

# O lugar da comunicação na gestão educacional: dimensões possíveis e riscos de incomunicação<sup>1</sup>

Rosângela Florczak<sup>2</sup>

## Resumo

Ao ser incluída como parte efetiva da gestão de uma organização educacional, a comunicação pode contribuir em diferentes dimensões. Tendo o diálogo e a mediação como princípios de intervenção, o saber da comunicação transcende a dimensão instrumental, agindo também no espaço pedagógico, no âmbito administrativo e na dimensão da sustentabilidade do sistema de ensino, escola de educação básica ou instituição de ensino superior. O presente artigo dialoga sobre o lugar da comunicação nas organizações educacionais. Considerando a sociedade aberta (WOLTON, 2006, 2010), na qual as incertezas tomam o lugar das verdades definitivas da modernidade, a escola encontra-se em verdadeiro turbilhão de mudanças. Mais do que nunca, a comunicação precisa superar-se para contribuir efetivamente na busca do diálogo e da construção de sentido para as mudanças necessárias.

**Palavras-chave:** Comunicação. Gestão Educacional. Dimensões. Incomunicação.

## 1 Para introduzir o estudo

A gestão de uma organização educacional assume relevância efetiva quando todos os seus atos, iniciativas e processos impactam na finalidade de existir de escolas, universidades e sistemas de

1. Pesquisa que vem sendo realizada pela autora desde os estudos de mestrado (2009). Artigo adaptado de texto apresentado no Congresso Intercom 2010 e Congresso Abrapcorp  
2. Mestre em comunicação Social / PUCRS. Gerente de Comunicação Corporativa da Rede Marista - RS

ensino, ou seja, quando melhoram o resultado da aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, o sistema de comunicação de uma organização educacional torna-se efetivo e relevante quando, sendo parte integrante da gestão, assume o compromisso do todo e produz impacto no processo principal da educação: a aprendizagem.

Concebida e configurada na modernidade, baseada no modelo burocrático que se estabelece a partir do poder da autoridade e sobre a rigorosa divisão de tarefas e funções, a organização educacional encontra dificuldade de reinventar-se no cenário contemporâneo. Apesar da reflexão instalada e do desconforto evidente, há dificuldade expressiva na transformação. Para Morin (2003b), o dilema, ou como ele nomeia como impasse, está em que não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Para ele, essa impossibilidade lógica produz o bloqueio:

A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada e burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes, como dizia Curien, são como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível. (MORIN, 2003b, p. 99)

Nas iniciativas consistentes de mudança e na viabilidade de projetos e experiências pedagógicas inovadoras, o conhecimento e a práxis do universo da gestão encontram, complementarmente, o conhecimento de educação. Nóvoa (1982) argumenta que é preciso tratar a instituição de educação como organização<sup>2</sup> e, portanto, incluí-la no universo da gestão para evitar que a inovação pedagógica seja destruída por argumentos burocráticos e permitir que os educadores participem e protagonizem as dinâmicas da mudança. Na abordagem que visualiza o espaço de aprendizagem formal como uma organização<sup>3</sup>, Nóvoa (*ibidem*) vai além e aponta a necessidade de incluir novo saberes, além do pedagógico, nesta organização.

A motivação do artigo vem da pergunta: *a comunicação organizacional, enquanto saber incluído na gestão educacional, apresenta condições de superar a dimensão estritamente instrumental e apoiar a promoção de melhores resultados de aprendizagem?* A partir de pesquisa bibliográfica, procuramos produzir inferências possíveis para ampliar o entendimento do lugar que pode ser assumido pela comunicação e pelos comunicadores na gestão de um sistema de ensino, de uma escola ou de uma instituição de ensino superior.

3. Pressuposto assumido no presente artigo

## 2 Pressupostos

Assumir as concepções que definem o ponto de partida do olhar do pesquisador é fundamental para que o conhecimento produzido ganhe sentido e contexto. Tendo como pressupostos o paradigma emergente do pensamento complexo moriniano<sup>4</sup>, substrato que define o itinerário do estudo e limita/amplia a contribuição possível, tecemos aqui algumas proposições teóricas. O contexto conceitual que envolve o tema pesquisado assume importância para melhor compreender os limites e desafios da inclusão da comunicação como saber relevante na gestão de uma organização educacional. Começamos olhando para a compreensão teórica sobre o momento vivido pela educação, espaço de tensão no qual se relacionam as partes que aqui nos interessam: organização educacional e gestão, comunicação e comunicação organizacional.

### 2.1 Cenário conceitual

No cenário do século 21 e na perspectiva de estarmos vivendo um momento de profunda (re)configuração do universo social, econômico e cultural, com forte impacto no modo de produzir conhecimento, a educação e, por consequência, a organização educacional encontra-se em um verdadeiro impasse histórico. Como afirma Machado (1997, p. 20): “O reconhecimento do conhecimento como principal fator de produção exige que sejam repensadas questões, como a da sua ‘produção’ ou da sua ‘distribuição’”.

Mesmo diante das exigências do novo cenário, poucas mudanças são constatadas no universo educacional, especialmente, no espaço formal de escolas de educação básica e instituições de ensino superior. Para Portuois e Desmett (1997), a escola continua a ser um lugar de racionalização instrumental, um espaço em que o sujeito dificilmente encontra seu lugar. Campos (2004) sustenta que, nas últimas décadas, a educação e os sistemas educativos encontram-se às voltas com o desafio de buscar soluções para adequar um conhecimento compartimentado em disciplinas à multidimensionalidade dos problemas de um mundo globalizado.

Diversos movimentos se impõem entre os desafios enfrentados pela organização educacional contemporânea. Especialmente nas dimensões políticas e culturais, o confronto com as características da Sociedade da Informação/ comunicação/ conhecimento<sup>5</sup> evidenciam as limitações do modelo baseado na autoridade e na fragmentação. Mais do que socializar e reproduzir modelos socialmente hegemônicos, em um tempo marcado pela superação de verdades absolutas para a coabitação de verdades, a organização educacional é desafiada a ampliar seu lugar. Para Morin (2003b), no cenário complexo da era planetária as cinco finalidades educativas nos dão aptidões que estão ligadas entre si e se retroalimentam. São elas: organizar o conhecimento, ensinar a condição humana, a aprendizagem do viver, a aprendizagem da incerteza e a educação cidadã.

4. A partir da lente do Paradigma da Complexidade proposto por Edgar Morin, Martinazzo (2004, p. 22) afirma que “o conhecimento é sempre algo aberto, em construção e recorrente, sem nunca permitir uma leitura completa que possa esgotar a totalidade do real complexo. É da natureza do conhecimento, portanto, ser fugaz e inconcluso”. A inconclusão está diretamente ligada às incertezas que caracterizam relações, processos e sistemas complexos, como a comunicação e a educação. Morin (2000, p. 16) alerta: “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a um arquipélago de certeza”.

[...] as escolas, agências encarregadas pela educação formal necessitam refletir sobre a sua finalidade, repensar sua função, adequando-se às demandas do atual momento histórico, tendo em vista preparar sujeitos que, embora convivendo com os valores econômicos dominantes, tenham condições de percebê-los e redimensioná-los segundo as reais proporções e repercussões. Cumpre, pois, à educação, a tarefa de buscar desenvolver-se como uma prática dinâmica e reflexiva, que, ultrapassando as visões reducionistas, possibilite aos seus usuários a consciência da realidade humana e social [...]. (SCHAFRANSKI, 2005, p. 111).

A esperança para Morin (2003b) está no resgate da missão de educar. Propondo a transcendência do caráter funcional (funcionário) e profissional (especialista) do professor, a percepção da missão de ensinar vista como uma tarefa de saúde pública que exige, além de competência, uma técnica, uma arte e dois elementos imprescindíveis: a fé e o amor. Uma missão considerada pelo próprio autor como muito elevada e difícil (*Ibidem*).

A abordagem organizacional dos ambientes de educação formal, assim como a gestão educacional, assumem a condição de um caminho possível para harmonizar as organizações educacionais com o espírito do tempo vivido e das necessidades da sociedade contemporânea. Conceituando Gestão Educacional, Lück (2006) afirma que a expressão conquistou espaço, no Brasil, a partir da década de 1990.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino [...] e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidos com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, autocontrole, acompanhamento e avaliação com retorno das informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006, p. 36).

Tendo como pressuposto um contexto democrático, Lück (2006) defende que a gestão da escola implica participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar em vários âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação. A autora afirma que a exigência de participação na tomada de decisões está vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais.

5. Não é foco do presente artigo, explorar os controversos posicionamentos científicos que denominam o tempo vivido ora como Sociedade da Informação, ora Sociedade do Conhecimento e, até mesmo, Sociedade da Comunicação.

Lück (*ibidem*) demonstra que o enfoque linear e fragmentado não tem dado conta de entender e contribuir para o desenvolvimento da qualidade do ensino e desenvolvimento global da educação, em decorrência da multiplicidade de fatores e processos nele intercorrentes. Para ela, os esforços para a melhoria da qualidade de ensino têm privilegiado ações pontuais ancoradas na metodologia do ensino, no domínio de conteúdo pelos professores, na sua capacitação nos processos pedagógicos, na melhoria das condições físicas da escola, nas reformas do currículo, na avaliação, entre outros. As ações isoladas são paliativos a problemas comuns nas organizações educacionais, como o fracasso e a falta de resultados positivos, além de desperdício de recursos.

Para Lück é preciso superar a visão localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista. A autora (*ibidem*, p.42) aponta que a falta de “visão global da escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional” precisa ser substituída por uma gestão que supere a fragmentação e a descontextualização, a partir de uma visão abrangente e interativa.

É também a sociedade aberta, que emerge na configuração contemporânea do social, o *locus* no qual se amplia o espaço da comunicação fazendo com que haja avanços também no sentido de promover reLigações e contextualizações.

A vitória da comunicação é acompanhada por uma mudança em seu estatuto. É menos um processo, com início e um fim, do que uma questão de mediação, um espaço de coabitação, um dispositivo que visa amortecer o encontro de várias lógicas que coexistem na sociedade aberta. (WOLTON, 2006, p. 32).

São as abordagens recentes geradas pela Ciência da Comunicação que permitem superar o paradigma informacional que vê o processo comunicacional como uma mera transmissão de mensagem de um emissor para um receptor. A nova compreensão se impõe diante do entendimento de que a comunicação remete mais a uma problemática de confiança de relação.

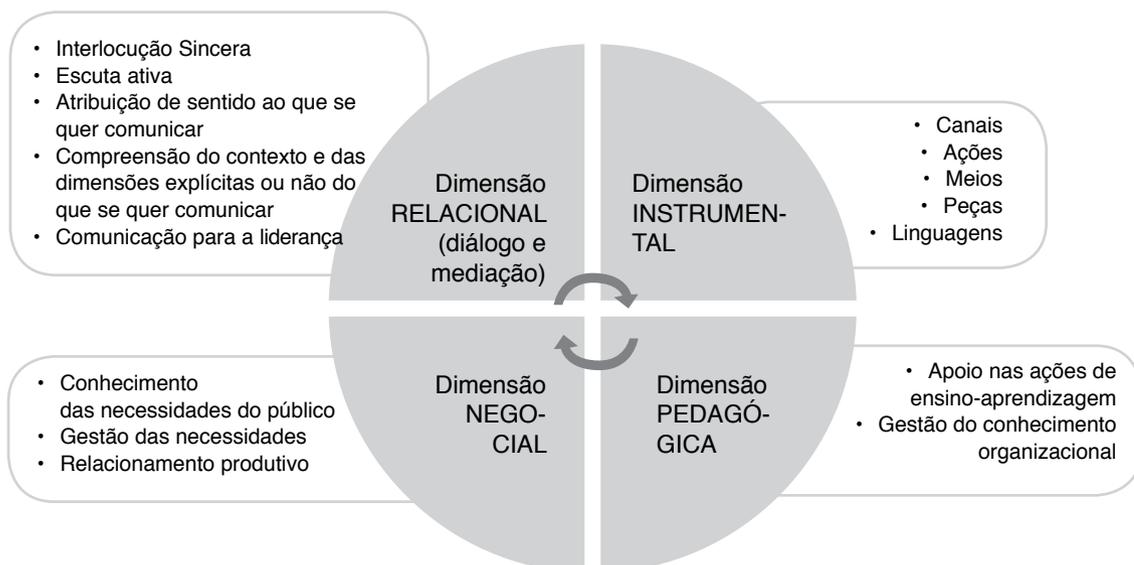
Sodré (2006) coloca a comunicação como fundamental na relação com o outro, transcendendo o paradigma informacional. “Na relação comunicativa, além da informação veiculada pelo enunciado, portanto, além do que se dá a conhecer, há o que se dá a reconhecer como relação entre duas subjetividades, entre os interlocutores.” (SODRÉ, 2006, p. 10). Estudando o novo ordenamento cultural que contempla e reintroduz a dimensão do sensível, privilegiando o emocional, o sentimental, o afetivo e o místico nas interações em contraposição ao paradigma cognitivo orientado pelo racionalismo instrumental, Sodré constata que a comunicação é um novo tipo de força produtiva. Isso porque, na visão do autor, as estratégias do discurso e da sensibilidade integram decisivamente a produção. A comunicação torna-se, então, o que afirma Marchiori (2006): “[...] essencialmente uma ponte de significados que cria compreensão mútua e confiança [...]” (MARCHIORI, 2006, p. 79).

## 2.2 A questão central: Comunicação na gestão educacional

É de Lück (2006) a afirmação de que a interlocução e o diálogo assumem grande relevância na gestão educacional, pois a participação é uma exigência vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais, que nos remete à comunicação. Freitas (2004) reforça que a comunicação é apontada como poder para facilitar a cooperação, a credibilidade e o comprometimento com valores.

Assim, a comunicação como ciência/saber encontra lugar e sentido na gestão da organização educacional. É fundamental, contudo, que a comunicação transcenda o modelo instrumental, de transmissão. Supere, porém, incorporando-o, ou seja, assuma seu caráter multidimensional. Para que isso aconteça, é preciso admitir que no espaço relacional é impossível não comunicar e que o lugar da comunicação é transversal, ou seja, perpassa, impregna e se deixa impregnar pela contextualização dos conceitos observando os diferentes e múltiplos vieses na apreensão da complexidade dos fenômenos e dos objetos observados (MARTINAZZO, 2004).

A comunicação conquista novo lugar no contexto organizacional se for compreendida pela possibilidade relacional. Em relação dialógica com a gestão, poderá contribuir na produção de sentido dos novos elementos que se incorporam ao universo educacional, no estabelecimento e na manutenção do diálogo imprescindível entre pedagógico, administrativo, político e cultural e no compartilhamento de conhecimento e de vivências que poderão produzir saber específico para cada organização educacional (quadro 1).



Quadro 1  
Fonte: autora, 2010

## 2.3 Os riscos da incomunicação

Para que a comunicação aconteça, embora se saiba que no horizonte das relações organizacionais é permanente a presença do risco da incomunicação, parte-se da questão central que é o outro. O outro que aqui assume o lugar de interlocutor. E, como afirma Wolton (2010), é aí que tudo se complica.

Ontem, a comunicação era hierárquica, quase sempre limitada à transmissão, sem possibilidade de discussão de parte do receptor/ator. Hoje, quase todo mundo está em pé de igualdade, negocia e responde. [...] O reconhecimento do estatuto do receptor perturba tudo, pois legitima a questão da alteridade (WOLTON, 2010, p. 59).

Tendo como pressuposto um contexto democrático, Lück (2006, p. 36) defende que a gestão da escola implica participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar em vários âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação. A autora afirma que a exigência de participação na tomada de decisões está vinculada à interação entre as dimensões política e pedagógica na condução dos destinos e das ações das organizações educacionais.

Hutmacher (1982) destaca que na gênese da organização escolar encontra-se o surgimento da ordem racionalizadora de controle. Ao citar as experiências do Colégio de Genève (1959) e de nomes expressivos da educação confessional, ele sustenta que a organização da atividade surgiu claramente sob o modelo de organização burocrática com a nítida noção de autoridade e da regulamentação das atividades de professores e alunos. Hutmacher alerta: “[...] a história da escola revela uma tensão estrutural permanente entre a vontade de controle racionalizador das práticas de ensino e o caráter relativamente incerto e imprevisível dos acontecimentos educativos” (HUTMACHER, 1992, p. 61). Apesar disso, o modelo burocrático prevaleceu e ainda marca, fortemente, a cultura de organizações como escolas e universidades.

O modelo que ainda permeia o universo simbólico dos sujeitos das organizações educacionais torna raras as ocasiões em que há igualdade e reciprocidade entre os interlocutores na comunicação de escolas, universidades e sistemas de ensino. A organização educacional, ainda no lugar<sup>6</sup> da autoridade, transmite informações aos estudantes, familiares e comunidade, o professor, também assumindo a condição de autoridade, transmite mensagens aos estudantes, e assim sucessivamente. Dessa forma, a convivência ou coabitação entre diferentes interesses é comprometida. Para Wolton (2010), a coabitação é um paradigma do século XXI e é indissociável de três realidades: “[...] a democracia, a abertura e a interação” (*ibidem*, p. 60).

6. [...] sendo a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e que cria/possui identidade.

Tem densidade técnica, comunicacional, informacional, normativa e, por que não, educacional. O Lugar é, em sua essência, produção humana, visto que se produz e reproduz na relação entre o espaço e a sociedade (CASTRO-GIOVANNI, 2006, p. 87).

7. Para a Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, a ideia de estratégia é oposta à de programa.

Um programa é uma sequência de ações predeterminadas, que deve funcionar nas circunstâncias que permitem o seu cumprimento. Se as circunstâncias externas não forem favoráveis, o programa cessa ou fracassa. A estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início, há uma preparação para o novo ou inesperado, para integrar, modificar ou enriquecer a ação.

Compreende-se assim que é preciso assumir a incomunicação como realidade presente e risco constante nas organizações educacionais e nas relações entre os sujeitos que protagonizam o processo e o entorno das situações de aprendizagem. É a partir da tomada de consciência dos riscos que estabelecemos estratégias<sup>6</sup> para poder avançar e descortinar as possibilidades de comunicação, muito além daquelas que estão presentes na dimensão instrumental. Ou seja, a transmissão de mensagens, de informações a partir de um lugar de autoridade direcionadas a públicos de interesses hegemônicos não representa o comunicar de uma organização educacional. Transcender e incluir novas dimensões possíveis no processo de convivência / coabitação assume o caráter de condição imprescindível para evitar que a incomunicação prevaleça.

### 3 Considerações finais: caminho para novas escutas e novos diálogos

Assumindo que vivemos em um espaço-tempo complexo e de profundas mudanças, marcado pelas incertezas, pelo fim das verdades absolutas e verdadeiras mudanças paradigmáticas, entendemos que o tema proposto para o presente artigo não se esgota, nem sequer proporciona o conforto das conclusões definitivas. Tecemos aqui, alguns comentários com a intenção de síntese. A relação educação / organização educacional e comunicação é, por demais, recente e requer uma longa trajetória de estudos, pesquisas e produção científica para que possa ser descortinada em suas mais variadas dimensões.

A necessidade de configurar-se para os desafios contemporâneos requer avanços urgentes, entre eles, aqueles que visualizem e minimizem os riscos da incomunicação entre os sujeitos da organização educacional. Além de mediar a convivência, a comunicação relacional apresenta um ganho recursivo que permite a participação ampliada de professores, estudantes, gestores, famílias e comunidade, participação essa que se impõe diante das dimensões múltiplas dos desafios:

[...] a realidade é dinâmica e que os desafios e dificuldades experimentados no processo educacional são globais e abrangentes, demandando ação compreensiva, perspicaz e criativa pelo empenho de pessoas organizadas em torno de um projeto comum (LÜCK, 2006, p. 25).

Sendo o processo de comunicar cada vez menos o de transmitir e cada vez mais o de negociar e conviver (WOLTON, 2010) fica claro que é preciso superar o modelo unidimensional da comunicação nas organizações educacionais e incluir novas dimensões, entre elas, a relacional, no

sistema que integra, como parte, o todo da gestão da escola, da universidade, do sistema de ensino.

O outro, que no processo comunicacional assume o papel de interlocutor, e nas organizações educacionais é o aluno que interage com o professor, o professor que interage com o gestor (coordenador pedagógico, diretor, entre outros), o professor que interage com a família do aluno ou, ainda, a liderança comunitária que interage com o gestor da escola, tem interesses distintos de quem emite a mensagem e assumiu o mesmo poder de emitir que antes era reservado a quem ocupasse um lugar de poder na estrutura hierárquica. Wolton (2010) afirma que é preciso aceitar a identidade e organizar a convivência das diferenças num espaço mais amplo. “Administrar a alteridade implica de resto direitos e deveres recíprocos ou, então, o modelo de convivência desaba” (WOLTON, 2010, p. 65).

Fica então, mais claro, que para bem gerenciar a incomunicação presente, é preciso incluir a dimensão relacional nos sistemas de comunicação das organizações educacionais, compreendendo que é necessário ter como pressuposto a sociedade aberta, na qual a troca de mensagens se dá entre interlocutores com o mesmo direito à palavra. O lugar de autoridade da escola, da universidade, do sistema de ensino deve ser (re)legitimado sobre pressupostos do tempo vivido: o respeito às identidades e a organização da convivência entre as diferenças (*Ibidem*).

## Referências

CAMPOS, A.A. A produção do conhecimento: teoria e ciência dos modelos. **Revista Tempo e Memória**, jan-jul 2004; ano 2, número 2.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. A complexidade do espaço geográfico escola: lugar para estudar ou entre-lugar para turistificar?. **Cadernos do Aplicação** (UFRGS), 2006, vol. 19.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. . São Paulo: Annablume, 1994.

FREITAS, S.G. Cultura organizacional e comunicação. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. (org.). **Obtendo resultados com relações públicas**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2004.

GADOTTI, Moacyr. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec. [online]**. 2000, vol.14, n.2, p. 03-11.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA Antônio, **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

LIBÂNEO, José. Carlos; SANTOS, Akiko. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, Nilson José. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARCHIORI, Marlene. (org.) **Faces da Cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul, São Paulo: Difusão Editora, 2006.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Até que ponto de fato nos comunicamos?** São Paulo: Paulus, 2004.

MARTINAZZO, Celso José. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. Ijuí: Unijuí, 2004, 2 ed.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 1991.

\_\_\_\_\_, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

\_\_\_\_\_, E. **A necessidade de um pensamento complexo**. In: MENDES, C. (org.) Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003a.

\_\_\_\_\_, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

\_\_\_\_\_, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_, E. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

\_\_\_\_\_, E. **A Cabeça bem feita.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações DomQuixote/Instituto de Inovação Educacional, 1982

POURTOIS, Jean- Pierre; DESMET, Huguette. **A Educação Pós-Moderna.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A educação e as transformações da sociedade,** Publ. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl. Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (2) 101-112, dez. 2005.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade. **Trajetórias teórico-conceituais da Comunicação Organizacional.** In Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre: dezembro, 2006.

SODRÉ, Muniz. **As Estratégias Sensíveis:** Afeto, mídia e política. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação.** São Paulo: Paulus, 2006.

\_\_\_\_\_, Dominique. **Informar não é comunicar.** Porto Alegre: Sulina, 2010