidades opressoras. Desse modo, a educomunicação emerge como prática que não apenas questiona monólogos ideológicos, mas também constrói espaços inclusivos, onde a pluralidade de vozes e a coautoria de projetos pedagógicos reforçam a luta por equidade.

A quebra entre modelos comunicativos dialógicos e sistemas massivos de difusão informacional consolidou-se com a emergência dos meios de comunicação de massa, que substituíram a natureza relacional da comunicação por uma dinâmica de padronização de

discursos. Kaplún (1998) sustenta que “a comunicação, em sua gênese, não se reduz à transmissão, mas à reciprocidade” (p. 22), preceito negligenciado quando a disseminação de mensagens uniformizadas se tornou hegemônica. Nesse processo, o termo comunicação foi apropriado por uma perspectiva instrumental, deixando de abarcar a negociação colaborativa de significados para restringir-se à transmissão verticalizada de dados, conforme critica o autor. Essa metamorfose, ao deslocar o eixo epistemológico original — vinculado à horizontalidade e à constituição de laços comunitários — para práticas que valorizam o alcance quantitativo, revela, nas palavras de Kaplún (1998), uma “perversão da essência comunicativa, que de diálogo transformou-se em monólogo” (p. 25), reforçando estruturas assimétricas em detrimento da profundidade das relações sociais.

Kaplún (2002) aponta que a deturpação das interações comunicativas contemporâneas se manifesta na reificação dos vínculos sociais, substituindo diálogos por fluxos unidirecionais de conteúdo que acentuam desigualdades estruturais. O autor contrapõe que “a comunicação genuína demanda escuta ativa, não apenas transmissão” (p. 71), questionando modelos midiáticos que reduzem o público à condição de espectadores acríticos. Essa lógica, enraizada nas sociedades atuais, afastou a comunicação de sua função histórica como mecanismo de construção coletiva e agente de mudanças sociais. Para romper com essa dinâmica, Kaplún (1998) defende a necessidade de “reconceituar a comunicação como ação educativa emancipatória” (p. 45), reinserindo-a em espaços pedagógicos e comunitários que priorizem a colaboração na produção de saberes e o engajamento crítico como bases para a democratização do conhecimento.

A contribuição teórica de Mario Kaplún constitui alicerce estrutural para a consolidação da educomunicação como campo interdisciplinar, cujos princípios orientam práticas educativas “intergrupais, pluridirecionais e sociointeracionistas” (Kaplún, 2002, p. 244). Esse arcabouço teórico-metodológico transcende a mera transmissão de conteúdos, enfatizando a construção coletiva de saberes por meio de redes dialógicas, nas quais educadores e educandos assumem papéis intercambiáveis. Kaplún (2002) defende que a educomunicação não se restringe a técnicas pedagógicas, mas opera como dispositivo relacional, capaz de dinamizar os processos educativos ao integrar múltiplas vozes e contextos socioculturais.

Portanto a meta central da proposta kapluniana reside em fortalecer sistemas dialógicos que conectem atores educativos por meio de fluxos comunicacionais colaborativos. Tais redes, conforme o autor, não apenas facilitam o compartilhamento de experiências, mas também democratizam o acesso ao conhecimento, transformando informações estáticas em ferramentas

de empoderamento coletivo. Como afirma Kaplún (2002), “a comunicação educativa só se realiza quando se converte em espaço de coautoria” (p. 244), princípio que reconfigura a educação como prática socialmente engajada, ancorada na horizontalidade e na crítica às hierarquias tradicionais. Assim, a educomunicação consolida-se como modelo transformador, que articula educação crítica e comunicação participativa para fomentar sociedades mais justas e inclusivas.

3 Ecossistemas educacionais: novos cenários comunicacionais

O fortalecimento dos estudos latino-americanos sobre recepção midiática ganhou impulso na década de 1980, período marcado pela emergência de tecnologias digitais e pela consolidação de reflexões críticas no campo educacional. Como destaca Freire (1987), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11), princípio que, aliado às contribuições de Mario Kaplún sobre comunicação participativa, reorientou o olhar para a educomunicação como prática dialógica. Até então, predominavam análises baseadas no modelo hipodérmico, que reduziam o público a “massas acríticas” (Kaplún, 1998, p. 32), desconsiderando a capacidade de ressignificação dos receptores. A virada epistemológica ocorreu quando pesquisadores passaram a investigar como as audiências negociam sentidos, rompendo com a dicotomia emissor-receptor e incorporando a cultura digital como espaço de interação.

Nesse contexto, Jesús Martín-Barbero (2003) ampliou o debate ao propor uma abordagem cultural-antropológica, afirmando que “os meios não são apenas aparelhos, mas mediadores de processos simbólicos” (p. 45). Sua análise deslocou o foco dos efeitos imediatos das mensagens para as mediações culturais que permeiam a comunicação, reconhecendo o receptor como agente ativo na construção de significados. Essa perspectiva ecoa na educomunicação, que, segundo Kaplún (1998), deve “educar para a leitura crítica da mídia” (p. 78), integrando a produção colaborativa de conteúdos como estratégia pedagógica. Assim, a confluência entre teoria freireana, inovações tecnológicas e estudos receptivos redefiniu o campo, transformando a comunicação em ferramenta de emancipação e não de dominação. Para o autor, significa que

(...) cultura não é apenas o que a sociologia chama de cultura (...). Há uma concepção antropológica de cultura que está ligada às suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, os relatos de sua vida, suas narrações e também a música, atividades como bordar, pintar, ou seja, alargamos o conceito de

cultura. (...) Com uma noção de cultura diferente, começamos a entender que, se era cultura, estava dentro da vida cotidiana (Martin-Barbero, 2003, p. 157).

No contexto da era digital, marcada pela interconexão global e pela capacidade de interação em tempo real – inclusive de modo descentralizado, como aponta Castells (2002), a escola enfrenta o desafio de integrar os recursos da cultura digital para potencializar fluxos comunicativos entre seus agentes. A evolução tecnológica, ao priorizar a comunicação instantânea e colaborativa, exige que as instituições educativas adotem ferramentas interativas capazes de aproximar práticas pedagógicas das dinâmicas socioculturais contemporâneas. É nesse cenário que se consolida o campo da educomunicação, entendido como espaço teórico-metodológico que articula processos educativos e midiáticos, visando à formação crítica de sujeitos capazes de navegar em redes complexas de informação. Contudo, como alerta Castells (2002), a centralidade da tecnologia não pode obscurecer a necessidade de mediações reflexivas, essenciais para transformar dados em conhecimento significativo.

Apesar do potencial democratizante atribuído à comunicação, é crucial desconstruir a visão mitificada que a associa exclusivamente aos veículos de massa, como aponta Gutiérrez (2006). A hipereposição midiática, comum nas sociedades contemporâneas, tende a dissociar a comunicação de suas raízes relacionais, reduzindo-a a um fenômeno técnico e unidirecional. Para o autor, “a comunicação é um elemento intrínseco das relações ecossistêmicas” (Gutiérrez, 2006), o que implica reconhecer sua natureza dialógica e interdependente, além de sua função na construção de tecidos sociais.

Sob esse aspecto, a educomunicação não se restringe ao domínio instrumental de aparatos tecnológicos; demanda, antes, uma postura analítica sobre as mediações que permeiam os ecossistemas educacionais, valorizando a criticidade e a participação ativa dos sujeitos na ressignificação de mensagens. Assim, a escola transforma-se em laboratório de experimentação ética, onde a comunicação se reconecta com sua dimensão humana e transformadora. Ao falar do contexto de mundialização da cultura sob a ótica da comunicação, Martín-Barbero (2003, p. 58-59) assinala que

Não é possível habitar no mundo sem algum tipo de ancoragem territorial, de inserção local, já que é no lugar, no território, que se desenrola a corporeidade da vida cotidiana e a temporalidade [...] da ação coletiva, base da heterogeneidade humana e da reciprocidade, características fundadoras da comunicação humana, pois, mesmo atravessado pelas redes do global, o lugar segue feito do tecido das proximidades e das solidariedades.

Inspirado na noção biológica de ecossistema, o ambiente comunicativo contemporâneo pode ser compreendido como uma rede de interações simbólicas e tecnológicas que conectam indivíduos, grupos e instituições. Conforme destacam Sartori e Soares (2005), essa teia é constituída não apenas por dispositivos técnicos, mas por “linguagens, representações e narrativas que penetram na vida cotidiana de modo transversal”, modelando identidades e práticas sociais. Nesse cenário, as relações comunicativas transcendem a mera transmissão de mensagens, assumindo caráter orgânico e interdependente, no qual cada elemento — de plataformas digitais a códigos culturais — influencia e é influenciado pelo conjunto.

Como aponta Soares (2002), a formulação teórica desse conceito remonta aos estudos de Jesús Martín-Barbero, que identificou nos ecossistemas comunicativos um fenômeno estratégico, equiparável em relevância aos ecossistemas ambientais. Para o autor, sua emergência está vinculada a duas dinâmicas centrais das sociedades pós-industriais: a permanência estrutural dos meios tradicionais (como rádio e TV) e a reconfiguração das experiências cotidianas pelas Tecnologias Digitais (TD). Martín-Barbero argumenta que essa dupla força — entre herança midiática e inovação tecnológica — redefine os modos de produção e consumo cultural, transformando a comunicação em "espaço vital" para a construção de sentidos coletivos. Assim, tal como a sustentabilidade ecológica, a saúde desse ecossistema depende do equilíbrio entre diversidade narrativa, acesso democrático e criticidade frente às assimetrias de poder, pois são

(...) 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).

Soares (2002, p. 125) amplia a concepção de ecossistema comunicativo ao defini-lo como um sistema integrado de interações que abrange “a organização do ambiente, a disponibilidade de recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de educação comunicacional”. Essa abordagem, de caráter polifônico, pressupõe a ruptura com centralismos informacionais, privilegiando dinâmicas participativas e diálogo contínuo entre os agentes. Nessa lógica, a gestão desses ecossistemas demanda a priorização de fluxos comunicativos positivos, os quais, segundo Soares (2011), devem partir dos consensos já estabelecidos no contexto escolar para minimizar conflitos.

Contudo, essa estratégia não implica passividade, mas sim uma negociação crítica que reconhece divergências como motor de transformação.

A educomunicação, nesse cenário, transcende a instrumentalização tecnológica, alinhando-se ao pensamento de Pierre Lévy (1999), para quem “o homem deve agir sobre a tecnologia e não a tecnologia agir sobre o homem”. Essa sinergia revela-se na capacidade de converter ferramentas midiáticas em meios de empoderamento coletivo, fomentando práticas pedagógicas que integram criação colaborativa, análise crítica e ressignificação cultural. Assim, o ecossistema proposto por Soares não se restringe à otimização de recursos, mas consolida-se como espaço de mediação ética, onde a tecnologia é mobilizada para ampliar vozes e fortalecer processos democráticos de ensino-aprendizagem.

A educomunicação, conforme delineado por Soares (2011), infere a “gestão democrática dos recursos comunicacionais, das tecnologias digitais, da produção colaborativa de conteúdos e da formação crítica para a leitura midiática e articulação de redes sociais educativas” (p. 34). Enquanto campo interdisciplinar situado na confluência entre comunicação, educação e tecnologias digitais, estrutura-se a partir de quatro eixos estruturantes e estes, longe de se restringirem a modelos técnicos, orientam-se de acordo com Citelli (2011, p. 104):

- a) educação para a comunicação: constituída pelas reflexões em torno da relação entre os polos vivos do processo de comunicação (estudos de recepção), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios;
- b) mediação tecnológica na educação: os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação;
- c) gestão comunicativa: ações voltadas para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação / cultura / educação; e,
- d) reflexão epistemológica: conjunto de estudos sobre a natureza da inter-relação comunicação-educação.

No contexto escolar, a comunicação configura-se como elemento estruturante das dinâmicas pedagógicas, uma vez que mediações simbólicas e interações dialógicas fundamentam a construção do conhecimento. Considerando-se que os discentes contemporâneos dedicam maior parcela de seu tempo ao consumo de conteúdos midiáticos (televisão, plataformas digitais, redes sociais) do que às interações formais com docentes, compreende-se, conforme Soares (2002), que “a comunicação interna na ambiência escolar é ainda mais complexa e desafiadora que a comunicação institucional de outras empresas e organizações” (p. 89).

Essa complexidade deriva não apenas da assimetria temporal entre exposição midiática e práticas educativas, mas também da necessidade de conciliar demandas institucionais, diversidade sociocultural e processos de significação coletiva, exigindo estratégias comunicativas que transcendam modelos unidirecionais e incorporem criticamente os repertórios multimidiáticos dos estudantes, pois

O campo da educomunicação é compreendido, portanto, como um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O campo da educomunicação incluiria, assim, não apenas o relacionamento de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informação e comunicação no ensino-aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo, como na área de produção comunicativa (Soares, 2002, p. 264).

A implementação de projetos educomunicativos potencializa as dinâmicas pedagógicas ao integrar tecnologias digitais como instrumentos de mediação dialógica, promovendo não apenas a interatividade entre estudantes, docentes e comunidade escolar, mas também a construção de ecossistemas dialógicos que democratizam o acesso à informação e estimulam a participação coletiva. Nesse contexto, a gestão estratégica de processos comunicacionais no ambiente educacional demanda planejamento sistêmico para fomentar práticas que transcendam a análise crítica da mídia, articulando-se à formação cidadã por meio do exercício contínuo de liberdade expressiva e interpretação contextualizada das mensagens midiáticas.

Essa abordagem requer, contudo, que a educomunicação seja assumida como princípio estruturante das políticas educacionais, convertendo discursos teóricos em ações integradas — desde a formação docente até a reestruturação curricular, de modo a garantir que a transformação da qualidade educacional se materialize em iniciativas concretas, capazes de ressignificar o papel da escola como espaço de inovação sociocultural e empoderamento democrático.

As instituições que se comprometerem realmente, em todos os âmbitos inerentes ao saber-fazer pedagógico no ambiente escolar conseguirá, por certo, alcançar melhores resultados quanto à aprendizagem de seus discentes e com isso, colher a credibilidade merecida por seu engajamento educacional ao adaptar-se aos novos tempos, ou seja, aliando qualidade com enfoque em flexibilidade curricular e práticas pedagógicas emancipadoras num ecossistema educomunicativo.

4 Considerações finais

A implementação de estratégias educomunicativas no ambiente educativo favorece a construção de dinâmicas interacionais marcadas por interações dialógicas e trocas de saberes entre os diversos atores da comunidade escolar. Nesse contexto, a mediação pedagógica orientada por princípios educomunicativos permite a emergência de um ecossistema comunicativo polifônico, no qual estudantes, docentes, gestores, familiares e agentes externos assumem papéis ativos na construção conjunta de discursos e práticas. Tal processo não apenas amplia o protagonismo coletivo na gestão da informação, mas também reconfigura as relações de poder institucionais, substituindo modelos verticais por estruturas horizontais que integram múltiplas perspectivas. A escola, logo, pode transcender sua função tradicional de transmissão unilateral de conteúdos para se consolidar como espaço de produção crítica e democrática do conhecimento.

Entretanto, uma análise comparativa entre a cultura impressa e a audiovisual revela divergências epistemológicas: enquanto a primeira estrutura o conhecimento de modo linear-hierárquico, priorizando sequências lógicas e dedutivas (Lévy, 1999, p. 89), a segunda opera por lógicas não lineares, caracterizadas pela fragmentação, hibridização de linguagens e ênfase na intuição e na dimensão afetiva, conforme discutido por Santaella (2003, p. 112). Esse contraste evidencia o descompasso entre as práticas pedagógicas tradicionais, ancoradas na centralidade da escrita, e as demandas cognitivas da contemporaneidade. Apesar da incorporação de tecnologias digitais, como aponta Moran (2018, p. 74), persiste nas instituições educacionais uma visão instrumentalista, que reduz tais recursos a “suportes” para replicar modelos expositivos, ignorando seu potencial para ressignificar metodologias mediante a integração de múltiplos códigos (sonoros, visuais, interativos). Tal postura, segundo Kenski (2012, p. 58), reforça a dicotomia entre cultura escolar e cultura midiática, limitando a exploração pedagógica da criatividade, da experimentação e da construção coletiva de sentidos.

A educomunicação supera a mera utilização instrumental de ferramentas midiáticas, visando formar estudantes como agentes críticos na criação de conteúdos, aptos a exercerem direitos comunicativos e a intervir ativamente na produção simbólica. No entanto, a complexidade dos ambientes midiáticos atuais impõe desafios a educadores cuja formação, tradicionalmente vinculada à cultura escrita, muitas vezes os distancia das dinâmicas interativas e colaborativas inerentes às redes digitais. Para isso, é necessário estimular a criação de ambientes colaborativos que evidenciem a integração das práticas educomunicativas no

cotidiano escolar, desmistificando resistências e demonstrando seu potencial para ressignificar processos pedagógicos. Como prática processual e questionadora, a educomunicação propõe a transição de uma consciência passiva – alicerçada na internalização acrítica de normas sociais – para uma consciência crítica reflexiva, na qual educadores e educandos assumem-se como sujeitos ativos na transformação de suas realidades.

Assim, construção de uma abordagem dialógica decisiva na educação, conforme proposto por Freire (1983b), pressupõe o engajamento ativo de estudantes, docentes e atores sociais vinculados ao ambiente escolar, rompendo com modelos verticalizados de ensino. Nesse sentido, a educomunicação consolida-se como proposta pedagógica democrática, ao articular tecnologias da informação de modo crítico e emancipatório, visando ao desenvolvimento humano autônomo e à formação de sujeitos históricos conscientes de sua agência. Dessa forma, o estudante, enquanto sujeito central do processo educativo, transcende a condição de receptor passivo, assumindo o protagonismo discursivo por meio de práticas comunicativas colaborativas. Tal dinâmica não apenas reforça a função social da escola como espaço de aprendizagem significativa, mas também reorienta sua razão de existir: promover a transformação social a partir da valorização da voz discente e da construção coletiva de saberes, alinhando-se ao princípio freira o de que “ninguém liberta ninguém, os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1983b, p. 58).

Referências

- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **Comunicação e poder**. Tradução de Vania Aieta. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- CASTRO, A. D. O ensino: objetivo da didática. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar didática para escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2001. p. 13-29.
- CITELLI, A.; COSTA, M. C. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2016.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8ª edição. Rio de Janeiro: a Paz e Terra. 1983b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KAPLÚN, Mario. **Una Pedagogía de la Comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- KAPLÚN, Mario. **Procesos educativos y canales de comunicación**. Quito: CIESPAL, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Cidade Virtual: Novos Cenários da Comunicação**. Revista Comunicação & Educação nº 11. São Paulo: Moderna, 1998, p. 53-67.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In MORAES, D. (org.). **Por outra comunicação**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 57-86.
- MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 27-45.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 23-44.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. **Concepção dialógica e as NTICs: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, set/2005.
- SARTORI, A. S. **Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais**. In: Unirevista, vol. 1, n. 3, julho/2006.
- SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.
- SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- SOARES, I. O. **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 121-131, 2002.
- SOARES, I. O. **Gestão Comunicativa da Educação: Caminhos da Educomunicação**. Revista Comunicação e Educação, jan./abr., 2002, p. 16 – 25.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 16/04/2025

Aceito em: 03/06/2025