



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Zanchetta Jr, Juvenal

Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira

Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 109, septiembre-diciembre, 2009, pp. 1103-1122

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313699009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO PARA A MÍDIA: PROPOSTAS EUROPEIAS E REALIDADE BRASILEIRA

JUVENAL ZANCHETTA JR.*

RESUMO: Partindo-se do estudo das práticas relacionadas à educação para a mídia propostas no cenário europeu, este ensaio observa a possibilidade de inserção dessas práticas no cenário brasileiro. Discutem-se o *kit* de educação para a mídia, sugerido pela UNESCO, e propostas sobre esse tema em evidência na França, Espanha, Portugal e Inglaterra. O objetivo é mostrar que, embora as sugestões europeias dialoguem com boa parte das idéias prestigiadas no Brasil, por tratarem de um contexto diverso, elas tendem a dificultar o tratamento de questões essenciais a um programa de trabalho sobre mídia na escola brasileira.

Palavras-chave: Mídia. Educação. Escola brasileira. Formação de professores.

MEDIA EDUCATION: THE EUROPEAN PROPOSITIONS AND THE BRAZILIAN ENVIRONMENT

ABSTRACT: Starting from the study of practice related with media education proposed to Europe, this paper observes the possibility to insert some of this practice in the Brazilian context. We discuss the *kit* for media education proposed by UNESCO and what is in evidence as a proposal about this theme in France, Spain, Portugal and England. The objective is to show that, besides European suggestions dialogue with some prestigious ideas in Brazil, by dealing with a diverse context, those ideas can reduce some essentials discussions about a media program inside Brazilians schools.

Key words: Media. Education. Brazilian schools. Teacher's training.

* Doutor em Educação e professor da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). *E-mail:* zancheta@assis.unesp.br

Introdução

O presente texto¹ subsidia o debate sobre o tratamento da mídia na educação formal, observando propostas europeias e sua aplicabilidade na escola brasileira. Esboçamos a situação percebida em alguns países da União Europeia (UE).² Optou-se por países representativos sob os seguintes critérios: a) a influência na educação brasileira, em termos de teorias e práticas pedagógicas, caso da Espanha, da França e de Portugal; b) a proximidade entre as propostas de educação para a mídia, desenvolvidas ou sugeridas por esses países (Inglaterra, França e Espanha) e as diretrizes esboçadas para a UE, constantes de documentos ora comentados; c) o destaque em termos de liderança econômica e tecnológica (Inglaterra, França e Espanha).

A abordagem não reflete o cotidiano de cada país, restringindo-se a algumas propostas, tratadas de modo inevitavelmente superficial e consideradas à luz de relatório patrocinado pela UE (EC, 2007). Tal esboço, ancorado ainda em textos de especialistas locais, soma-se à observação de outro documento, o *kit* sobre educação para a mídia, chancelado pela UNESCO (Frau-Meigs, 2006). Após breve notícia sobre propostas europeias e sobre aspectos do cenário brasileiro, explicitam-se questões problemáticas implicadas na perspectiva de educação para a mídia, sob os moldes europeus no contexto da escola brasileira.

Educação para a mídia em países europeus

Os avanços na tecnologia digital teriam provocado transformações sensíveis em termos de percepção do terreno da comunicação midiática, com reflexos no cenário educativo: a autonomia dos meios de comunicação (MC) (na comunicação de massa) é sucedida pela convergência entre eles (na era digital); a informação centralizada dá lugar à comunicação por redes; a recepção torna-se mais interativa; a produção centralizada e profissional da informação passa a conviver com a produção descentralizada e amadora; as linguagens ou códigos distintos de cada suporte se fundem em linguagens multimidiáticas; a busca por audiência vê-se em concorrência com a criação de comunidades com interesses específicos; e, por fim, a circulação da informação assume proporções globais, com base nas mais diversas fontes, organizadas em redes ou absolutamente individuais (EC, 2007).

A ideia de “proteção” (em relação aos efeitos das mensagens midiáticas) de crianças e jovens (Buckingham, 2007), primeiramente com a recusa e depois com a seleção, a desmistificação de programas e a desconstrução de mensagens midiáticas, características de boa parte do século XX, convivem hoje com outra perspectiva. O circuito “estável” dos MC enfrenta e tem de negociar com outros meios: a fixidez dos grandes veículos põe-se num mundo em que os consumidores individuais também produzem e têm possibilidade de fazer propagar informações em escala global. A perspectiva de “proteção” é substituída pela ideia de “preparação” (idem, *ibid.*). Toma-se como subsídio a definição de *media education*, formulada na Conferência de Viena:

Educação para a mídia (...) inclui a palavra impressa e a parte gráfica, o som, bem como a imagem fixa e em movimento, veiculados por qualquer tipo de tecnologia; empreende tornar a pessoa capaz de ampliar o entendimento acerca da comunicação midiática utilizada na sociedade em que vive, o modo como essa comunicação é conduzida, e implica o domínio sobre o uso de diferentes meios para comunicação com outras pessoas; [inclui ainda que] as pessoas aprendam a: analisar, criticamente, refletindo e criando textos midiáticos; identificar as fontes dos textos midiáticos, seus interesses e contextos políticos, sociais, comerciais e/ou culturais; interpretar as mensagens e valores mostrados pela mídia; selecionar suportes de mídia apropriados para a comunicação de suas próprias mensagens ou história, e alcancem com êxito a audiência pretendida; ter acesso ou exigir o acesso aos suportes midiáticos, para a recepção e produção.³

Essa definição, ainda ligada à característica analítica da história dos estudos sobre os meios e mensagens, associa-se a aspectos mais funcionais, propostos por organismos europeus. Várias competências interventivas são agregadas àquela perspectiva:

- Usar eficazmente as tecnologias dos meios de comunicação para acessar, armazenar, recuperar e partilhar conteúdos que vão ao encontro dos interesses e necessidades individuais e coletivos;
- Acessar e fazer escolhas conscientes sobre um vasto leque de formas e conteúdos midiáticos provenientes de fontes culturais e institucionais variadas (...);

- Usar criativamente os meios para expressar e comunicar idéias, informações e opiniões;
- Identificar, bloquear e protestar contra conteúdos e serviços midiáticos indesejados, ofensivos ou perigosos;
- Fazer uso eficaz dos meios midiáticos no exercício dos direitos democráticos e responsabilidades civis.⁴

A fusão das duas perspectivas é entendida como *media literacy*, que pode ser resumida em levar os indivíduos a ter capacidade de acesso pleno, análise, avaliação e produção criativa. Tais procedimentos necessitam de conscientização sobre os diversos suportes e usos, o pensamento crítico e o domínio de estratégias para a solução de problemas. *Media literacy* implica tanto a habilidade para uso, quanto a disponibilidade e a capacidade de operação sobre suportes tecnológicos.⁵

O relatório europeu aponta a necessidade de mudanças no âmbito da educação para a mídia. Se, até a década de 1990, o estudo sobre a mídia estava circunscrito, ao menos na Europa, aos limites do contexto escolar, hoje é necessário o envolvimento de outros agentes, como a família, os organismos públicos e privados, as empresas, as associações civis. Entretanto, salienta-se que tal concepção carece de enraizamento na comunidade européia e que o trabalho ainda é difuso, embora haja sinais de preocupação crescente.

Na Inglaterra,⁶ de acordo com o relatório UE, embora o tema provoque interesse, há espaço limitado para o tratamento da mídia, estando esse conteúdo, de maneira geral, alojado nos estudos de língua materna. Em termos de educação obrigatória (até os 16 anos de idade), há referências e conteúdos em disciplinas como inglês e educação cívica, social, pessoal e de saúde, mas não estão inclusos nos exames oficiais e nas rotinas avaliativas das escolas, nem na formação dos professores. Para estudantes entre 14 e 18 anos, existe oferta opcional de estudos específicos sobre a mídia,⁷ mas o relatório aponta que há certa reserva em relação a eles, pois existe carga expressiva de conteúdos obrigatórios que precisam ser dominados (a fim de dar condições ao aluno para acesso ao nível superior). Além disso, o prestígio acadêmico incerto dos temas ligados à mídia incomoda os pais, que temem o não reconhecimento desses conteúdos pelas universidades mais concorridas (Bazalgette, 2007).

Desde o final dos anos de 1980, o currículo oficial faz referência aos estudos sobre a mídia. Um dos estímulos é a ideia de levar o aluno a entender os processos de manipulação de informação, para o enfrentamento de questões ideológicas, como aquelas ligadas à ideia de gênero e de raça (EC, 2007; Buckingham, 2007; Gómez, 1999). No entanto, embora haja autores que sugiram a equiparação de tratamento entre os clássicos literários e a produção televisiva contemporânea (McDougall, 2006), o uso pretextual do cinema e de programas em vídeo, para estudos diversos, mas principalmente de língua e de literatura, continua sendo característica evidente. Em análise realizada no início desta década, Hart e Hicks (2002) destacavam a imprecisão dos tópicos relativos aos estudos sobre a mídia nos exames oficiais (conteúdos sobre mídia apareciam dispersos entre os textos não-ficcionais – outro tipo de estudo exigido na escola britânica) e a ênfase dessa abordagem na linguagem escrita (em detrimento da preocupação com outros códigos comuns na mídia).

Mesmo havendo timidez quanto a colocar os estudos midiáticos no centro do sistema de avaliação, a Inglaterra está no grupo cujas pesquisas reivindicam papel mais ativo para crianças e jovens na análise da mídia, por conta da tradição de estudos culturais (Buckingham, 2007). Os processos de negociação e apropriação de sentidos propiciados pela relação dos estudantes com a mídia, dentro e fora da escola, e as perspectivas pedagógicas daí advindas são propostas salientes entre as proposições de estudiosos britânicos. Tal perspectiva tem influência decisiva no documento da UE.

Na Espanha, apesar de história consolidada quanto aos usos dos meios de comunicação na educação, iniciada em meados do século XX, com destaque para o cinema, as orientações atuais mostram acento na instrumentalização técnica dos estudantes. Em 2006, foram incluídos no currículo escolar conteúdos específicos de educação para mídia, em sintonia com as propostas da UE. Uma das competências fundamentais a serem adquiridas pelos alunos, na educação básica, é o “tratamento da informação e competência digital”:

(...) o tratamento da informação e da competência digital implica formar uma pessoa autônoma, eficaz, responsável, crítica e reflexiva para selecionar, tratar e utilizar a informação e suas fontes, assim como as distintas ferramentas tecnológicas; também uma atitude crítica e reflexiva na

valoração da informação disponível, contrastando-a quando for necessário, e respeitar as normas de conduta acordadas socialmente para regular o uso da informação e suas fontes nos distintos suportes.⁸

A descrição acima inclui o conhecimento crítico e faz predominar o aspecto funcional. Embora haja grupos acadêmicos e pesquisadores com trabalho reconhecido, especialmente na área de estudos audiovisuais, o relatório da UE informa que ainda é pequena a inserção de conteúdos específicos para tratamento da mídia na escola. Entre as conclusões do *Libro Blanco*, documento produzido em 2002, que avalia o trabalho de educação para meios audiovisuais na Espanha, destaca-se a “inércia da pedagogia tradicional em se apropriar de métodos adequados ao novo entorno audiovisual”.⁹ A tendência tecnocrática contemporânea, ao estimular o uso instrumental das tecnologias digitais, faz retroceder os investimentos governamentais para a formação de profissionais e desenvolvimento de estratégias de educação crítica da mídia (Barroso, 2007).

A situação em Portugal parece ainda menos articulada. A formação de professores portugueses mostra-se iniciante na atenção para com a mídia. Pinto (2002, 2003) argumenta que grande parte dos professores portugueses não considera a abordagem sobre mídia algo prioritário. Essa tarefa acabou permanecendo como iniciativa de grupos externos (universidades e organismos privados) ou de professores isolados. Entre as iniciativas de destaque está a interação entre a escola e o cinema, a exemplo do que aconteceu na Inglaterra e na Espanha, e o trabalho relacionado com a produção de jornais escolares. Nos dias de hoje, o enraizamento dessa experiência pode ser constatado nos concursos nacionais regulares de produção de jornais escolares (impressos e digitais).

Mais recentemente, o Ministério da Educação português incluiu no currículo a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas séries finais do segundo ciclo.¹⁰ Entre as competências esperadas, estão bem marcadas as que dizem respeito ao caráter operativo.¹¹ Em 2007, houve programa intenso para equipamento das escolas com computadores portáteis. A experiência já fragmentada de educação escolar em relação à mídia tende a ser absorvida por proposta mais voltada aos usos das tecnologias.

A França é o exemplo mais próximo daquilo que a UE propõe como *media literacy*. De um lado, está um pensamento teórico sobre o

tema bastante expressivo no cenário acadêmico, incluindo a semiologia, com Roland Barthes, a linguística, com Christian Metz, a pedagogia, com Célestin Freinet, entre outros autores e tendências. Esse pensamento, por outro lado, não se desenvolveu à margem da educação formal: foi apropriado pelos pesquisadores voltados à escola (Bevort, 2007).

A experiência do CLEMI¹² é emblemática em termos de integração dos usos educacionais de suportes de comunicação e o trabalho de crítica midiática. Criado no início dos anos de 1980, esse Centro exerce papel integrador e fomentador de alternativas para o trabalho pedagógico com os MC. Durante duas décadas, o Centro priorizou a preparação de professores para o trabalho com suportes de imprensa.¹³ A função de apoio do CLEMI à produção de jornais escolares e estudantis,¹⁴ por exemplo, não apenas está consolidada na rede educacional francesa, como se tornou referência para outros países, inclusive para o Brasil. Mais recentemente, o CLEMI tem contribuído para a proposta européia de trabalho de educação para a mídia. Tal proposta transparece, por sua vez, no *kit* comentado adiante.

Todavia, apesar de diversas iniciativas de apropriação e de crítica dos meios pela escola, apenas em 2006 as orientações oficiais passam a mencionar, de maneira tímida, competências a serem adquiridas a partir dos estudos dos processos de comunicação midiática. Não existem disciplinas que dêem conta desses conteúdos, apenas proposições integradas às disciplinas de francês e educação cívica (Bevort, 2007). Em decorrência, a educação para a mídia também não faz parte do currículo de formação inicial dos professores.

Concomitantemente, é crescente o papel das novas tecnologias na escola básica. Entre as competências relacionadas à mídia fixadas na alteração curricular promovida em 2006, as questões específicas recaem, sobretudo, no domínio das TIC, incluindo-se certificado específico de proficiência no uso de tecnologias de informação (B2i), oferecido durante a escolaridade obrigatória.

A notícia sobre os países europeus deixa entrever o fato de que os sistemas educacionais ainda não apresentam perfil claramente definido no currículo para o enfrentamento da mídia, embora o tema seja cada vez mais recorrente. Educação para a mídia, a despeito da definição proposta por documentos europeus observados anteriormente, acaba, então, por comportar, na prática, um leque amplo de fatores, que

vão desde estudos relacionados à língua e à literatura, até noções ligadas à operação de TIC, passando pela análise de meios e mensagens midiáticas.¹⁵

O *kit* de educação para a mídia e o contexto europeu

O *kit* reproduz as propostas da UE para o campo de educação para a mídia, tomando as linhas diretivas assumidas naquele continente. Embora seja um roteiro de trabalho mais ajustado ao contexto europeu, a informação genérica da apresentação sugere haver ali um manual aplicável em contextos diversos. De maneira grosseira, algumas características do *kit* são as seguintes:

- a) Seis módulos de trabalho (cada um com duração de uma a duas semanas), cujos assuntos são: 1) a mídia e seu papel na formação das novas gerações; 2) a análise econômica, política e histórica do circuito midiático, além de direitos e deveres das empresas que atuam nessa área; 3) o estudo semiótico das linguagens ou códigos dos diversos suportes midiáticos; 4) o estudo da mídia sob o ponto de vista da construção de representações sobre a vida social; 5) o estudo sobre a expectativa de audiência; 6) estratégias pedagógicas para o trabalho com o tema;
- b) Os objetivos principais do documento são promover a iniciação à linguagem audiovisual, à análise de conteúdos, à compreensão sobre a produção midiática, à apropriação dos direitos do público e da juventude, e ainda à consciência da autorregulação e da regulação da atividade midiática. O documento destina-se a sensibilizar e a preparar os agentes para a tarefa de educação para a mídia: professores, estudantes, famílias e empresas midiáticas;
- c) Embora preconize a idéia do compartilhamento de responsabilidades, o documento insiste na necessidade de organizações públicas de regulação e de controle de conteúdos e práticas, dando sugestões acerca da observação mútua dos procedimentos de informação, pelos próprios MC, em processo de autorregulação;

- d) Os estudos sobre a mídia devem compor área autônoma dentro da escola. Critica-se a estratégia de atrelar os estudos sobre mídia às áreas de língua materna e literatura.

O tratamento esquemático e asséptico conferido ao documento atenua a tinta política dos argumentos, a fim de servir aos mais diferentes países. Nesse sentido, em que pese o fato de fazer uma opção explícita pela criança e pelo jovem, o subsídio pedagógico para o *kit* é, de maneira geral, bastante cauteloso. Em lugar de definição acerca da perspectiva de desenvolvimento humano, elenca-se, sob o título de “Pedagogia”, apenas um conjunto de passos e aspectos a serem observados na análise de programas e mensagens específicas.

O relatório UE coloca-se sob a forma de sugestão concreta para o enfrentamento do universo midiático contemporâneo. O *kit*, por seu turno, reflete as linhas gerais da UE, reproduzindo a ideia de *media literacy*. O relatório – e, por extensão, o *kit* – deixa entrever aspectos já presentes nos sistemas educacionais. Em primeiro lugar, está a guinada das políticas educacionais dos países citados para o campo das tecnologias e de seus usos. Há investimento no equipamento das redes escolares, a fim de “escolarizar” recursos de informática potencialmente pertinentes para auxiliar na melhoria da competitividade econômica. Um dos efeitos dessa perspectiva é a valorização das habilidades operatórias dos estudantes. Ainda que ambos os documentos enfatizem o risco de se reduzir a educação para a mídia ao domínio de tecnologias, o próprio nivelamento entre análise e produção técnica, no relatório da UE, é um sinal da valorização dos aspectos procedimentais e da diminuição do papel analítico até então predominante. Note-se que a definição de mídia constante do *kit*, reduzida a “qualquer veículo que pode expressar ou transmitir informação” (Frau-Meigs, 2007, p. 169), ajuda a sustentar, sob a rubrica de educação para a mídia, tanto o trabalho analítico como a atividade com equipamentos.

O papel da escola e dos professores indica acelerado processo de funcionalização. A atuação docente exige talvez não menos análise dos suportes midiáticos, mas solicita perfil mais discreto para a ação do professor: o centro está na atividade de crianças e jovens no uso de tais suportes e na produção de mensagens (e não o professor, como alguém que levaria o aluno a determinado conhecimento). Os passos sugeridos no *kit* “desindividualizam” a docência: qualquer agente preparado para a tarefa pode desempenhar o programa sugerido.

A educação para a mídia não pode apenas se dar no âmbito da escola. É preciso articular diversos agentes, públicos e privados, para a sua consecução, que terá de ficar, em boa parte, “alojada” no espaço escolar, por conta do estágio ainda iniciante de enfrentamento integrado da questão. É certo que o relatório da UE elege a escola como um dos lugares preferenciais para o trabalho com a mídia, ao investigar o modo como tal questão aparece nos programas educativos e currículos nacionais, e também ao delimitar um terreno específico para o estudo da mídia; contudo, há timidez quanto aos detalhes da formação necessária para que professores enfrentem não só um conjunto de conhecimentos, mas também de articulações de ordens tão diversas (da política à economia, da ética ao civismo, da linguagem ao consumo).

E por quais razões a escola parece menos formalmente cobrada, recaindo tal responsabilidade sobre os governos e sobre as articulações entre diferentes organismos atuantes nessa área? Os países elencados apresentam sistemas educacionais com histórias distintas, mas há fatores que balizam o papel dos professores e da escola. Os conteúdos curriculares “tradicionais” têm prioridade e a autonomia escolar é relativa. As avaliações externas cobram competências básicas (ligadas à leitura, à escrita, à matemática e às ciências). Diretrizes e indicadores, como aqueles oferecidos pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), situam e orientam as políticas maiores de enfrentamento das questões escolares, na busca de resultados compatíveis com as expectativas dos governos e das comunidades. Tais preocupações mostram-se até certo ponto homogêneas e estão pouco associadas a ações relacionadas ao estudo da mídia.

Talvez não seja por acaso que os currículos desses países tenham acolhido o tema, sobretudo no tocante à análise de processos e mensagens midiáticos, sob a forma de uma competência específica mais agregada do que integrada às demais – daí uma das razões para o destaque para as habilidades de uso das tecnologias, pois a questão analítica continua sob o domínio de disciplinas como a língua materna e o ensino de literatura.

Outro ponto relevante é o conjunto de agentes que interfere no processo de comunicação midiática. Os países mencionados possuem canais públicos e privados de informação. Além da variedade de versões, há organismos reguladores públicos, privados ou híbridos, além

de sistemas de autorregulação. Existem organismos de apoio ao estudo das mídias, sejam eles ligados aos governos, às universidades e à iniciativa privada. O resultado é um conjunto, em busca de alguma integração, de vigilância da mídia, que atua fora dos limites da escola, assumindo para si, em diversas situações, o papel de formador e moderador de opinião. Ao destacar o papel dos vários agentes que atuam na educação para a mídia, o relatório da UE alinhava um cenário que não precisa da escola como espaço único para a formação relacionada à mídia.

O panorama rudimentar esboçado acima pode oferecer subsídio para se pensar o quadro brasileiro. Os documentos observados delimitam conjunto de sugestões abrangentes e de certo modo consolidadas pela prática histórica e pelas necessidades contemporâneas, que parecem responder às inquietações de educadores, pesquisadores e dos estudantes.

Propostas europeias e o contexto educacional brasileiro

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não delimitam espaço para a educação para a mídia, ainda que haja referências ao tema, restritas à abordagem da linguagem escrita, ao cuidado com o “consumo passivo” dos produtos midiáticos, à necessidade de domínio de códigos midiáticos para inserção do indivíduo na sociedade e no trabalho, ou então, com mais ênfase, à preocupação quanto ao domínio de códigos e de instrumentos tecnológicos, da calculadora ao computador (Brasil, 1998, 2006). Tais questões são apenas elencadas, cabendo ao professor dar conta desse universo de preocupações. Em geral, como na Europa, o esforço é mais pronunciado em termos de investimento nas tecnologias de comunicação.¹⁶

No âmbito dos estudos acadêmicos, ganha terreno a reflexão sobre o papel da mídia na formação dos estudantes, havendo, em boa parte, sintonia com os documentos europeus. Os trabalhos constantes do GT de “Educação e Comunicação”, encontrados nos anais dos congressos da ANPED,¹⁷ por exemplo, evidenciam a persistência, mas também certo deslocamento da pesquisa sobre as representações sociais a partir da mídia (com a análise da imagem fixa, televisiva, do cinema ou mesmo do ambiente virtual), para o âmbito das características e implicações da interação entre sujeitos e suportes determinados.

Entre as tendências relacionadas aos estudos sobre mídia, sobretudo aquelas que se voltam ao plano educacional, algumas proposições sugerem a melhoria do processo pedagógico, por meio do uso sistemático da informação midiática dentro da escola, como em Faria (1989), Penteado (1998) e Porto (2006), além de projetos desenvolvidos pelos veículos de comunicação, com ou sem parceria com a universidade.¹⁸

Contudo, são abordagens centradas nas relações entre o sujeito e a mídia as mais pronunciadas no país. Estudos voltam-se à construção da identidade e da subjetividade, a partir das relações entre os indivíduos e os MC, como em Freitas e Souza (2005), Duarte et al. (2006), Fischer (2001, 2005) e Guimarães e Barreto (2008). Na mesma linha de valorização dos processos de negociação de sentido entre os sujeitos e os MC (não subordinando tais conteúdos ao currículo convencional) está ainda a principal tendência de estudos aplicados em voga no país, a chamada Educomunicação, desenvolvida a partir do Núcleo de Comunicação e Educação da USP. Partilhada por expoentes como Mario Kaplúm e Geneviève Jacquinet-Delaunay, essa proposta reforça a autonomia do sujeito e insere os estudantes na produção e difusão de informações midiáticas. Por meio do uso dos MC, os estudantes encontrariam espaço para a expressão e para a compreensão da dinâmica da comunicação midiática, com a criação de “ecossistemas comunicativos” (Soares, [2006]). A mediação entre alunos e os MC ficaria a cargo de um educador: “um gestor de processos comunicacionais”, nas palavras de Soares (1995).

Embora haja diversidade maior entre as propostas originadas na universidade brasileira e as tendências mencionadas tenham sido pouco exploradas, as linhas anteriores destacam tendências representativas e sugerem proximidade em relação ao cenário e às propostas europeias. A Educomunicação, por exemplo, avizinha-se da perspectiva de David Buckingham (uma das principais referências para os documentos europeus contemporâneos) em diversos pontos, como na ênfase à cultura autônoma desenvolvida pelos jovens a partir do contato com a mídia e com os próprios pares. Mas há aspectos que podem ser complicadores em se tratando do caso brasileiro.

A acelerada expansão do atendimento, em termos de equipamentos tecnológicos (face menos complexa da questão), não conta com simultaneidade no tocante a programas de preparação de professores para

o uso das tecnologias: eles são pontuais e não atendem ao conjunto da escola básica. O país está longe de compor uma rede de atendimento de que professores e alunos possam dispor em termos de acesso e usos de tecnologias de informação no cenário escolar. Prevalece o “autodidatismo”, por parte de mestres e estudantes, e voluntarismo das ações escolares, num estágio anterior ao que acontece em diversos países europeus, que dispõem de diferentes organismos, públicos e privados, de preparação e acompanhamento do processo de apropriação da mídia.

Em termos de reflexão sobre a mídia, o cenário dos MC no Brasil apresenta enorme concentração. Poucos grupos privados, políticos e igrejas detêm a maior parte do espaço da mídia no país. A diversidade tende a ser substituída pela homogeneização da informação. Embora haja diferentes pontos de vista e o confronto de versões, o debate entre veículos disputa espaço com a informação de maior apelo, performática e menos processual, porém, mais vendável. Entre outros aspectos, a busca pela consolidação de territórios de divulgação próprios é também evidente: emissoras de tevê repercutem matérias de revistas ou de canais diversos ligados ao mesmo grupo, que, por sua vez, subsidiam os demais suportes, também associados à mesma rede. O espaço da comunicação midiática surge, de certo modo, loteado por determinados grupos.

Autores mais otimistas, como Martín-Barbero (1997) e Wolton (1996), ou mais pessimistas, como Bucci (1997), observam, por exemplo, a televisão como um dos principais agentes para constituição da identidade brasileira. A tevê teria ajudado a organizar a sociedade, por meio da integração regional e da delimitação de espaços públicos. Bucci (1997) destaca que a “autoimagem” do país foi construída, num processo que, segundo ele, nos deixa à mercê do “enorme poder concentrado pelos grandes grupos, pelos gigantescos conglomerados”. A produção midiática dos meios não pode, portanto, ser isolada da sugestão de homogeneização da informação que esses meios acabam por induzir.

No segundo semestre de 2008, o Congresso Nacional votaria o chamado Projeto de Lei n. 29 (PL 29), que estabelece a exigência de veiculação, pelas tevês, de ao menos 50% de conteúdos produzidos no Brasil. A Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA) promoveu intensa resistência à aprovação do PL 29, sob a alegação de que o projeto feria a “liberdade de escolha do assinante”. A campanha contrária ao Projeto foi veiculada massivamente na operadora *Sky Brasil*.

Além de demonizar a proposta e os seus adeptos, a campanha chegava a utilizar argumentos duvidosos para o convencimento do público.¹⁹ Mesmo em se deixando de lado a polêmica acerca da pertinência ou não do PL 29, não houve, por parte da *Sky* ou da ABTA, movimentação isenta de informação ao público acerca do conteúdo do PL. Tal procedimento mostra-se mais preocupante quando se observa que o grupo *Sky* detém 74% do mercado brasileiro de tevê por assinatura e 95% do mercado de tevê por satélite.

A defesa de interesses corporativos também é comum no terreno da publicidade, principal combustível da mídia no país e, portanto, parte integrante desse contexto. O Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária (CONAR), por exemplo, tem-se destacado menos pelo controle da propaganda do que como veículo de defesa dos interesses das empresas ligadas à área de comunicação. Em 2007, o CONAR protagonizou a resistência empresarial contra a proibição de publicidade de bebidas alcoólicas. O então presidente do órgão evocou as ideias de “democracia”, de “liberdade de expressão” e de “educação” para a contenção de abusos com o álcool (e não pela restrição da veiculação de publicidade).²⁰ Numa sociedade democrática, é legítimo que as empresas defendam seus pontos de vista, porém o problema está na falta de canais que possam divulgar e defender, com a mesma visibilidade, opiniões diferentes.

Num terreno marcado pelo privado, como acontece com a mídia no Brasil (e em outros países da América Latina), o papel dos professores e da escola, talvez diferentemente da Europa, tende a ser mais complexo. A ênfase na criança e no jovem, proposta pelos europeus, não pode obscurecer o decisivo papel político da escola. A falta de outros organismos de apoio à educação formal e mesmo de agentes reguladores representativos torna a escola um dos únicos, se não o único agente público de preparação coletiva para leitura e apropriação crítica dos processos midiáticos.

Outro complicador está no fato de que as propostas gestadas no país, de maneira geral, pouco dialogam com as práticas pedagógicas convencionais, pois nasceram, em sua maioria, na universidade, que, por sua vez, relaciona-se de maneira pontual e isolada com a rede educacional. Note-se que a reflexão sobre a mídia sequer consta do currículo dos cursos de licenciatura, exceto de maneira pontual.²¹

Levando em conta a história da escola e da mídia no país, ao lado do aspecto instrumental e do fomento de processos comunicacionais midiáticos, é preciso desenvolver mecanismos de diálogo entre a cultura escolar, no sentido que lhe confere Julia (2001), e a cultura midiática. A simples apropriação da cultura da comunicação pelo cenário escolar implica o risco de achatamento: a escola tende a ser considerada linear e anacrônica; em oposição à cultura-mosaico, ao dinamismo e à atualidade do universo midiático.

O *kit*, por exemplo, não diminui a literatura, mas sim prestigia os demais MC, dando a eles tratamento equivalente. No caso brasileiro, essa abordagem traz implicações como a hipótese de reforçar o coro daqueles que consideram a literatura fardo pouco prático para a educação: a literatura é vista como arte semelhante às outras e deveria estar reservada aos interessados nela. Não se leva em conta a complexidade da leitura literária, estimulada menos pelas características de mercado inerentes a ela, e mais pelas operações de ordem cognitiva e social envolvidas nessa prática. Trata-se de princípio político de resistência ao achatamento da formação solicitada pelo mercado de trabalho e pelos expertos da formação voltada “para o mundo real”. A escola européia destoa, ela própria, das considerações sobre a literatura feitas a partir do *kit*.

A inconsistência da política de Estado para enfrentar as novas tecnologias e a própria mídia no terreno educacional reforça a ideia do compartilhamento de responsabilidades com outros organismos, sejam públicos ou privados, como nas propostas europeias. O *kit*, aplicado ao cenário brasileiro, pode levar à “naturalização” do papel da mídia tal como ele se põe nos dias de hoje, assentando a ideia de monopólios, de informação quase unilateral, de mínima interatividade, de pouca ação regulatória externa. A escola surgiria ainda mais esvaziada: antes mesmo de ser preparada para lidar com a mídia em termos pedagógicos, passaria a dividir essa responsabilidade com outros agentes, comprometidos com interesses públicos, mas constrangidos por interesses corporativos.

A preparação da escola para lidar com a mídia exige processo sistemático, mais longo do que a duração limitada sugerida pelo *kit*, e altera o peso político dos agentes proposto por aquele documento. Ao lado da vivência crítica dos estudantes com os meios, incentivada por

governos e por correntes de pesquisa, sugere-se acento na perspectiva de se tomar o professor como agente capaz de consolidar a participação da escola na arena política que define temas relacionados à educação, à infância e à juventude, tratados pela mídia. O ponto de partida estaria no diálogo entre a experiência dos professores, dos alunos e da escola e sua relação com a mídia. Trata-se, de acordo com Santos (2006), de exercício de revalorização da cultura de grupos hoje sem voz, tendo em vista a construção de uma nova ordem, que supere as “trocias desiguais entre culturas”.

O Brasil foi omissivo, no terreno da educação formal, em relação à comunicação de massa e tem agora desafio maior na era da comunicação digital. Fomentar o diálogo de professores e alunos com as propostas nacionais e internacionais, observando-se os contextos locais, a fim de que tal processo possa levar a um perfil específico de educação para a mídia, significa re-politizar a escola, evitando iniciativas “de cima para baixo”, comuns e de triste história na escola brasileira.

Recebido em setembro de 2008 e aprovado em agosto de 2009.

Notas

1. Resultado parcial de trabalho financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP e pelo CNPq, em 2007.
2. Os Estados Unidos também influenciam o cenário brasileiro, mas sua experiência é fragmentada, o que dificulta a análise: há por volta de 15 mil distritos escolares, com funcionamento relativamente autônomo. As experiências hispano-americanas também se comunicam de maneira localizada com iniciativas havidas no Brasil. Uma síntese da situação nessa região está em documento da UNESCO (Domaille & Buckingham, 2001).
3. “Educating for the media and the digital age”. Disponível em: <<http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>>. Acesso em: 10 jan. 2008.
4. As competências omitidas são aquelas ligadas à análise e contextualização dos meios e mensagens midiáticas, já expostas na proposta da UNESCO (European Charter of Media Literacy. Disponível em: <<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4>>. Acesso em: 10 jan. 2008).
5. A significação de *literacy* aproxima-se daquela, a princípio, proposta para o termo “letramento”. No presente caso, implica o domínio e os usos sociais de códigos e de processos midiáticos.
6. Embora os documentos pesquisados se refiram aos países que formam a Grã-Bretanha, nossa ênfase (e também a dos documentos analisados) recai sobre a Inglaterra.
7. “Tecnologia de Informação e Comunicação” é uma das disciplinas certificáveis dentro do sistema de ensino secundário britânico.

8. Decreto Real n. 1513/2006, anexo I. Disponível em: <www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>. Acesso: 16 fev. 2008.
9. Conclusiones del Libro Blanco, p. 45. Disponível em: <<http://www.cac.cat/web/recerca/estudis/llicitat.jsp>>. Acesso: 5 fev. 2008.
10. Equivalente às últimas séries do ensino fundamental, no Brasil.
11. Disponível em: <www.dgic.min-edu.pt/public/compessenc_pdfs/pt/EducacaoTecnologica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.
12. *Centre de Liaison de Enseignement et des Médias d'Information*, organismo que faz parte do sistema educativo francês, ligado ao governo central.
13. Esse trabalho tem como seu principal expoente Jacques Gonnnet.
14. Desde 1989, a França tem lei que regulamenta a produção de jornais no interior da escola, garantindo liberdade de expressão aos estudantes (*lycéens*). A recente proposta do governo francês de pagar a assinatura de jornal para jovens de 18 anos, dentro do conjunto de medidas para a recuperação da imprensa francesa (*Folha de S. Paulo*, 24 jan. 2009, p. A10), mostra o amadurecimento do tema naquele país.
15. Documentos ainda mais recentes chancelados pela UNESCO, não tratados aqui, abarcam esse amplo espectro de questões, como *Media and information literacy*, avançando no sentido de incluir o domínio operatório de tecnologias no conjunto da educação para a mídia.
16. O PROINFO, programa da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), alcançou 5,3 mil municípios atendidos e, em 2007, segundo a SEED, quase “universalizou” o atendimento às escolas públicas de ensino médio nessa área. A previsão governamental é atender todas as escolas de quinta a oitava séries até 2010.
17. Foram observados os textos apresentados a partir de 2000.
18. Citem-se, por exemplo, o programa “Jornal e Educação”, ligado à Associação Nacional de Jornais (ANJ) e o Seminário “O professor e a leitura do jornal” (quarta edição em 2008), desenvolvido pela UNICAMP, em parceria com veículos de comunicação.
19. O texto veiculado em sítio específico de combate ao PL 29 diz o seguinte: “a TV por assinatura (que é um serviço privado) é complementar à TV aberta (que é um serviço público) (...)” (Disponível em: <www.liberdadenatv.com.br/impactos.aspx?p=2>. Acesso em: 4 ago. 2008). Omite-se a informação de que os canais para uso aberto e por assinatura são concessões públicas – e não serviço privado.
20. Entrevista de Gilberto Leifert à *Folha de S. Paulo* (Caderno Brasil, 4 jun. 2007).
21. A criação de uma licenciatura em Educomunicação, proposta pela USP, é um passo importante para o diálogo entre a pesquisa e as práticas acadêmicas, e o cotidiano escolar.

Referências

BARROSO, J.A.G. Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 28, mar. 2007.

BAZALGETTE, C. La educación en los medios en el Reino Unido. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 28, mar. 2007.

BÉVORT, É. La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Huelva, n. 28, mar. 2007.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

BUCCI, E. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo, 1997.

BUCKINGHAM, D. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge/Malden: Polity Press, 2007.

BUCKINGHAM, D. La recherche sur les jeunes et les médias au Royaume-Uni. In: JACQUINOT, G. (Org.). *Les jeunes et les médias: perspectives de la recherche dans le monde*. Paris: L'Harmattan, 2002.

DOMAILLE, K.; BUCKINGHAM, D. Youth media educational survey 2001: final report. UNESCO, 2001. Disponível em: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5682&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 28 jun. 2008.

DUARTE, R. et al. Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set.-dez. 2006.

EUROPEAN COMMISSION (EC). Current trends and approaches to media literacy in Europe. European and media policies, 2007. Disponível em: <http://ec.europa.eu/avpolicy/_literacy/studies/index_en.htm>. Acesso em: 4 jan. 2008.

FARIA, M.A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.

FISCHER, R.M.B. Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, p. 43-58, jan.-abr. 2005.

FISCHER, R.M.B. *Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos*. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAU-MEIGS, D. Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals. UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278E.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

FREITAS, M.T.A.; SOUZA, S.J. (Org.) Apresentação: Televisão, internet e educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 65, p. 5-7, jan.-abr. 2005.

GÓMEZ, J.I.A. La educación em médios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI. *Revista Pixel-Bit*, n. 12, jan. 1999. Disponível em: <<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n12/n12art/art122.htm>>

GUIMARÃES, G.; BARRETO, R.G. Linguagens na TV. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008.

HART, A.; HICKS, A. *Teaching media in the English curriculum*. Stoke on trent. (England)/ Sterling (USA): Trentham Books, 2002.

JULIA, D. A cultura escola como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, n. 1, jan.-jun. 2001.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

McDOUGALL, J. *The media teacher's book*. London: Hodder Education, 2006.

PENTEADO, H.D. (Org.). *Pedagogia da comunicação*. São Paulo: Cortez, 1998.

PINTO, M. Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 32, maio-ago. 2003.

PINTO, M. Europe du Sud: Italie, Espagne et Portugal: priorité à l'éducation aux médias. In: JACQUINOT, G. (Org.). *Les jeunes et*

les médias: perspectives de la recherche dans le monde. Paris: L'Harmattan, 2002.

PORTO, T.M.E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan.-abr. 2006.

SANTOS, B.S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, I. *Mas, afinal, o que é educomunicação?* São Paulo: ECA/USP/NCE, [2006]. Disponível em: <www.usp.br/nce/aeducunicacao>. Acesso em: 30 jan. 2009.

SOARES, I. Tecnologias de informação e novos atores sociais. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 4, set.-dez. 1995.

WOLTON, D. *Elogio do grande público*. São Paulo: Ática, 1996.