UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

ELISANGELA RODRIGUES DA COSTA

**Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas
redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo**

São Paulo

2018

ELISANGELA RODRIGUES DA COSTA

**Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas
redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo**

Versão Corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, área de concentração Interfaces Sociais da Comunicação, linha de pesquisa Comunicação e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

São Paulo

2018

Ficha Catalográfica

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Costa., Elisângela Rodrigues da
Educomunicação e políticas públicas: : estudo comparativo
de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio
de Janeiro e de São Paulo / Elisângela Rodrigues da
Costa.. -- São Paulo: E. R. Costa., 2018.
274 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Comunicação - Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.
Orientador: Ismar de Oliveira Soares
Bibliografia

1. Educomunicação 2. Mídia-Educação 3. Políticas Públicas
4. Currículo 5. Protagonismo Juvenil I. de Oliveira Soares
, Ismar II. Título.

CDD 21.ed. - 302.2

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira - CRB-8/6888

FOLHA DE APROVAÇÃO

COSTA, E. R. **Educomunicação e políticas públicas:** estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof.(a) Dr.(a): Professor Dr. Ismar de Oliveira Soares

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr. Adilson Odair Citelli

Instituição: ECA/USP

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr. Claudemir Edson Viana

Instituição: ECA/USP

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a): Liana Gottlieb

Instituição: FCL

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a): Adriana Barroso de Azevedo

Instituição: UMESP

Julgamento: _____

Prof.(a) Dr.(a): Regina Alcântara de Assis

Instituição: UERJ

Julgamento: _____

Dedicatória

Dedico à Deus. Presente em todos os momentos.

À minha mãe, Maria José de Oliveira da Costa, cujo sonho não realizado era terminar o Ensino Fundamental.

Ao meu pai José Maria Rodrigues da Costa (*in memoriam*) pelo incentivo ao estudo.

Ao grupo de estudos “mediações educacionais” que tanto me inspirou e incentivou nesta trajetória acadêmica.

Aos amigos e amigas de longe e de perto.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, porque Ele me trouxe à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), onde comecei como aluna ouvinte, e plantou um sonho em meu coração.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, um verdadeiro pai na acepção da palavra, daqueles seres humanos que de tão grandiosos em seu papel social trazem como marcas a generosidade e a simplicidade. Um ser de luz, de quem jamais me esquecerei pelo carinho e consideração e pelo legado construído na educomunicação na América Latina. Foi uma honra ser sua orientanda e será sempre uma honra ser sua discípula.

Agradeço à minha família. Ao meu pai (*in memoriam*), que não teve a alegria de me ver adentrar no doutorado, mas se orgulhava de dizer que eu estudava na USP/SP. À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, a aprender e a não desistir.

Ao professor Dr. Adilson Odair Citelli (ECA/USP), meu outro pai na pesquisa, atual coordenador do grupo de pesquisa “Mediações educacionais”, do qual sou integrante, e meu orientador de mestrado. Gratidão por subsidiar, com discussões e estudos, conceitos que também contribuíram para a elaboração desta tese.

Ao grupo de pesquisa “Mediações Educacionais”, composto de um grupo de pesquisadores juntos desde 2010, os quais seria injusto não citar, pois foram amigos e colegas de trabalho importantes no percurso de minha carreira acadêmica, durante esses anos de mestrado e doutorado. São eles: Eliana Nagamini, Ana Luisa Zaniboni Gomes, Rogério Pelizzari, Douglas Calixto, Maria Almeida, Suéller Costa, Michel Carvalho, Glaucia Silva Bierwagen, Sandra Falcão, Edilaine Teles, Wellington Nardes, Irmã Helena Corazza.

Ao Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CCA/ECA/USP), em especial à coordenadora professora Dra. Roseli Fígaro e ao professor Dr. Claudemir Edson Viana que participou de minha banca de qualificação juntamente com a professora Dra. Patrícia Horta Alves - UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

À Faculdade de Educação (FEUSP) em especial às docentes da disciplina “Questões Atuais de Currículo” às professoras Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto, Dra. Claudia V.A. Galian e Dra. Adriana Bauer por importantes contribuições. Ao professor emérito (FE/USP) Dr. Celso de Rui Beisiegel (*in memoriam*) responsável pela disciplina de Sociologia da Educação, aulas que marcaram minha memória pela proximidade do professor

Celso com o educador Paulo Freire, uma forte amizade, por isso tanto aprendizado, um freireano.

Agradeço à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, ao Departamento de Estágio e Pesquisa, na pessoa de Vânia, à Gerência de Mídia-Educação, à Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio), à professora Cleide Ramos (*in memoriam*) e à Marinete D'Angelo.

Agradecimentos especiais à professora Simone Monteiro de Araújo, excelente profissional, que participa com competência da construção de uma política pública em mídia-educação na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Agradecimento especial à professora Regina de Alcântara de Assis e seu compromisso com a educação pública deste país, representando um marco na política educacional e, consequentemente, na educação midiática da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Aos setenta sujeitos que compuseram e foram entrevistados para este estudo: gestores da política, gestores escolares, professores e alunos das oito escolas participantes da pesquisa de campo, quatro no Rio de Janeiro, que são: 1) Colégio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) – EMEF Escola Municipal “André Uriani” (Comunidade Rocinha, Zona Sul); 2) Núcleo de Arte Grécia (NAG/Vila da Penha, Zona Norte); 3) EMEF “Nilo Peçanha” (São Cristóvão, Centro); 4) EMEF “Vicente Licínio Cardoso” (Praça Mauá, região portuária); e quatro escolas que compõem nossa pesquisa empírica na rede de ensino de São Paulo, que são: 1) EMEF Professor Roberto Mange (Jardim Ester, Zona Oeste); 2) EMEF Leonor Mendes de Barros (Vila Diva, Zona Leste); 3) EMEF Professor Florestan Fernandes (Jardim Guanabara, Zona Sul); 4) EMEF Professor Carlos Pasquale (Itaim Paulista, Zona Leste).

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cidade que é uma das referências latino-americanas na adoção da educomunicação como política pública, em especial ao Núcleo de Educomunicação da SME paulistana. Estendo meus agradecimentos às Diretorias Regionais de Ensino de Campo Limpo, na pessoa de Cristina Massei Fernandes, e Capela do Socorro.

Ao querido Carlos Alberto Mendes de Lima, coordenador do Núcleo de Educomunicação, que desde 2006 abraçou a prática educ comunicativa e é um ator importante no processo de manutenção da política pública em educomunicação na rede municipal de ensino de São Paulo.

Ao professor Dr. Fernando José de Almeida, ex-secretário de Educação, um dos grandes apoiadores e incentivadores da educomunicação como um processo de apoio a projetos de cultura de paz.

“Conhecer é tarefa dos sujeitos, não de objetos. E, é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.” (FREIRE, 2011, p. 29).

RESUMO

COSTA, Elisangela. R. **Educomunicação e políticas públicas**: estudo comparativo de educação midiática entre as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. 2018. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2018.

A presente tese, formulada na linha de pesquisa Comunicação e Educação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, tem como objeto a análise das políticas de educação midiática implementadas por duas Secretarias Municipais de Educação pertencentes, respectivamente, às cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. A tese se justifica basicamente por duas razões. Em primeiro lugar, pela importância estratégica destas cidades, levando em conta que - além de possuírem as maiores redes públicas de educação básica do país - ambas vêm inserindo em suas práticas de ensino, ao longo das últimas décadas, elementos formativos que contemplam ações expressamente voltadas para esferas que tangenciam a Educação e a Comunicação; em segundo lugar, pelo fato de identificarmos nas distintas propostas elementos que se configuram como identificados, essencialmente, com duas correntes de práticas de educação midiática curricular: a Mídia-Educação, no Rio, e a Educomunicação, em São Paulo. No caso, a pesquisa se propõe a identificar as práticas e a comparar os elementos que as aproximam ou as caracterizam como específicas. O objetivo inicial é a confirmação de efetivas políticas públicas voltadas para os dois paradigmas em questão. E, em uma segunda instância, compreender o que caracteriza as diferentes experiências, enquanto práticas político-pedagógicas. Para tanto, analisamos, teórica e empiricamente, por meio de pesquisa qualitativa, com os sujeitos - gestores políticos, gestores escolares, professores e alunos - entendem e utilizam a prática da mídia-educação e da educomunicação no interior das unidades escolares, ou seja, em sala de aula. Os resultados comprovam que a educação midiática é objeto de efetivas políticas públicas nas referidas redes de ensino, tanto que existem dados empíricos relevantes na identificação das perspectivas teóricas e de gestão adotadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Essas redes de ensino desenvolveram fundamentos e procedimentos específicos às questões da educação midiática como apresentado na tese comprovando que pode existir diálogos, ou seja, pontos em comuns, sintonias de ideias entre as políticas de educação midiática das duas redes.

Palavras-chave: Educomunicação. Mídia-Educação. Políticas Públicas. Currículo. Protagonismo juvenil.

ABSTRACT

COSTA, Elisangela. R.. Educommunication and public policies: a comparative study of media education among the municipal teaching networks of Rio de Janeiro and São Paulo. São Paulo, 2018. 274 f. Thesis (Doctorate in Communication Sciences) –Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

This thesis, formulated in the Communication and Education research line of the Post-Graduation Program in Communication Sciences of the School of Communications and Arts of the University of São Paulo, has as its object the analysis of media education policies implemented by two Municipal Secretariats of Education, respectively, belonging to the cities of Rio de Janeiro and São Paulo. The thesis is justified basically for two reasons. First, because of the strategic importance of these cities, taking into account that - in addition to having the largest public networks of basic education in the country - both have been inserting in their teaching practices, over the last decades, formative elements that contemplate actions directed specifically for spheres that touch Education and Communication; Secondly, because we identify in the different proposals elements that are identified as identified, essentially with two currents of practices of curricular media education: the Media-Education in Rio and the Educommunication in São Paulo. In this case, the research proposes to identify the practices and compare the elements that approach them or characterize them as specific. The initial objective is the confirmation of effective public policies focused on the two paradigms in question. And, in a second instance, to understand what characterizes the different experiences, as political-pedagogical practices. For this, we analyze, theoretically and empirically, through a qualitative research, how the subjects - political managers, school administrators, teachers and students - understand and use the practice of media-education and educommunication within the school units, in the classroom. The results confirm that media education is the object of effective public policies in educational networks, so much so that there is relevant empirical data in the identification of the theoretical and management perspectives adopted in São Paulo and Rio de Janeiro. These teaching networks have developed specific foundations and procedures for the issues of media education as presented in the thesis, proving that there may be dialogues, that is, points in common, brainstorming between the two networks.

Keywords: Educommunication; Media-Education; Public policy; Curriculum; Youth protagonism

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Novas gestões de governo (2017-2020) no Rio de Janeiro e em São Paulo _____	52
Quadro 2 - Elementos específicos da perspectiva da educomunicação em São Paulo e da mídia- educação no Rio de Janeiro _____	61
Quadro 3 – As cinco categorias _____	170
Quadro 4 – Gestores políticos desde a implantação da política pública no Rio de Janeiro _____	186
Quadro 5 - Análises interpretativas dos dados referentes à educação midiática como política pública na rede de ensino do Rio de Janeiro _____	189
Quadro 6 – As cinco categorias _____	206
Quadro 7 – Relação de prefeitos e secretários de Educação e gestores do Núcleo de Educomunicação do município de São Paulo _____	209
Quadro 8 - Análise sobre a política em educomunicação na rede municipal de São Paulo... _____	233
Quadro 9 - Comparativo das políticas públicas em educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo _____	257

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEducom	Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
ABL	Academia Brasileira de Letras
AMI	Alfabetização midiática e informacional
ASCINE-RJ	Associação de Cineclubes do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Departamento de Comunicações e Artes
CEU	Complexo Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COPED	Coordenadoria Pedagógica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
ECA/USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GENTE	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais
GRUPEM	Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia
HAC	Horário de Atividade Coletiva
MEC	Ministério da Educação
MIL	<i>Media and Information Literacy</i>
NAG	Núcleo de Arte Grécia
NCBM	Núcleo Curricular Básico Multieducação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NE	Núcleo de Educomunicação
NTC	Núcleo Técnico de Currículo
OCIC	Organização Católica Internacional de Cinema
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PLAN-DENI	<i>Plan de Niños</i>
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE	Plano Nacional de Educação
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TV	Televisão
TVE	TV Educativa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
PARTE I	
INTRODUÇÃO DA PESQUISA	25
2 A TRAJETÓRIA: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO ÀS HIPÓTESES	26
2.1 A matriz metodológica	29
2.1.1 Sobre o objeto empírico	30
2.2 As grandes perguntas da pesquisa	31
2.3 Os objetivos	31
2.4 As hipóteses	32
2.5 As justificativas	32
2.5.1 Eixo 1 - Educação Midiática - Políticas Públicas	33
2.5.2 Eixo 2 - A Educação Midiática como objeto de teses e dissertações nas universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo	35
2.5.3 Eixo 3 - O incentivo da Unesco	38
2.6 Referencial teórico	39
2.6.1 Os autores referências da educação midiática	39
2.6.2 Perspectivas acadêmicas sobre o tema no Rio de Janeiro e em São Paulo	41
3 A NATUREZA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO	45
3.1 Os impasses analíticos no tratamento de política pública municipal no Brasil	46
3.2 Rio de Janeiro e São Paulo: os primeiros gestores das políticas em educação midiática	49
3.2.1 Rio de Janeiro	49
3.2.2 São Paulo	51
3.3 O papel dos agentes educativos na implementação e manutenção das políticas nas redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo	52
3.4 Os conceitos de mídia-educação e educomunicação na composição de políticas públicas	55
4 CONTEXTUALIZAÇÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E SUAS PERSPECTIVAS	60
4.1 Educação midiática: os Estados Unidos e a Grã Bretanha	60
4.2 A América Latina: dos contextos latinos à educomunicação	63
4.3 ECA/USP: a importância da universidade no fortalecimento da educomunicação	69

5 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DIÁLOGOS COM A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	74
5.1 A cultura da comunicação: o habitus híbrido	74
5.1.1 A condição comunicacional: as novas alfabetizações	77
5.2 Letramento ou alfabetização? Conceitos na interface com a comunicação	79
5.2.1 O conceito traduzido pela Unesco: a alfabetização midiática	81
5.2.2 Letramento digital e midiático: o olhar de David Buckingham	84
5.2.3 Multiletramento: aprendizagens com a “cultura das mídias”	87
5.3 O texto multimodal e a prática da educação midiática (educomunicação e mídia-educação)	89
5.3.1 A Educomunicação possível ao multiletramento: a visão de Ismar Soares	90
6 A INTERFACE DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COM A EDUCAÇÃO	93
6.1 Das canções de ninar à escrivadinha	93
6.2 Por um novo perfil de professor: para além do currículo oficial	94
6.3 Brasil: das políticas curriculares à formação superior em educação midiática	97
6.3.1 Currículo centrado em disciplinas ou prática educativa multicultural?	100
6.4 A experiência de um protótipo curricular em media education	103
6.5 Currículo para formação de professores: o documento da Unesco	106
6.6 A práxis pedagógica e os requisitos formativos	108
6.6.1 Educomunicação e mídia-educação: dos núcleos de formação ao Ensino Superior	110
6.6.2 Rio de Janeiro e São Paulo, mais próximos da expectativa da BNCC quanto a uma Educação Midiática inserida no currículo	111
PARTE II CONTEXTOS DOS ESTUDOS DE CASO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	115
7. INTRODUÇÃO À PARTE II	116
8 A REDE DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DO INEDITISMO DO CURRÍCULO A UMA EMPRESA PÚBLICA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO	117
8.1 A política educacional no Rio de Janeiro: contribuição dos precursores	118
8.1.1 PLAN-DENI: Cineduc e a origem latino-americana	128
8.2 Roquette-Pinto, Darcy Ribeiro e Arnaldo Niskier: os legados	132
8.2.1 Roquette-Pinto: o criador da rádio sociedade do Rio de Janeiro	135
8.2.2 Darcy Ribeiro: o legado das salas de leitura e a contribuição à mídia-educação	122

8.2.3 Arnaldo Niskier: as preocupações educacionais do membro da academia do membro da Academia Brasileira de Letras (ABL)	123
8.3 Políticas Públicas: o início e a consolidação da educação midiática com Regina de Assis e a contribuição de Rosália Duarte	124
8.4 A política da gerência de mídia-educação da SME	125
8.4.1 Multieducação: o legado da proposta curricular da década de 1990 à plataforma digital Educopédia	128
8.4.2 O projeto "Cineclubes nas escolas"	131
8.5 O espaço da mídia-educação com a criação da MultiRio	132
8.5.1 Media Education: a forte presença das tradições europeias na MultiRio	135
9 A EDUCOMUNICAÇÃO EM SÃO PAULO: DE PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A POLÍTICA PÚBLICA	139
9.1 História: as marcas freireanas na SME de São Paulo	140
9.2 A força do projeto do NCE/USP e a Lei Educom	140
9.3 O Educom na administração do Prefeito José Serra, de 2005 a 2008	145
9.4 O Educom na segunda administração do Prefeito Gilberto Kassab, de 2009 a 2012	146
9.5 O Educom na administração de Fernando Haddad (2013–2016)	150
9.5.1 O Programa Mais Educação São Paulo (2013)	150
9.5.2 A criação do Núcleo de Educomunicação	154
9.6 Administração João Dória (iniciada em 2017): a educomunicação no novo currículo do Ensino Fundamental	154
9.7 O papel das formações ofertadas pelo Núcleo de Educomunicação	155
PARTE III - PESQUISA EMPÍRICA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NAS REDES DE ENSINO DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO	158
10 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS INICIAIS	159
10.1 Perfil geral dos entrevistados	160
10.2 A representatividade da amostragem	160
10.3 Relato sobre a coleta de dados	162
10.4 Entrevistas	162
10.5 Análise Descritiva	163

11 AS PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA _____ 165

11.1 Os órgãos de gestão político-pedagógica da política de educação midiática na SME/RJ _____	166
11.1.1 O papel da Gerência de Mídia-Educação da SME/RJ _____	166
11.1.2 MultiRio: uma empresa a serviço da política pública de educação midiática _____	167
11.2 A mídia-educação na escola pública carioca _____	168
11.2.1 - Escola Municipal André Uriani, na Comunidade da Rocinha _____	168
11.2.2 Núcleo de Arte Grécia (NAG), na Vila da Penha _____	170
11.2.3 EMEF Nilo Peçanha, no Bairro São Cristóvão _____	171
11.2.4 EMEF Vicente Licínio Cardoso, na Praça Mauá _____	172
11.3 Entrevistas _____	173
11.3.1 Entrevistas sobre a categoria 1: elementos tradicionais das políticas públicas _____	174
11.3.2 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática _____	174
11.3.3 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores _	175
11.4 Entrevistas sobre a categoria 2: a inclusão da mídia-educação nas propostas curriculares. _____	177
11.4.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática _____	177
11.4.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores _	177
11.4.3 Análise dos dados referentes à categoria 1 (políticas públicas) _____	178
11.4.4 Análise dos dados referentes à categoria 2 (propostas curriculares) _____	180
11.5 A inter-relação do “Ciclo de Política” com as diferentes categorias _____	181
11.6 Entrevistas sobre a categoria 3: sobre Formação Continuada de docentes e discentes em educação midiática _____	182
11.6.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática _____	182
11.6.2 Entrevistas com os Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores	182
11.6.3 Análises interpretativas da categoria 3 _____	183
11.7 Entrevistas sobre a categoria 4: sobre a gestão da educação midiática na escola _____	184
11.7.1 Entrevistas com gestor das políticas de educação midiática _____	184
11.7.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores _	184
11.7.3 Análise interpretativa da categoria 4 _____	186
11.8 Entrevistas sobre a categoria 5: sobre a formação superior em Mídia-Educação _____	187
11.8.1 Entrevistas com gestor das políticas de educação midiática _____	187
11.8.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores _	187

11.8.3 Análise interpretativa da categoria 5	188
11.9 Análise interpretativa da política de educação midiática na rede de ensino do Rio de Janeiro	188
11.9.1 A história e a política local: fatores influenciadores	1893

12 AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

12.1 A gestão político-pedagógica da política de educação midiática na SME/SP	197
12.1.1 O papel do Núcleo de Educomunicação (NE)	200
12.2 A educomunicação na escola pública paulistana	202
12.2.1 EMEF Professor Roberto Mange (Jardim Ester, Zona Oeste)	205
12.2.2 EMEF Leonor Mendes de Barros (Vila Diva, Zona Leste)	206
12.2.3 EMEF Professor Florestan Fernandes (Jardim Guanabara, Zona Sul)	207
12.2.4 EMEF Professor Carlos Pasquale (Bairro Itaim Paulista, Zona Leste)	208
12.3 Entrevistas	208
12.3.1 Entrevistas sobre a categoria 1: elementos tradicionais das políticas públicas	209
12.3.2 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática	210
12.3.3 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores	211
12.3.4 Análise dos dados referentes à categoria 1 (políticas públicas)	212
12.4 Entrevistas sobre a categoria 2: a inclusão da educomunicação na proposta curricular	213
12.4.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática	213
12.4.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores	213
12.4.3 Análise dos dados referentes à categoria 2 (proposta curricular)	214
12.4.3.1 A mobilização em torno do currículo da rede: #estudantetemvoz	217
12.5 Entrevistas sobre a categoria 3: formação continuada de docentes e discentes em educação midiática	219
12.5.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática	219
12.5.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores	220
12.5.3 Análise dos dados referentes à categoria 3 (formação continuada)	221
12.6 Entrevistas sobre a categoria 4: gestão midiática na escola na perspectiva da educomunicação	224
12.6.1 Entrevista com os gestores das políticas de educação midiática	225

12.6.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores e alunos _____	225
12.6.3 Análise interpretativa da categoria 4 _____	228
12.7 Entrevistas sobre a categoria 5: formação no Ensino Superior em Educomunicação _	229
12.7.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática _____	229
12.7.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores _	229
12.7.3 Análise interpretativa da categoria 5 _____	230
12.8 Análise interpretativa da política de educação midiática na rede de ensino de São Paulo _____	231
12.8.1 Os contextos histórico e político: a influência da universidade na implantação da educomunicação _____	232
12.8.1.1 Núcleo de Educomunicação: uma agência de formação _____	234
13 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO E DE SÃO PAULO _____	237
13.1 A gestão político-pedagógica da educação midiática no Rio de Janeiro e em São Paulo: pontos a avaliar _____	238
13.1.1 Gestão: os elementos da política _____	239
13.1.2 Implicações pedagógicas para implantação dos paradigmas no currículo _____	240
13.1.3 O papel da formação continuada e da gestão midiática no âmbito da escola: a manutenção pedagógica-política _____	242
13.1.3.1 O caso do Rio de Janeiro: uso da mídia e práticas de cineclubismo _____	243
13.1.3.2 O caso de São Paulo: a educomunicação integrar à cultura da rede de ensino _____	245
13.1.3.2.1 Os valores trazidos com a práxis educacional na rede paulista de ensino: a gestão midiática na escola _____	247
13.1.3.2.2 Práticas educacionais, para além dos limites da rede _____	248
13.2 Análise comparada sobre a formação docente para a área da educação midiática _____	249
13.2.1 São Paulo: preocupação com a formação docente voltada à prática educacional _____	250
13.2.2 Rio de Janeiro: uma empresa pública e a cultura da linguagem audiovisual _____	251
13.2.3 O apoio do Ensino Superior na política em educação midiática _____	253
13.2.3.1 Rio de Janeiro: a necessidade de graduação em educação midiática _____	253
13.2.3.2 São Paulo: a Licenciatura em Educomunicação – o apoio da Universidade _____	255

13.2.3.3 Análise comparativa: o papel da Universidade na manutenção e apoio à política pública em educação midiática na rede paulistana e carioca	257
13.3 Teste das hipóteses: análises interpretativas	262
CONCLUSÕES	266
REFERÊNCIAS	269

1 INTRODUÇÃO

Não é novidade que o contexto social contemporâneo está marcado pelo excesso de informações, pela celeridade temporal e por uma variedade de dispositivos tecnológicos e comunicacionais disponíveis no mercado que, agregados, trouxeram aos indivíduos profundas alterações em suas relações com o espaço e o tempo.

Um forte indicativo dessas mudanças refere-se à quantidade, sem medida, de fatos que são distribuídos para consumo e propagação, quase instantâneos, pelas redes sociais e meios de comunicação: televisão, rádio e jornal em formato digital (portais). Acrescenta-se a tudo isso a facilidade de acesso aos aplicativos e às múltiplas funções dos aparelhos celulares que também entram nessa profunda concorrência, aumentando a proliferação das notícias, e neste momento, sobretudo das falsas (*fake news*).

Diante dessa nova configuração de sociedade, a escola se apresenta como uma das instituições que mais sentiram os reflexos desses movimentos. De um lado, as novas gerações de estudantes iniciaram sua carreira escolar inseridas neste novo tempo; de outro, há revisão constante sobre quais seriam as habilidades e os conteúdos de aprendizagem que conseguiriam atender a este novo perfil de aluno, haja vista o encaminhar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Logo na sequência, o debate recai também sobre as metodologias de ensino, estratégias pedagógicas, currículo, na busca de melhor adequação também à formação inicial e continuada dos docentes.

A educação midiática (EM) que, em determinada época, era vista como proposta alternativa e até mesmo isolada na interface Comunicação e Educação, passou a ser uma necessidade e vem sendo requerida como política pública. Com isso, independente da perspectiva, seja na educomunicação, privilegiando o processo comunicativo, ou na mídia-educação, valorizando os produtos midiáticos, a EM está, cada vez mais, ocupando um espaço importante na relação ensino-aprendizagem principalmente na educação formal.

A partir da década de 1980, a própria Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) passou a divulgar e estimular a necessidade de políticas nesse sentido. No Brasil, citaremos os exemplos dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo, as duas maiores redes municipais de ensino do país. Ambas desenvolvem, há décadas, projetos institucionalizados com a prática mídia-educativa (RJ) ou educomunicativa (SP) em suas unidades escolares. Sendo assim, a proposta deste estudo, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) na Escola de Comunicações e Artes

da Universidade de São Paulo (ECA/USP), foi compreender como as políticas públicas dessas duas cidades se relacionam com os dois conceitos (educomunicação e mídia-educação) e suas práticas.

A proposta do estudo foi primeiramente apresentada às Secretarias Municipais de Educação (SME) das duas cidades, responsáveis pela indicação de quatro escolas e outros departamentos dentro da SME que, de certa maneira, colaboraram com a política de educação midiática de cada município. É nesse contexto investigativo que analisamos o problema da pesquisa, seja na perspectiva teórica seja na de gestão, o qual busca resposta sobre “o que aproxima ou diferencia essas políticas em educação midiática nas redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo”?

Assim, no Rio de Janeiro, a SME fez a indicação dos seguintes departamentos e unidades escolares: a Gerência de Mídia-Educação, a Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio), a equipe de Convênios e Pesquisas e as quatro escolas em que foram realizadas as pesquisas de campo: 1) Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE) - EMEF Escola Municipal “André Uriani” (Comunidade Rocinha, Zona Sul); 2) Núcleo de Arte Grécia (NAG/Vila da Penha, Zona Norte); 3) EMEF “Nilo Peçanha” (São Cristóvão, Centro); 4) EMEF “Vicente Licínio Cardoso” (Praça Mauá, região portuária).

No caso da SME de São Paulo, foram indicados: o Núcleo de Educomunicação (departamento), as Diretorias Regionais de Ensino (Capela do Socorro e Campo Limpo) e quatro escolas: a) EMEF Professor Roberto Mange (Jardim Ester, Zona Oeste); 2) EMEF Leonor Mendes de Barros (Vila Diva, Zona Leste); 3) EMEF Professor Florestan Fernandes (Jardim Guanabara, Zona Sul); 4) EMEF Professor Carlos Pasquale (bairro Itaim Paulista, Zona Leste).

Esse é o desenho geral dos contextos desta pesquisa empírica que possibilitou uma visão abrangente de características específicas, dificuldades e formas de organização em que as redes de ensino analisadas sistematizam as políticas propostas, por meio de projetos, programas e/ou legislação. Não podemos esquecer também de anexar as experiências dos sujeitos entrevistados: profissionais das SMEs, gestores das políticas e das escolas, professores e alunos.

Destacamos a utilização da técnica da entrevista semiestruturada com os gestores que iniciaram as ações de cunho político com a educomunicação e mídia-educação, ou seja, profissionais que pensaram, desenharam e ocuparam uma função decisiva na adoção das ações governamentais em educação midiática nos dois municípios, contribuindo para as análises interpretativas. Em nossas observações, durante a pesquisa de campo, constatamos

que há quase duas décadas existe uma continuidade de práticas com os dois paradigmas nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo, permitindo a existência de uma política de Estado e não apenas de governos.

Por meio de uma compreensão mais aprofundada, a partir das interpretações das entrevistas, estabelecemos as cinco categorias de análise: 1) Legislação; 2) Política curricular; 3) Gestão midiática no âmbito escolar; 4) Formação continuada de docentes e discentes; 5) Formação inicial de professores.

A partir da análise de dados, observamos que os sujeitos envolvidos nem sempre possuem a dimensão da possibilidade de diálogos e interações diretas entre esses cinco itens. Ainda que, *a priori*, o fato de serem fundamentos institucionais possa indicar, aos gestores das políticas, que a sua mera existência já seja uma garantia de sua aplicação no âmbito escolar, o que comprovamos não ser verdade.

Ismar Soares¹ em entrevista à Viana (2017, p.243) destaca a relevância das perspectivas da mídia-educação e da educomunicação, afirma ele que:

De um lado, a “Mídiaeducação”, da vertente europeia da *Media Education* assumida, em geral, pelas Faculdades de Educação e que tem na excelente *Revista Pontocom*, do Rio de Janeiro, um porta-voz qualificado. De outro, a teoria e a prática da Educomunicação, de vertente latino-americana, que ganhou legitimidade a ponto de transformar-se em política pública em importantes centros do Brasil. Em alguns momentos, especialmente em encontros de grupos de trabalho de sociedades científicas da comunicação e da educação, ocorrem estranhamentos entre os defensores das duas correntes. O diálogo, contudo, já é, igualmente, prática corrente.

A reflexão de Soares (VIANA, 2017) enfatiza conversas já existentes entre as perspectivas citadas. Tanto que nesta investigação também estabelecemos entre as hipóteses que é possível diálogos entre os referenciais teóricos e de gestão entre as redes municipais de ensino.

Assim, a partir desta introdução, o esboço da presente tese está organizado em três grandes partes. A primeira parte é dedicada à introdução da pesquisa com a disposição do capítulo 2 contendo desde a construção do objeto, justificativa, matriz metodológica, objetivos, até as hipóteses. A natureza das políticas públicas municipais e sua relação com o objeto é tratada no capítulo 3, que também apresenta um esclarecimento conceitual do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) em sua relação com o objeto.

¹ Criador e coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); articulador da Licenciatura em Educomunicação na mesma universidade; professor com maior número de pesquisas orientadas no âmbito da Educomunicação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES); presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

O capítulo 4 discorre, especificamente, sobre a contextualização mundial da educação midiática, traçando um caminho histórico na Europa com a *Media Education*, nos Estados Unidos da América com a *Media Literacy* e na América Latina com a Educomunicação, desde o surgimento até a difusão desses paradigmas.

O que entendemos por Educação Midiática? A resposta é dada no capítulo 5, momento da apresentação da fundamentação, por meio de conceitos frequentes em nosso trabalho, definições e pensadores que nortearam toda a nossa discussão e interpretação. Para citarmos alguns exemplos, temos a noção de “cultura das mídias”, letramento midiático, *media education* com David Buckingham; “educomunicação possível” com Ismar Soares; o *habitus* híbrido com Maria da Graça Jacinto Setton e Nestor Garcia Canclini; campo e *habitus* com Pierre Bourdieu; a condição comunicacional com Guillermo Orozco Gómez; e outros conceitos com Norbert Elias, Anthony Giddens e Stuart Hall.

A interface da Educação Midiática com a Educação é a temática do capítulo 6, no qual tratamos das políticas curriculares, da BNCC, dos diálogos com a prática educacional, do currículo para a formação de professores da Unesco, da experiência de um protótipo curricular em *Media Education* no interior paulista e do debate do paradoxo entre a opção curricular pelas disciplinas e/ou perspectiva multicultural.

Na parte II, abordamos os contextos dos estudos de caso das políticas públicas em educação midiática. Dentro dela, no capítulo 7, uma introdução sobre essa segunda parte da pesquisa apresentando os estudos de caso das políticas públicas em educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. No capítulo 8, descrevemos os contextos dos estudos de caso das políticas públicas em Educação Midiática na rede municipal do Rio de Janeiro; a política de mídia-educação da SME carioca; a importância do projeto “Cineclube nas escolas”; o marco inovador da proposta curricular Multieducação; a criação e trabalho da MultiRio.

A perspectiva da Educomunicação como política pública na rede municipal de São Paulo é abordada no capítulo 9, que trata também da formação continuada docente como um dos pilares da manutenção da política; as marcas de Paulo Freire na SME; e a força do projeto de extensão universitária do NCE da Universidade de São Paulo (USP) até a aprovação da Lei Educom.

Na parte III, estão alocados os capítulos 10, 11, 12 e 13, que tratam da metodologia e da pesquisa empírica sobre as práticas de educação midiática nos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo e a comparação entre elas principalmente no teste de hipóteses. Por fim apresentaremos as conclusões finais da investigação.

PARTE I

INTRODUÇÃO DA PESQUISA

2 A TRAJETÓRIA: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO ÀS HIPÓTESES

Assim, conforme já mencionado, esta tese investiga, por meio de um estudo comparativo qualitativo, a gestão da educação midiática na esfera das políticas públicas. Para tanto, compara as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo considerando dois paradigmas conceituais adotados nas práticas pedagógicas com as mídias, nestes dois municípios, no caso: a educomunicação (SP) e a mídia-educação (RJ).

A investigação também busca compreender como os sujeitos pesquisados – no caso, os gestores educacionais, os professores e os alunos – se apropriam dessas duas perspectivas citadas, tendo em vista o alcance de resultados no processo de ensino-aprendizagem. Analisa como os sujeitos citados entendem as práticas mídia-educativas e educomunicativas, assim como, quais os argumentos dos administradores dessas políticas justificam sua importância, permanência e manutenção, há mais de uma década, nessas duas cidades.

A pesquisa considera aspectos que perpassam os limites das áreas da Comunicação e de Educação². A partir de uma consciência progressiva, entendendo que a Comunicação é um campo que permite olhares múltiplos sobre os processos comunicativos, sobretudo admitindo sua importância nos países da América Latina, recorremos a Jesús Martín-Barbero (1996, p. 62), para quem “a transdisciplinaridade de modo algum significa a dissolução dos problemas do campo da comunicação nos de outras disciplinas sociais, mas a construção de articulações – intertextualidades”.

A compreensão do processo construtivo do objeto é uma observação importante, pois é o momento em que há aberturas para a reflexão de sua importância social, na medida em que esse processo deve trazer “a marca do compromisso do investigador com os problemas que necessitam ser pesquisados, com as perguntas importantes a ser feitas hoje, aqui e agora” (LOPES; ROMANCINI, 2014, p. 137). Assim, concordamos com os autores quando afirmam que:

Seja qual for a abordagem ou recorte conceitual privilegiado, é fundamental a questão inicial da construção do objeto científico para aí colocar a indagação sobre a pertinência do problema com que se inicia uma pesquisa e sua problemática teórica, isto é, sobre a importância social do objeto empírico e a relevância do objeto teórico da pesquisa (LOPES; ROMANCINI, 2014, p. 136).

² Neste momento, falamos da importância da interface, pois Lopes e Romancini (2014, p. 135) destacam que: “[...]os desafios trazidos pela compreensão de novos objetos, como é a comunicação, encaminham para a formação de novas sínteses disciplinares ou convergências disciplinares, isto é, de transdisciplinas ou pós-disciplinas”.

Gaston Bachelard (1996, p. 77), nos lembra de que “[...] a ciência *constrói* seus objetos, que nunca ela os encontra prontos” em outras palavras há necessidade de superação de dois importantes obstáculos para o cientista social: o primeiro da própria realidade em que está inserido, ou seja, o perigo de se deixar levar pelo que é visível quanto ao objeto de estudo, ainda mais se este for relacionado com a educação, conferindo a visibilidade o status da pura “verdade”. E o segundo é a necessidade da superação da visão do senso comum, das próprias opiniões e até preconceitos que o pesquisador traz consigo. Ratificamos Bachelard com o dizer de Bourdieu (1999, p.22), de que “[...] os objetos são conquistados, construídos e comprovados”.

Em consonância com esta compreensão, relatamos a nossa trajetória³ que de certa forma colaborou na construção do objeto.

Minha primeira graduação foi em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 1999. Em seguida, em 2001, cursei uma especialização em Globalização e Cultura pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). n

Depois de trabalhar com jornalismo impresso em ambientes de redação e edição, na região de Sorocaba, interior de São Paulo, senti necessidade de lecionar na rede estadual paulista, no município de Barueri, região metropolitana, por três anos e, concomitantemente, atuei como repórter de um jornal voltado à educação municipal chamado “Jornal da Rede”.

Posteriormente, recebi convite para atuar na função de coordenadora pedagógica em escola da rede municipal de Barueri que atendia a alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Em 2005, outro convite pela Secretaria Municipal de Educação, desta vez para atuar como uma das elaboradoras de material didático pedagógico próprio da rede na disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II (e propostas curriculares da área). Neste mesmo ano iniciei outra graduação, agora uma Licenciatura em Pedagogia, concluída em 2009.

Nos anos de 2008 e 2009 fui, respectivamente, “aluna ouvinte” e “aluna especial” do professor Adilson Odair Citelli na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). No ano de 2010, assumi o Departamento de Formação Continuada Docente na Secretaria Municipal, consegui ingressar no mestrado da ECA, na linha de pesquisa Comunicação e Educação, que resultou na dissertação “Linguagens da Comunicação: jornalismo e publicidade no Ensino Fundamental de Barueri-SP”, sob a

³ O relato a partir deste ponto até a justificativa de escolha do objeto será na 1ª pessoa do singular para dar o destaque necessário aos motivos que direcionaram a construção da pesquisa. Depois, segue na 1ª pessoa do plural por todo o trabalho

orientação do professor Dr. Adilson Odair Citelli, defendida em 2012. A pesquisa tratava de estudo quanti-qualitativo sobre a atuação dos docentes de Língua Portuguesa da referida rede no tratamento com os dois gêneros da comunicação em sala de aula.

Na oportunidade, participei de vários congressos organizados pela Sociedade de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom), em mesas-redondas; também lançamos (o grupo de pós-graduandos e o orientador), em 2011, na Bienal Internacional do Livro, a obra, parte da Coleção Educomunicação, “Educomunicação: imagens do professor na mídia”, pela Editora Paulinas, sob a organização de Citelli.

Em 2012, nos grupos de trabalho (GTs) de Comunicação e Educação da Intercom, em Fortaleza (CE), observei discussões mais acaloradas no tocante às possíveis diferenças entre os paradigmas da educomunicação e mídia-educação, debate que despertou, em mim, grande interesse. Novamente vivenciei essa sensação no mesmo GT, em 2014, em Foz do Iguaçu (PR).

Após o término do mestrado, as preocupações advindas com a dissertação e a prática profissional deram origem, então, a um pré-projeto envolvendo a educomunicação na formação continuada dos gestores da rede estadual de São Paulo – no caso, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato de Souza” (EFAP), pesquisa que não era de caráter comparativo.

Assim, a elaboração de meu primeiro projeto de doutorado esteve atrelada à experiência de dez anos de trabalho na Secretaria de Educação de Barueri, como responsável por um setor que possibilitou o convívio rotineiro com muitos professores e gestores, além dos Secretários da pasta.

Dessa forma, nas articulações dos contextos descritos foi que se originou a proposta doutoral, quando, em 2014, ingressei no doutorado na ECA/USP, na mesma linha de pesquisa, sob a orientação do professor Dr. Ismar de Oliveira Soares.

Entretanto, a ideia de estudo comparativo permanecia como uma possibilidade relevante para um doutorado e ainda me inquietava. Em nossa primeira reunião, eu e o professor Ismar chegamos a um consenso quanto à importância de se pensar em políticas públicas que tratassem da Educomunicação, alterando o projeto inicial apresentado. A experiência do município de São Paulo, que adotou a educomunicação como política pública, inicialmente com a assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), sob a coordenação do mesmo professor Ismar, em 2001, junto à Secretaria de Educação, foi imediatamente considerada e incluída.

Como o propósito era um estudo comparativo, foram cogitados vários outros municípios brasileiros – Cuiabá (Mato Grosso), Florianópolis (Santa Catarina) e Porto Alegre (Rio Grande do Sul) – e no exterior – Buenos Aires (Argentina), Barcelona (Espanha) e Lisboa (Portugal) – onde a experiência com a educação midiática acontecesse.

Nesse momento, a procura nos apontou a cidade do Rio de Janeiro, sobretudo pelos trabalhos da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda.), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Trata-se de uma produtora de conteúdos midiáticos que trabalha a partir da perspectiva da mídia-educação (media-education) e produz materiais como séries televisivas, impressos, games, publicações específicas por meio da mídia e até propõe formações docentes e discentes àquela rede municipal. E sobretudo por ter a possibilidade de analisar outra perspectiva de política pública em educação midiática, a mídia-educação.

2.1 A MATRIZ METODOLÓGICA

Conforme citada na introdução, a metodologia adotada segue as orientações propostas por Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2005). A instância epistemológica, a primeira do eixo paradigmático, é responsável pela reflexão epistemológica que o pesquisador executa ao longo do trabalho. Essa etapa se concretiza por meio de uma série de operações responsáveis por garantir a cientificidade da prática de pesquisa. Dentre as operações estão a ruptura epistemológica, a construção do objeto científico e a observação minuciosa ao longo de todas as fases do trabalho, a fim de atentar para os obstáculos epistemológicos da pesquisa e efetuar eventuais correções de rota. Retornaremos a essas discussões ao delinear as fases do projeto.

A instância teórica, segundo Lopes (2005, p. 123), “é o lugar de formulação sistemática das hipóteses e dos conceitos, da definição da problemática e da proposição de regras de interpretação”. Assim, a teoria, pensada como parte do processo metodológico na investigação, tem a função de, por meio dos autores de referência do pesquisador, efetivar a ruptura epistemológica; ou seja, os fatos vão ser captados e explicados à luz dos conceitos. Dessa forma, o referencial teórico do pesquisador precisa necessariamente perpassar todas as fases da pesquisa, pois:

[...] o processo científico não vai dos “dados” à teoria, mas parte de determinadas informações, mediatizadas por uma problemática, para uma formulação conceitual dos problemas e, em seguida, desses problemas para um corpo de hipóteses que forma a base de toda teorização. A teoria hipotética suscita e produz evidências fatuais que, reciprocamente, controlarão sua validade. (LOPES, 2005, p. 124).

A instância metódica reflete a estrutura da pesquisa; é a atenção sobre o conhecimento do que se está fazendo. É o cuidado que o pesquisador precisa ter no uso e no trato com os métodos; ou melhor, “é o lugar de enunciação das regras de estruturação do objeto científico, impondo a este certa ordem entre seus elementos” (LOPES, 2005, p. 126). É necessário, por

parte do investigador, o esclarecimento do motivo das escolhas da metodologia, isto é, que ele explicita como chegou a elas. Ao demonstrar o porquê de suas opções, ele tende a diminuir o efeito exagerado de caráter ideológico do discurso científico.

Por último, tem-se a instância técnica, responsável pela construção do objeto empírico. O ato de o pesquisador realizar a coleta das informações, sempre atento à sua perspectiva teórica, e transformá-las em dados, ou objetos científicos, utilizando-se de operações técnicas de observação, pertence ao domínio do nível técnico. Conforme Lopes (2005, p. 128), essas operações são: “a observação (da informação ao dado), a seleção (do dado ao objeto) e a operacionalização (do objeto à informação) ”.

Cabe mencionarmos que essas instâncias são intercambiáveis ao longo do trabalho e o pesquisador avança e retrocede várias vezes. O processo de construção do objeto científico e sua relevância social, pertinência e problema central também são valorizados por este modelo metodológico.

2.1.1 Sobre o objeto empírico

Para Lopes (2005, p. 138) em relação ao problema de pesquisa: “este problema situa-se num conjunto mais amplo, que é o assunto ou tema da pesquisa. Este é escolhido e aquele é constituído pelo investigador”. O engajamento teórico, o comprometimento social e as condições institucionais são fatores intervenientes na escolha e direcionam os caminhos teóricos e práticos.

Conforme já anunciado, nossa investigação se insere na linha de pesquisa Comunicação e Educação, em decorrência do interesse em adentrar os estudos que discutem como se processam os diálogos entre as duas áreas que, embora se inter-relacionem, apresentam movimentos internos distintos (CITELLI, 2004).

O objeto empírico se constitui do conjunto dos elementos que, nos respectivos contextos, definem as políticas públicas de educação midiática nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro.

A aplicabilidade das políticas públicas está entre os quatro grandes problemas que preocupam os professores brasileiros, conforme a pesquisa “Conselho de Classe”⁴. Entre as importantes fontes da nossa pesquisa estão os gestores educacionais (Secretários de Educação, professores coordenadores de projetos, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas)

⁴ Os problemas apresentados estão inseridos na pesquisa *Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil*, realizada pela Fundação Lemann e Ibope Inteligência (2.º semestre de 2014).

dessas políticas de educomunicação e mídia-educação e, principalmente, os grandes protagonistas, os alunos.

2.2 AS GRANDES PERGUNTAS DA PESQUISA

a) A questão inicial de fundo é:

Como os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo dispõem as políticas públicas voltadas para a educação midiática?

b) Questões decrescentes:

1. Por que os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo investem em educação midiática?
2. Quais as modalidades das ações adotadas pelas políticas públicas nas duas redes de ensino?
3. Como essas políticas são geridas no âmbito das respectivas redes?

c) A pergunta-chave, ou seja, o problema é:

O que aproxima ou diferencia as políticas públicas em educação midiática implantadas nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo?

2.3 OS OBJETIVOS

Em nossa orientação metodológica, os objetivos da pesquisa também decorrem da formulação do problema. “Fixados nessa primeira fase, eles devem ser exequíveis e podem conjugar várias ordens: empírica (verificar determinado fenômeno da realidade), teórica (contribuir para o estudo da teoria sobre o problema) e prática (intervir na existência do fenômeno)” (LOPES, 2005, p. 139). Sendo assim, nossos objetivos conjugam duas ordens, empírica e teórica, como nos propõe Lopes (2005), pois acreditamos:

- contribuir para a discussão teórica de quais estratégias podem se configurar como mais adequadas para uma efetiva implantação, organização e execução de políticas públicas em torno da educação midiática no Brasil;
- identificar a natureza das políticas públicas em educação midiática existentes nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro;

- identificar as modalidades de intervenção dessas políticas, bem como as implicações pedagógicas oriundas dessas ações;
- contribuir para a discussão teórica sobre a construção de articulações entre os paradigmas da Educomunicação e da Mídia-educação, tendo em vista a possibilidade de diálogo entre suas práticas.

2.4 AS HIPÓTESES

Partimos do conceito de Lopes (2005, p. 140) de que as hipóteses precisam ter sua “origem na problemática teórica” e, por sua vez, constituem-se em hipóteses teóricas da pesquisa, e do conceito de Bachelard (1996, p. 114) de que “as hipóteses devem ser coordenadas do próprio ponto de vista do instrumento”. Assim, o “sistema de hipóteses” (LOPES, 2005, p. 140) tem o objetivo de conectar teoria e investigação.

Temos, portanto, as seguintes **hipóteses**.

- a) Há políticas públicas em educação midiática, incluindo legislação nos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo.
- b) Os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo desenvolveram fundamentos e procedimentos específicos para dar respostas às questões da educação midiática.
- c) Existem dados empíricos relevantes para identificar as perspectivas teóricas e de gestão adotadas nas redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo.
- d) Podem existir diálogos entre os referenciais teóricos e de gestão adotados nas redes de educação municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo.

2.5 AS JUSTIFICATIVAS

As justificativas do nosso estudo comparativo estão ancoradas em três eixos determinantes, que são: 1) o fato de o governo brasileiro adotar políticas de incentivo, em termos curriculares e de formação continuada docente, que contemplem e possibilitem o trato da educação midiática em redes de ensino; 2) o fato de não existir um estudo comparado em educação midiática em termos de pós-graduação entre as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo; 3) o incentivo às práticas mídia-educativas como políticas públicas pela Unesco. Discorreremos a seguir sobre cada um dos eixos.

2.5.1 Eixo 1 - Educação Midiática - Políticas Públicas

Âmbito Nacional - MEC

As políticas públicas em torno da educação midiática no Brasil começaram, com maior frequência, nas décadas de 1990 e 2000. A partir deste período, o incentivo do governo brasileiro à oferta de suportes no desenvolvimento da educação midiática, por meio de políticas – tais como as curriculares, que é o caso da BNCC – e de investimentos em formações continuadas docentes e discentes, como os Programas “Mais Educação” e o “Mídias na Educação”, ambos do MEC, são provas do crescimento de políticas relacionadas à educação midiática.

Foi justamente nesse período que as redes de ensino do Rio de Janeiro e São Paulo começaram a desenvolver ações sistematizadas em torno de projetos acerca da mídia-educação e educomunicação, com as assessorias da MultiRio, no Rio de Janeiro, e do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), em São Paulo.

a) Programa de Formação Continuada em “Mídias na Educação” (MEC)

O Programa de Formação Continuada em “Mídias na Educação” ocorreu entre 2006 e 2012, em São Paulo⁵, em três ciclos: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; o avançado, de especialização, com 360 horas. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) em parceria com Secretarias de Educação e universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP), por meio do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras instituições federais do país.

O programa visava a proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – televisão (TV) e vídeo, informática, rádio e impresso –, tendo como público-alvo os professores da educação básica. Destacamos que na proposta pedagógica para o módulo rádio (ciclo básico – 15h) havia um espaço voltado para o trato conceitual de educomunicação e os pilares educ comunicativos (protagonismo, ecossistema comunicativo e escola cidadã).

⁵ A Equipe do “Mídias na Educação” em São Paulo contou com o apoio do Núcleo de Comunicação e Educação em parceria com a UFPE, sob a supervisão geral do professor Ismar de Oliveira Soares e coordenação geral de Patrícia Horta Alves (UFPE) e de vários docentes da ECA/USP, tais como: Richard Romancini e Marciel Consani.

b) Programa “Mais Educação” (MEC)

O Programa “Mais Educação”, criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (BRASIL, 2007), tinha como objetivo ofertar às escolas públicas atividades optativas (oficinas), a serem implantadas no contraturno. Na primeira versão, com início em 2008, foram disponibilizados para matrículas nas escolas dez “macrocampos”, representando, cada um, um campo do conhecimento. Entre eles, um denominava-se Educomunicação (utilizado como referencial teórico e metodológico). A iniciativa foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em 2010, com o Decreto n.º 7.083, alteraram a nomenclatura do macrocampo para “Comunicação e Uso de Mídias” sob pressão da área da Educação, com o objetivo de usar a linguagem midiática como prática educativa (no manual elaborado pela Rede CEP – Comunicação, Educação e Participação – continua como Educomunicação).

Sobre essa iniciativa do governo federal, a pesquisa de mestrado “Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação”, de autoria de Daniele Próspero (2013)⁶, buscou identificar e compreender se e de que forma a educomunicação se inseria no Programa “Mais Educação” (MEC) como parte das políticas públicas que visam a melhorar a educação básica do país. A investigação realizou um mapeamento das práticas do macrocampo ocorridas entre 2008 e 2011. Além disso, realizou entrevistas com os gestores públicos das dez cidades brasileiras que contaram com o maior número de atividades de comunicação em 2011 e, finalmente, aplicou um questionário junto a uma amostragem de 67 escolas que desenvolviam essas atividades.

Próspero (2013) constatou, ainda, que o macrocampo atingiu 6.500 escolas em 2012, atendendo a 1,5 milhão de alunos em 2.000 municípios. A pesquisa revelou que o programa é um espaço promissor para a disseminação da educomunicação na educação formal, pelo seu alcance.

Essas instâncias, por si só, justificam a importância desta pesquisa em políticas voltadas às redes formais de ensino municipais. Entretanto, nossa justificativa considerou também, além dessas políticas propostas, os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) de pesquisadores acerca de cada rede educacional (Rio de Janeiro e São Paulo).

⁶ Dissertação defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) em 2013, sob a orientação do professor Dr. Ismar Soares.

2.5.2 Eixo 2 - A Educação Midiática como objeto de teses e dissertações nas universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo

Em primeiro lugar, vale destacarmos o fato de a presente pesquisa ser inédita, afinal, entre as dissertações e teses das universidades, em nível de pós-graduação (*strictu sensu*), não existe um estudo comparativo entre as políticas de educação midiática nas redes do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Assim, em termos acadêmicos, interessa-nos ressaltar três pontos essenciais: 1) a inexistência, entre as teses e dissertações pesquisadas por Pinheiro (2013) e Messias (2012), de trabalho que tenha realizado um estudo comparado sobre a aplicação dos conceitos da educomunicação e/ou mídia-educação, no espaço das políticas públicas; 2) A importância e a legitimidade acadêmica do tema referendado pelas pesquisas já realizadas, dissertações e teses, analisando, separadamente, as políticas de educomunicação, implementadas pela prefeitura de São Paulo, e as de mídia-educação, no município do Rio de Janeiro; 3) a implantação nas duas cidades (USP/SP e PUC-RJ)⁷ de cursos de Educação Superior e/ou Pós-graduação com vistas à formação ou contribuição à um profissional com perfil para o tratamento da educação midiática nos sistemas de ensino.

Assim, o **primeiro ponto** trata da necessidade de estudos no âmbito das políticas públicas em educação midiática, fato que foi comprovado após uma análise de dois trabalhos: a tese de Rose Pinheiro (2013) por meio de um mapeamento bibliométrico de 97 teses e dissertações no banco de dados da CAPES entre 1998 e 2011, e da dissertação de Cláudio Messias (2011) que, em sua investigação, edificada nos métodos quanti-qualitativos, analisou o banco de dados do Programa de Pós-Graduação da ECA/USP e as produções atribuídas à Educomunicação, no período de 1999-2008, da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação) – *papers* dos congressos anuais.

Nessas investigações não há nenhuma pesquisa de caráter comparativo sobre políticas públicas em educação midiática que analise, conjuntamente, as redes de ensino dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo, ainda mais se considerarmos os paradigmas da educomunicação e mídia-educação. O que há são estudos de casos específicos acerca de um município ou de outro.

Neste sentido, concordamos com Soares (2014b, p. 21):

⁷ Licenciatura em Educomunicação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (desde 2011- ECA/USP).

Bacharelado em Produção e Gestão de Mídias em Educação na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (desde 2014 – PUC-RJ).

Cresce no Brasil a disposição para uma mútua colaboração entre os defensores do conceito de mídia e educação (mídiaeducação), herdeiros de uma tradição europeia de *media education*, e os praticantes do conceito de educomunicação (alguns preferem usar simplesmente a expressão “comunicação/educação”), herdeiros de uma tradição latino-americana de luta político-ideológica que coloca sua centralidade na defesa do direito à expressão e comunicação.

Ainda, é interessante pontuar que:

Em termos substantivos, a maior parte dos estudos sobre políticas públicas no Brasil, até os anos 1980, se dedicou à análise macrossociológica sobre o Estado e a respeito dos efeitos de suas políticas sobre diversos aspectos da sociedade brasileira, como a formação da nação, o desenvolvimento econômico, a constituição da cidadania, a formação de classes sociais, entre outros. Contraditoriamente, embora o Estado brasileiro tenha sido discutido e citado intensamente, os detalhes de suas ações, assim como os elementos e processos que impulsionaram o seu funcionamento, permaneceram muito pouco tematizados pela literatura. (MARQUES; FARIA, 2013, p. 7).

Defendemos os diálogos e as contribuições de cada herança, seja da educomunicação ou mídia-educação, como requisitos importantes no atual contexto sócio-histórico. Contudo, não podemos considerá-las como sinônimas, apagando as gêneses de suas orientações. Antes propomos, como passo necessário e inédito, o tratamento comparativo de políticas públicas consolidadas, caso desta pesquisa, com base justamente no detalhamento de ações e esquemas funcionais, cada vez mais necessários entre as gestões de governo.

De acordo com Eduardo Marques e Carlos Aurélio Pimenta de Faria, quanto ao caráter multidisciplinar da área:

[...] a melhor forma de construir um campo comum de discussão entre perspectivas, que permita o acúmulo de conhecimento a respeito das ações do Estado, é observando e promovendo diálogos entre os enquadramentos conceituais e as teorias que cada campo disciplinar mobilizou. (MARQUES; FARIA, 2013, p. 9).

O **segundo ponto está** relacionado à legitimidade acadêmica da temática. Conforme já citado, há investigações etnográficas envolvendo estudos de caso de políticas públicas em educação midiática que se localizam em único contexto, ou em São Paulo ou no Rio de Janeiro. A partir desta constatação, aprofundamos a leitura em três dessas pesquisas acerca da política pública em mídia-educação na rede municipal do Rio de Janeiro. São elas:

- 1) A dissertação “Quitungo, mídia e cidadania: a política da ‘mídia e educação’ da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária”, de Carlos André C. Maranhão, acerca da experiência da política curricular do Rio de

Janeiro na tradição da mídia-educação. Foi defendida em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob orientação do professor Dr. Amaury Moraes.

- 2) A dissertação “A produção de audiovisuais na escola: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens”, de Simone Monteiro de Araújo (2008), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), no Programa de Pós-Graduação e Educação, sob a orientação da professora Dr^a. Rosália Duarte.
- 3) A dissertação “Luz, Câmera, [Multieduc] Ação! Práticas Docentes, Políticas Curriculares e as TICs na rede municipal do Rio de Janeiro”, de Luciana Velloso. Foi defendida, em 2010, na Faculdade de Educação, linha de pesquisa de Currículo, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação da professora Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, o projeto “Educom.rádio” foi tema de diversas pesquisas. Destacamos cinco que nos serviram de base.

- 1) A tese “Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação”, elaborada pela pesquisadora Patrícia Horta Alves. A investigação foi defendida em 2007 na ECA/USP, sob orientação do professor Dr. Ismar de Oliveira Soares. Essa pesquisa será detalhada posteriormente.
- 2) A dissertação de Renato Tavares Júnior, intitulada “Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto educom.rádio”, defendida em 2007. É uma pesquisa da chamada área de intervenção da produção midiática.
- 3) A dissertação de Cláudia Vicenza Funari, denominada “A prática de mediação e processos educacionais: o caso do projeto educom.rádio”, defendida também em 2007. Essa pesquisa trata da mediação tecnológica.
- 4) A dissertação “Educomunicação e democracia na escola pública: o educom.rádio e o planejamento”, de Queila Cristina Góes Borges, defendida em 2009. Esse estudo trata do planejamento na gestão comunicativa.
- 5) A dissertação de Ana Carolina Altieri Soares, “Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil. Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo

(PROLAM/USP), defendida em 2012. O estudo de caso de políticas públicas comparou, no Brasil, o projeto da prefeitura de São Paulo “Educomunicação nas ondas do rádio – Educom.rádio” e, na Argentina, a Organização Não-Governamental (ONG) “Las otras voces”. Foi orientada pela professora Dr^a. Dilma de Melo Silva.

Com relação ao terceiro ponto, discorremos que, de um lado, no mundo acadêmico – Ensino Superior – em São Paulo, conforme já citado, destaca-se o fato de a Universidade de São Paulo, através da ECA/USP, ter implementado em 2011 uma licenciatura em Educomunicação, visando à formação de educadores. Fala-se, assim, da criação de um novo campo acadêmico e de intervenção social, com formação de profissionais com capacidade para atuar em salas de aula, em espaços educativos não formais, nos dispositivos como televisão, rádio, internet etc. Acrescentamos que, em 2010, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, também implementou o bacharelado em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação.

De outro lado, no Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) oferece o curso de bacharelado em Produção e Gestão de Mídias em Educação. Nesse caso, o bacharel poderá atuar nos seguintes contextos: consultor, formulador e gerente de projetos educacionais em escolas; universidades; setores educacionais do comércio, indústria e serviços; setores educacionais de órgãos públicos; televisão, rádio e sites educativos; terceiro setor; museus e centros culturais etc.

2.5.3 Eixo 3 - O incentivo da Unesco

Desde a Declaração de *Grünwald*, na Alemanha, em 1982, a Unesco incentiva ações governamentais, em nível mundial, que promovam práticas com a mídia-educação. Passando pelo encontro comemorativo de 25 anos, na Agenda de Paris, em 2007, que culminou em um documento com 12 recomendações acerca da prática mídia-educativa, quase dez anos depois ela organizou, no Brasil, em 2016, a *V Global Media and Information Literacy (MIL) Week*, a Semana de Alfabetização Midiática e Informacional, na ECA/USP.

Quanto ao material formulado na *Agenda de Paris*, em 2007, Bévort e Belloni evidenciam a leitura que ambas fazem da mídia-educação:

Podemos observar, neste resumo da Agenda de Paris, alguns avanços reais, notadamente quanto à ênfase no papel dos sistemas educacionais na promoção da mídia-educação e à importância de integrar a mídia-educação na formação inicial de

professores. Pela primeira vez, nos documentos oficiais internacionais deste tipo, aparece entre as principais recomendações a prioridade ao ensino formal, como espaço privilegiado de ações de mídia-educação, à formação inicial de professores (condição sine qua non de realização desta prioridade) e à pesquisa integrada ao estudo de inovações pedagógicas - e não mais a estudos de recepção de mídias, de especialistas da comunicação. (BEVÓRT; BELLONI, 2009, p. 1.097).

A reflexão demonstra que a posição interpretada pelas autoras no evento da Unesco contrapõe mídia-educação e educomunicação, pois, na prática, a educomunicação é uma área da interface preocupada tanto com a recepção quanto com a gestão da comunicação. A tecnologia é vista como um elemento importante, mas não determina os processos.

Mostra-se, assim, a importância da discussão e entendimento das linhas de pensamento e orientações dos diversos autores utilizados neste estudo. Descreveremos os principais autores e perspectivas teóricas no item a seguir.

2.6 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo está dividido em dois momentos: o primeiro apresenta os grandes nomes que compõem a discussão acerca da educação midiática, especialmente quanto aos paradigmas da mídia-educação e da educomunicação.

O segundo aborda a perspectiva acadêmica sobre o tema, por meio da análise de pesquisas importantes que foram realizadas na rede educacional do município do Rio de Janeiro e na rede municipal de ensino de São Paulo e que nos serviram de base para o caminhar desta investigação de caráter comparativo.

2.6.1 Os autores referências da educação midiática

O amplo alcance da concepção de educação midiática pelo mundo abarca várias perspectivas. Neste estudo nos apropriamos do termo para designar ações com a mídia, englobando as perspectivas da mídia-educação e da educomunicação, paradigmas utilizados nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A Unesco colabora com a discussão a partir de várias declarações, tais como a *Declaração de Grünwald* (1982) e a *Agenda de Paris* (2007), sobre as recomendações à prática da mídia-educação. Em 2013, no manual *Currículo para formação de professores*, a Unesco propôs uma espécie de conceito “guarda-chuva”, que seria a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) (CONSELHO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2016, p. 20).

O paradigma da educomunicação, ressemantizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), adotado pela rede municipal de ensino

de São Paulo, está ancorado nas concepções de Ismar de Oliveira Soares, com fortes influências do educador brasileiro Paulo Freire e do uruguaio Mario Kaplún. O paradigma é incorporado em nosso referencial na medida em que valoriza o processo comunicativo, e não a mídia em si, além de possuir diversas presenças dos ideais dos movimentos sociais latino-americanos. Partimos também do entendimento de que o paradigma seja um novo campo de intervenção social, que opera na interface Comunicação e Educação. Em outras palavras:

Entendemos a educomunicação como uma resposta às exigências da contemporaneidade de definir um locus para o diálogo entre o que se entende por educação e o que se pretende seja a comunicação, a partir de pressupostos que rejeitam, de igual modo, o que representa o funcionalismo de um campo (o comunicativo) e o iluminismo de outro (o educativo). (VIANA, 2017, p. 239).

A prática educomunicativa passa por um caminho definido por processos democráticos, a gestão compartilhada da comunicação. Por isso é que o entendimento da categoria gestão midiática no universo escolar, na perspectiva da educomunicação (em nossas análises), preocupa-se com a cidadania e a manutenção de sua integridade.

Já a concepção de *Media Education* aparece em materiais da rede municipal de ensino do Rio Janeiro, mas muitos gestores se referem a esse conceito para definir projetos como o “Cineclube nas escolas”. Neste estudo, baseamo-nos nas ideias do britânico David Buckingham para obtermos melhor entendimento prático desse paradigma; o autor é citado em análises de especialistas e gestores de políticas em educação midiática na rede carioca. Para Buckingham (2010), a escola possui cadeira cativa na configuração social em que estamos inseridos e necessita desenvolver novas funções e incentivos diante das novas tecnologias digitais e de informação, com maior abertura ao diálogo e à participação da comunidade em seu entorno.

Cabe ressaltarmos também que a ideia de “letramento midiático” é imprescindível para a escolarização do século XXI, considerando quatro aspectos: a representação, a língua, a produção e a audiência.

Outros autores referências também contribuíram para nossas análises sobre a educação midiática. Guillermo Orozco Gómez propôs a concepção de “novas alfabetizações”, a noção de que o indivíduo contemporâneo, diante de uma nova condição comunicacional, requer a aquisição de novas competências comunicativas. Jesús Martín-Barbero sustém a “teoria das mediações culturais”, que assegura que ora estamos no papel de emissores, ora na função de receptores, num grande ecossistema comunicativo. Esse autor, juntamente com Néstor García

Canclini e Orozco Gómez, é responsável pelo trabalho com os Estudos Culturais na América Latina, sustentando teoricamente o conceito de educomunicação.

Entendemos, portanto, que no tocante à educação midiática, esses quatro autores foram os grandes nomes em nosso estudo: Ismar Soares, David Buckingham, Guillermo Orozco Gómez e Jesús Martín-Barbero, acrescentando as contribuições da Unesco. Outros autores, a partir das concepções desses quatro, também nos serviram de apoio em relação à interface com a educação (currículo, formação inicial e continuada): Gimeno Sacristán, Michel Young, Elza Barreto, Paulo Freire, Moacir Gadotti. A respeito das políticas públicas, baseamo-nos principalmente nos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe (Ciclo de Políticas), Jefferson Mainardes, Klaus Frey, Celina Souza. Os autores diversos desses campos serão tratados com maior intensidade nos capítulos em que realizamos a interface entre Comunicação e Educação.

Considerando a multiplicidade de referenciais e de aspectos que compõem nosso objeto de pesquisa, buscaremos explicitar um pouco mais as pesquisas que foram nos norteando quanto à educação midiática nas perspectivas da mídia-educação na rede de ensino do município do Rio de Janeiro e da educomunicação na rede municipal de educação de São Paulo, como apresentado a seguir.

2.6.2 Perspectivas acadêmicas sobre o tema no Rio de Janeiro e em São Paulo

Neste espaço, consideramos importante mencionar estudos de casos em ambas as redes de ensino que se valeram de análises da educação midiática enquanto política pública e que serviram para nos orientar acerca dos avanços e dificuldades apontados nesses estudos. Dessa maneira, dividimos as pesquisas de acordo com a rede municipal de ensino e aproveitamos para salientar que algumas dessas investigações citadas retornarão em discussões nos capítulos que tratarão especificamente de cada rede analisada.

a) A mídia-educação na rede do Rio de Janeiro

A dissertação de Carlos André C. Maranhão acerca da experiência da política curricular do Rio de Janeiro, na tradição da mídia-educação, foi defendida em 2007, na FEUSP. Nomeada de “Quitungo, mídia e cidadania: a política da ‘mídia e educação’ da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária”, teve orientação do professor Dr. Amaury César Moraes.

A investigação trabalhou com o discurso da política curricular de “Mídia e Educação” da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro (RJ) por meio de uma pesquisa etnográfica de observação documental e participante da prática pedagógica. Discorreu sobre o conceito de “cidadania plena”, pela análise descritiva do documento curricular denominado de “Multieducação”, que estimulou a criação da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios), vinculada à SME, em 1993. A MultiRio destacou-se, em 2004, pela organização da 4.^a Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes⁸, ocorrida no município do Rio de Janeiro.

Entre os autores analisados na dissertação estão os brasileiros Ismar de Oliveira Soares e Paulo Freire, e o alemão Jürgen Habermas. A preocupação do autor com o conceito de cidadania e o “popular”, em sua visão tão forte no discurso da então política curricular carioca, e o entendimento da educomunicação, com o enfoque nos processos comunicacionais, são perceptíveis:

A cidadania que emerge de práticas comunicativas de organizações comunitárias e movimentos sociais busca incluir o cidadão comum, seja ele analfabeto ou doutor, na participação ativa e direta da produção de mensagens e gestão do veículo de comunicação. Não há critérios para que um ouvinte de um jornal comunitário, por exemplo, possa participar do processo de produção de informação do veículo, basta querer participar. É nesse sentido que a inserção da linguagem audiovisual na escola pode se dar de forma mais ampla, porque o olhar incide sobre o processo de comunicação e produção de mídia, que pode ser feito por meio de metodologias participativas. (MARANHÃO, 2007, p. 25).

A atual integrante da equipe MultiRio, Simone Monteiro de Araújo⁹, defendeu, em 2008, a dissertação “A produção de audiovisuais na escola: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens” pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), no Programa de Pós-Graduação e Educação, sob orientação da professora Dr.^a Rosália Duarte. O estudo envolveu 25 alunos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro com idades entre 10 e 15 anos. A pesquisa participante, de natureza etnográfica, contou com observação, oficinas, além de entrevistas individuais, e considerou as abordagens de Pier Cesare Rivoltella e David Buckingham.

⁸ Esse movimento é coordenado pela *Summit on Media for Children Foundation*, com sede na Austrália. As cúpulas acontecem a cada três anos e reúnem criadores, produtores, diretores, distribuidores, representantes da indústria, pesquisadores, educadores, crianças e jovens. Com o tema “MÍDIA DE TODOS, PARA TODOS”, neste 4.^o encontro o debate foi além da produção feita para televisão e abordou com ênfase, pela primeira vez na história do movimento, as questões que envolvem a convergência de mídia refletida na produção do cinema, da informática, do rádio, do edutainment, da propaganda e demais mídias eletrônicas. Na época, a diretora presidente da MultiRio era Regina de Assis.

⁹ Atuou por 16 anos como gerente de mídia-educação da Secretaria de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro, até novembro de 2017, quando passou a integrar a equipe da MultiRio.

Ainda no Rio, outra pesquisa intitulada “Luz, Câmera, [Multieduc] Ação! Práticas Docentes, Políticas Curriculares e as TICs na rede municipal do Rio de Janeiro”, de Luciana Velloso¹⁰, foi defendida, em 2010, na Faculdade de Educação, linha de pesquisa de Currículo, na UERJ, sob orientação da professora Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura. Essa investigação etnográfica-qualitativa analisou duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e duas salas de leitura (espaços nas escolas municipais que incluíam: laboratório de informática, sala de vídeo e biblioteca).

Velloso (2010) constatou que, no processo de elaboração da proposta curricular “Multieducção”, houve influências marcadas por embates, disputas e relações de poder, entre professores e técnicos de vários segmentos, que balizaram o documento. A pesquisa se pauta em uma perspectiva que toma como base a concepção do multiculturalismo, com relação tanto à proposta de currículo quanto à criação da empresa MultiRio.

Ressaltamos que a defesa de uma visão multicultural se vincula à ideia de democracia, pluralidade, consenso e paz, em relações entre povos de tradições culturais diferentes. Conforme aponta Sacristán (1995, p. 107), “a chave de qualquer reforma curricular passa por quatro pontos fundamentais: 1) a formação de professores; 2) o planejamento dos currículos; 3) o desenvolvimento de materiais apropriados; 4) a análise crítica das práticas vigentes”.

Ainda neste estudo de caso, no capítulo “Das múltiplas linguagens à mídia e educação”, observamos que a conjunção aditiva acabou demonstrando que Velloso, ao tratar da temática de educação e da mídia neste ambiente, também levou em consideração a educomunicação e as tecnologias de informação neste contexto. Entendemos que a proposta é a análise curricular, entretanto, observamos que na referida pesquisa não há menção e explicações da concepção de *media education* na política curricular.

b) A educomunicação na rede de São Paulo

A experiência da rede educacional do município de São Paulo foi apresentada em diversos trabalhos (graduação e pós-graduação), e existem cinco pesquisas (citadas na justificativa), orientadas por Soares (ECA/USP), que tratam do educom.rádio.

¹⁰ A autora esteve presente na exposição de meu projeto doutoral, no VI Encontro Brasileiro em Educomunicação, Porto Alegre, em junho de 2015. Fez intervenções, após minha exposição, acrescentando que muita coisa mudou na proposta da MultiRio nos últimos cinco anos e que a ideia inicial do currículo Multieducção proposto pela fundadora Regina de Assis se alterou. Em outro momento, no mesmo evento, se tornou sócia da Associação Brasileira dos Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação (ABPEducom).

Aqui, analisamos com maior profundidade a tese “Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação”, elaborada pela pesquisadora Patrícia Horta Alves. A investigação foi defendida em 2007 na ECA/USP, sob orientação do professor Dr. Ismar de Oliveira Soares. A autora analisa a formulação e implementação do Programa “Educomunicação pelas Ondas do Rádio” (Educom.rádio) em escolas públicas do Ensino Fundamental do município de São Paulo (2001-2004) à luz do encontro entre as noções de políticas públicas e a extensão universitária. O pressuposto é de que os processos de elaboração e implantação do Educom.rádio provocaram alterações de um olhar inicial, delimitado na formação continuada docente, até tornar-se uma ação política macro de caráter público.

O projeto Educom.rádio apresenta-se como um exemplo do intercurso dinâmico entre universidade, sociedade e estado que torna a extensão universitária o exercício político de uma práxis. Ele atendeu à necessidade urgente de reformulação parcial da prática político-pedagógica de uma rede de escolas públicas, conferiu feição prática, de intervenção política do conhecimento produzido na Universidade por meio de suas pesquisas e influenciou decisivamente a emergência de uma política pública do governo municipal de São Paulo (ALVES, 2007, p. 106).

Concluindo este primeiro capítulo, entendemos que as ações em relação à educação midiática, como política pública, necessitam de maiores análises voltadas à gênese dessas ações em suas relações com nosso objeto de investigação. Disso tratará o próximo capítulo deste estudo, que discorre sobre a “Natureza das políticas públicas municipais em sua relação com o objeto”.

3 A NATUREZA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Este capítulo discute a importância da existência de políticas públicas voltadas à educação midiática a partir das interações entre o poder público e os agentes escolares – no caso, os gestores das SMEs, as Diretorias Regionais de Ensino e as equipes gestoras das unidades escolares –, incluindo, sobretudo, professores e alunos.

Aqui, o objetivo principal é propiciar diálogos com nosso objeto de pesquisa, os contextos envolvidos e os sujeitos nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. Temos como finalidade elencar alguns elementos essenciais à compreensão acerca dos mecanismos que esses sistemas municipais desenvolveram no processo de implementação das perspectivas da mídia-educação e da educomunicação, acrescentando os motivos que incentivaram a adoção dessas políticas e as estratégias utilizadas para dar continuidade a essas ações no âmbito governamental.

Assim, enfocamos o entendimento de como as SMEs desses municípios responderam às demandas surgidas pelas práticas pedagógicas, em sua interface com a Comunicação, resultando na incorporação destas duas tradições citadas na esfera de política pública sob forma de projetos, programas, formações continuadas, legislação, currículo, entre outros. O fato de os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo outorgarem a centralização das práticas de mídia-educativa e educomunicativa à responsabilidade das SMEs colaborou, em nosso estudo, à adoção da abordagem analítica do “Ciclo de Políticas” (*Policy Cycle Approach*) proposta pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006).

No campo das políticas públicas, para dar subsídio à discussão, consideramos como referencial teórico alguns autores da área, como: Celina Souza (2006), com o artigo “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”; Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl (2013), com o livro *Política Pública, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*; e o professor Klaus Frey (2000) com o artigo “Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil”.

Souza (2006) identifica quatro pontos a serem considerados na definição de uma política pública: a) é abrangente e não se limita a leis e regras; b) é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; c) embora tenha impactos no curto prazo, é pensada em longo prazo; d) envolve processos subsequentes à sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. Em diálogo com nosso estudo comparativo,

observamos, em pesquisa de campo, que esses quatro itens compõem as ações governamentais das redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo.

As estudiosas Janete Maria Lins de Azevedo e Márcia Angela da Silva Aguiar (2001), no artigo “Políticas de educação: concepções e programas”, destacam que a metodologia para avaliar as práticas de governo em torno de questões educacionais ainda é recente no Brasil. Elas enfatizam a importância de se utilizar o “Ciclo de Políticas” citado nas análises das ações:

A reflexão sobre tal abordagem é bastante útil no contexto brasileiro uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições constantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 43).

Com base nessa reflexão, vemos que se trata de um campo suscetível não apenas às crises de paradigmas, mas também às crises econômicas e sociais, e de cunho próprio dos governos, nas esferas municipal, estadual e federal. Sendo assim, na parte final deste capítulo nos dedicamos com maior precisão às características de cada política pública nas redes de ensino analisadas em sua relação com a educação midiática, a partir das perspectivas da mídia-educação e da educomunicação.

Quanto à questão da análise de política pública no Brasil, como é o caso deste estudo, especialistas como Klaus Frey (2000) nos alertam sobre a existência de obstáculos a serem transpostos, a começar pela adaptações e readequações de diversas abordagens de análise. No âmbito municipal, o autor enfatiza que existem poucos estudos e fatores incisivos que acabam por dificultar novas pesquisas, como “O direito de poder outorgar a sua própria constituição local, concedido aos municípios com a Constituição de 1988 [...]” (FREY, 2000, p. 241). Essas dificuldades serão discutidas no item 3.1, a seguir.

3.1 OS IMPASSES ANALÍTICOS NO TRATAMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL NO BRASIL

Frey (2000) nos adverte acerca dos obstáculos encontrados ao optarmos pela análise de política pública no contexto brasileiro. Para o pesquisador, esse tipo de estudo requer adaptações quanto à abordagem escolhida e aos detalhes, às particularidades da situação política e institucional do país.

Tomamos como exemplo a política municipal no Brasil, vemo-nos defrontados com vários problemas peculiares. Primeiro, temos que levar em conta que o conhecimento científico no tocante ao quadro de referência, ou seja, no tocante à

configuração dos arranjos institucionais e das características dos processos políticos municipais, é bastante limitado. Existem, de forma geral, relativamente poucos estudos científicos sobre a política municipal, o que vale tanto para as condições institucionais quanto para os processos políticos de decisão e de planejamento. Segundo, é preciso considerar a ampla autonomia dos municípios tanto em questões financeiras e administrativas como políticas. O direito de poder outorgar a sua própria constituição local, concedido aos municípios com a Constituição de 1988, é sintomático dessa abrangente autonomia organizacional que acarreta uma variedade muito grande de arranjos institucionais nas Constituições municipais e nas respectivas leis complementares. (FREY, 2000, p. 243-244).

A reflexão de Frey (2000) colabora para o entendimento de momentos históricos particulares no campo governamental, durante nosso estudo, com vários fatos ocorridos de 2014 a 2017 (tempo de elaboração e análise de dados desta tese), desde situações referentes ao processo do regime democrático brasileiro, em contexto nacional, até as mudanças de governo pelas quais os municípios envolvidos em nossa pesquisa passaram.

Afinal, no contexto político nacional no início deste estudo, em 2014, tivemos a posse da presidente da República, Dilma Rousseff, eleita diretamente pelo voto popular. Cerca de dois anos após, em 2016, em meio a vários questionamentos políticos e sociais, votaram por seu *impeachment* como chefe da nação, momento em que Michel Temer, até então vice-presidente, assumiu o cargo. Ainda neste mesmo ano ocorreram também novas eleições municipais em todo o país, alterando o quadro das lideranças governamentais das redes municipais de ensino analisadas e, conseqüentemente, os quadros das gestões de governo. Além disso, a cidade do Rio de Janeiro foi sede dos Jogos Olímpicos¹¹.

A consequência dos dois cenários temporais desenhados é que temos uma proposta de governo municipal nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, de 2014 até 2016, e outra em 2017. Ocorreram crises financeiras e econômicas que assolaram o país, com baixos índices de arrecadação durante essa fase de pesquisa. Acrescenta-se, ainda, ao contexto pesquisado situações de impacto às ações governamentais, tais como a invasão da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro¹², pelas tropas do Exército, devido à guerra entre traficantes pelo comando do tráfico, em setembro de 2017, que continuam apontando uma grave crise na segurança local e nacional em 2018. Assim, as possibilidades de inúmeras transformações da realidade política municipal durante a investigação foram reais:

¹¹ Houve muitas modificações nos espaços e ações da política municipal carioca em torno desse evento. As consequências após os Jogos Olímpicos foram um levante de Operações da Polícia Federal para identificar casos de atores políticos envolvidos em corrupção no contexto municipal e estadual do Rio de Janeiro que acarretaram grande *déficit* financeiro aos cofres públicos.

¹² Uma das quatro escolas pesquisadas nesta investigação no Rio de Janeiro está localizada na Comunidade da Rocinha.

Essas mudanças podem ocorrer não somente em relação à política material, objeto primordial de sua investigação, mas também às instituições políticas e ao ‘policy network’, ou seja, a rede de atores políticos que determinam o processo político pode repentinamente mudar durante a realização da pesquisa. (FREY, 2000, p. 246).

Em nossa pesquisa, as mudanças em relação às instituições foram comprovadas, pois com o resultado das eleições realizadas em outubro de 2016, em janeiro de 2017 assumiram novos prefeitos, secretários de educação e responsáveis pela coordenação de ações de governo em relação à educação midiática, nos municípios analisados, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3 - Novas gestões de governo (2017-2020) no Rio de Janeiro e em São Paulo

MUNICÍPIOS	PREFEITOS	SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO	DIRETOR/ GERENTE/ COORDENADOR
Rio de Janeiro	Marcelo Crivella (PRB)	César de Queiroz Benjamin ¹³	MultiRio: Carlos Henrique Botkay Gerente de Mídia-educação: Simone Monteiro de Araújo
São Paulo	João Dória Júnior (PSDB) ¹⁴	Alexandre Schneider	Núcleo de Educomunicação: Carlos Alberto M. de Lima

FONTE: elaboração da autora.

Cabe salientarmos que, na esfera municipal da administração do Rio de Janeiro, as alterações no quadro de gestores, com poderes capazes de intervir na política em educação midiática, foi maior que no município de São Paulo. Os três nomes descritos nos cargos de prefeito, secretário de educação e diretor-presidente da MultiRio assumiram pela primeira vez o posto na política municipal e na rede de ensino carioca.

A quarta gestora citada no quadro, a gerente de Mídia-Educação Simone Monteiro de Araújo, continuou no posto por mais onze meses, após o início do novo governo, quando deixou de compor o quadro da SME e passou a integrar a equipe da MultiRio. Desde o ano de 1993 a ruptura em termos de trocas de funcionários e gestores não se dava nas três instâncias analisadas na mesma época.

No município de São Paulo, apesar de ser a primeira vez do prefeito João Dória Júnior (PSDB) no posto, Alexandre Schneider assumiu pela terceira vez a pasta da Educação, sendo, inclusive, responsável pela Portaria n.º 5.792/09, que sistematizou a educomunicação no município. Antes, Schneider já havia sido secretário por seis anos (nos mandatos de Gilberto

¹³ Foi exonerado do cargo em 4 de julho de 2018. A chefe de gabinete Talma Romero Suane, docente de carreira, assumiu em seu lugar.

¹⁴ O prefeito exonerou do cargo de prefeito em abril de 2018 para candidatar-se ao governo estadual. O vice-prefeito Bruno Covas assumiu a função de prefeito.

Kassab de 2006-2009 e 2009-2012). O coordenador do Núcleo de Educomunicação (NE), Carlos Alberto Mendes de Lima, permanece na função há 12 anos, desde o início do governo de Gilberto Kassab em 2006. Neste contexto, é válido destacarmos que as redes de ensino dos municípios São Paulo e Rio de Janeiro, apesar de estarem localizadas na mesma região do país (Sudeste), possuem tradições, modelos de gestão, quantidade de funcionários e população diversificadas, ou seja, com características muito específicas.

Conforme indicam os estudos de Frey (2000), há necessidade de fazermos pontes que articulem os pontos de diálogos entre as instituições e seus arranjos, assim como os processos de execução e elaboração de suas políticas, sem desconsiderar outras questões, como as particularidades institucionais e culturais de cada rede em questão.

Um dos pontos importantes de discutirmos, quanto às descrições das principais características das duas redes de ensino, é a consideração histórica e, conseqüentemente, dos sujeitos que tiveram em suas mãos a responsabilidade de iniciar o que veio a se constituir como política pública em mídia-educação no Rio de Janeiro e em educomunicação em São Paulo, como veremos a seguir.

3.2 RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO: OS PRIMEIROS GESTORES DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

O desenvolvimento de práticas em torno da educação midiática nos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo contou com o apoio de profissionais ligados diretamente aos sistemas e de assessorias externas, responsáveis por ações institucionais importantes. Essas práticas surgiram com o propósito de que a educação midiática se consolidasse como política pública nas respectivas redes de ensino.

Podemos nomear como “pais fundadores” algumas pessoas que se tornaram decisivas na história da implementação da mídia-educação no Rio de Janeiro e da educomunicação em São Paulo. Essas pessoas figuram nas respostas às entrevistas coletadas nos dois municípios junto aos gestores e professores das instituições.

3.2.1 Rio de Janeiro

Desde a década de 1990, o município do Rio de Janeiro vem desenvolvendo ações que contribuem para a consolidação da perspectiva da mídia-educação. Um dos influenciadores é o antropólogo Darcy Ribeiro com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública

(CIEPs), espaços para a inserção das “salas de leitura”, em 1985, época em que era Secretário Estadual de Educação do Rio.

Esse ambiente era entendido pelo antropólogo como espaço gerador de cultura, propício à formação do leitor, no qual foram incluídas e adaptadas, com o decorrer do tempo, outras linguagens. Em um primeiro momento, teatro e artes, além do foco na literatura; em uma segunda etapa, as salas de leitura, no início da década de 1990, incluíram a linguagem audiovisual e as novas tecnologias (computadores).

Em janeiro de 1993 o prefeito César Maia assumiu a prefeitura municipal e convidou a professora universitária¹⁵ Regina Alcântara de Assis para a pasta da SME. Em outubro do mesmo ano foi criada a MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios) por meio da Lei n.º 2.029 de 18 de outubro de 1993, promulgada pelo prefeito César Maia, figurando entre os idealizadores Regina de Assis e Walter Clark. Regina de Assis, nesse período, indicou a socióloga Cleide Ramos para assumir o posto da MultiRio empresa na qual Ramos permaneceu até 2000.

No ano de 1993 também tiveram início os estudos sobre um novo currículo para a rede de ensino carioca – um documento que contemplasse outras linguagens, entre elas as midiáticas e as novas tecnologias. Assim, após anos de discussões e consultas com docentes e gestores municipais, foi oficialmente publicado o chamado “Núcleo Curricular Básico Multieducação” (NCBM), em 1996.

No segundo e terceiro mandatos de César Maia como prefeito (de 2001 a 2008), Regina de Assis ocupou o cargo de diretora-presidente da MultiRio. Em seguida, entre 2009 e 2016, Cleide Ramos voltou a ocupá-lo na gestão do prefeito Eduardo Paes, até o seu falecimento. Em 2001, a professora da rede de ensino Simone Monteiro de Araújo assumiu a Gerência de mídia-educação da SME (na época, chamado de Departamento de mídia-educação), onde permaneceu por dezesseis anos.

Assim, na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, até o ano de 2017, com base nas entrevistas de campo, três nomes foram importantes para a implementação e manutenção das ações no território da educação midiática: Regina Alcântara de Assis, Cleide Ramos e Simone Monteiro de Araújo (que institucionalizou o projeto “Cineclube nas Escolas”). Pela liderança ocupada em importantes cargos e pela continuidade da política, elas representam equipes de profissionais que contribuíram para a consolidação da mídia-educação no município do Rio de Janeiro.

¹⁵ Na época, professora de pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e docente aposentada da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

No campo político, o maior incentivo veio com a Lei que criou a MultiRio e com a elaboração do NCBM na gestão do prefeito Cesar Maia, com a manutenção das ações governamentais, em suas três gestões, com continuidades, ainda que em proporções diferentes, nas duas gestões do prefeito Eduardo Paes.

3.2.2 São Paulo

Na rede de ensino de São Paulo, foi na década dos anos 2000, especialmente a partir de 2001, que teve início a consolidação do projeto “Educomunicação pelas ondas do rádio – construindo a paz pela comunicação”. O projeto foi inicialmente alocado no gabinete da Secretaria Municipal de Educação como programa especial, no núcleo gestor do Projeto Vida, cujo objetivo era promover uma cultura da paz.

O referido projeto foi apresentado (a pedido da própria SME, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, sob a coordenação de Ismar de Oliveira Soares) ao Secretário Municipal de Educação da época, o professor Dr. Fernando José de Almeida. Na entrevista de campo, veremos que Almeida deixa claro que a necessidade de se trabalhar com a violência e indisciplina foi a grande motivadora da adoção deste projeto por meio de ações com o rádio. Posto em execução, o projeto realizou, entre 2001 e 2004, formações continuadas de docentes, alunos, comunidade, professores, atingindo mais de 11 mil pessoas. A dimensão foi tão grande que em dezembro de 2004 foi promulgada, pela então prefeita Marta Suplicy, a Lei n.º 13.941, de autoria do vereador Carlos Neder (PT), que instituiu o Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio”. Em 2006, foi criado o “Imprensa Jovem”, mais um projeto educ comunicativo. Logo após o convite ao professor Carlos Alberto Mendes de Lima (ex-aluno dessa primeira formação do “Educom.rádio”) para ser o articulador do projeto na rede municipal de Educação.

Carlos Lima, na entrevista de campo, destacou que somente em 2009, com total apoio do então Secretário de Educação Alexandre Schneider e a publicação da Portaria n.º 5.792/09, houve uma sistematização da formação continuada em educomunicação na rede municipal de ensino, ação que possibilitou a articulação do programa com outros de natureza curricular. Em 2016, a SME publicou a Portaria n.º 7.991, que instituiu o “Programa Imprensa Jovem”, visando a sistematizar a ação pedagógica das agências de notícias da Imprensa Jovem nas unidades escolares.

3.3 O PAPEL DOS AGENTES EDUCATIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO E MANUTENÇÃO DAS POLÍTICAS NAS REDES DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO E DE SÃO PAULO

Ao analisar a literatura sobre ações institucionais, Souza (2006) lembra que, apesar das práticas organizacionais serem materializadas através de governos, elas não necessariamente se restringem apenas aos participantes formais dos projetos (gestores e instituições), mas se referem também aos sujeitos informais envolvidos (cidadãos, servidores etc.), considerados atores importantes nesse processo.

Ao relacionarmos tal afirmação com os sujeitos pesquisados nesta investigação, inseridos nas duas maiores redes de ensino de esfera municipal do Brasil, no caso, Rio de Janeiro e São Paulo, é possível constatar que, teoricamente, os protagonistas seriam, a princípio, identificados na função de legisladores, servidores do executivo alocados em altos cargos nas Secretarias de Educação e na Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio). Entretanto, em consonância com Souza (2006), no trabalho em campo, observamos que a teoria se altera diante da prática e dos processos constituintes.

Vemos, assim, que os chamados “sujeitos informais” – no caso, os integrantes das equipes gestoras das unidades escolares (diretor, coordenador pedagógico e orientadores educacionais), os professores da sala e/ou, na capital paulista, os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs) e na capital carioca, os docentes responsáveis pela sala de leitura polo e/ou pelo projeto “Cineclube nas escolas”¹⁶ e, principalmente, em ambas as cidades, os alunos – acabam assumindo funções essenciais. São personagens principais, responsáveis pela manutenção ou falência das ações propostas pelos governantes.

Dessa maneira, a cientista descreve a política pública como um campo do conhecimento que “busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação – variável independente – e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações – variável dependente” (SOUZA, 2006, p. 26).

Em concordância com a reflexão acima, para aprofundarmos o arcabouço teórico, recorremos a Michael Howlett, M. Ramesh e Anthony Perl (2013), em *Política Pública, seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral*, que nos apresentam várias perguntas e respostas sobre a temática. Em nota, o tradutor da obra, Francisco Heidemann, destaca que na tradução à língua portuguesa dos conceitos *policy* e *politics*, os dois vocábulos se encontram no mesmo signo linguístico. Eis a explicação: “felizmente, por tratar-se de uma obra de

¹⁶ Projeto descrito no capítulo 8 desta tese.

política pública, o adjetivo ‘político’ usado no livro refere-se, na maioria quase total dos casos, ao termo *policy* presente nas expressões *policy actors*, *policy analysis*, *policy cycle* [...]” (HEIDEMANN, 2013, p. 3). Ele ainda exemplifica:

Assim por exemplo, o sistema educacional de um município constitui *policy subsystem* (subsistema político), isto é, um subsistema da política pública ou subsistema político-administrativo dessa jurisdição municipal, ao lado de outros subsistemas da política pública municipal. (HEIDEMANN, 2013, p. 3).

Com base nesta definição, logo na introdução do livro, os pesquisadores iniciam com uma pergunta que nos acompanha durante toda a pesquisa – “por que estudar política pública?” –, ainda que nós tenhamos acrescentado um complemento: “em educação midiática”. Então, nosso questionamento é: “Por que estudar política pública em educação midiática?”.

Para respondê-lo, iniciamos um breve cotejo em nossa tese, tendo em vista refletirmos sobre o momento inicial de definição do tema, quando ainda necessitávamos de melhores alinhamentos, ou seja, anterior à investigação empírica. Após a interpretação das respostas dos entrevistados, análise de documentos e observações das ações governamentais nas redes de ensino pesquisadas, no processo final, notamos que a essência das propostas em educação midiática instituídas nos municípios de São Paulo e Rio de Janeiro se mantém por mais de uma década, e cada vez mais continuam despertando o interesse de outras redes do Brasil, inclusive de instituições particulares de educação.

Para legitimar a nossa assertiva, citamos a professora Regina de Assis¹⁷, uma das entrevistadas em nossa investigação, que ao falar da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) como um modelo de ação pública destaca:

Ao propor, criar e desenvolver estes projetos [ações, produtos e programas com foco na educação pública], a empresa estabeleceu um novo paradigma de política pública voltada para a área de mídia e educação. Uma política pública que atende aos direitos, e, portanto, aos interesses, às necessidades e demandas dos alunos e professores em um mundo globalizado e midiático, cuja garantia deve ser vista hoje, como um dever do Estado (ASSIS, 2009, p. 26-27).

Em consonância com o pensamento de Regina de Assis, o jornalista e professor Marcus Tadeu de Souza Tavares¹⁸ reforça, em documento em que analisa a prática mídia-

¹⁷ Uma das idealizadoras da MultiRio. Foi diretora presidente da empresa durante oito anos, ex-secretária de educação do município, e cedeu entrevista para a tese em 2015 na Livraria Argumentos (Leblon). Em 2017, assumiu como diretora de Educação, Comunicação e Cultura da TV Escola/MEC.

¹⁸ Professor Dr. da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/Rio), um dos idealizadores da OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) Planetapontocom, cujos eixos de trabalho incluem a

educativa nas escolas municipais do Rio de Janeiro, que a “consolidação dessas práticas deve-se a três fatores: o primeiro deles, ao investimento na educação como política de Estado e não de governo” (2016, p. 328). Howlett, Ramesh e Perl (2013)¹⁹ defendem que políticas de sucesso são consequência de processos eficientes de produção e que, para se elaborar “boas políticas”, é necessário que os governos criem mecanismos de equilíbrio das demandas, na maioria das vezes conflitantes e desiguais, enquanto se fixam nos núcleos dos problemas.

Mainardes (2006) nos lembra que, a princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político num programa contínuo, resumindo-o em três facetas: a) a política proposta (entendida como a oficial, diretamente relacionada às intenções não apenas do governo, mas também às intenções das escolas, autoridades locais); b) a de fato (referente aos textos políticos, à legislação); c) a em uso (referente aos discursos e práticas institucionais).

Posteriormente, em outra revisão, eles acrescentaram três contextos: 1) o da influência, (no entendimento de Ball e Bowe, grandes agências internacionais, como a Unesco, atuam aqui no processo de criação de políticas nacionais); 2) o da produção de texto (os textos políticos são resultado de disputas e acordos, não são finalizados no momento legislativo); 3) o da prática (espaço de interpretação destas ações de governo até sua recriação), espaço em que os sujeitos atuam. Em outras palavras:

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

A partir da reflexão sobre a atuação dos sujeitos e relacionando ao processo de implementação das políticas em educação midiática, nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo, é importante pensarmos acerca das consequências e dos objetivos quando tratamos, conceitualmente, a mídia-educação e a educomunicação na composição das políticas públicas. Esse assunto será mais detalhado no próximo item.

mídia-educação. Ele também é autor da tese “Impasses na construção da política pública de produção audiovisual para crianças e adolescentes nos anos 2000”, sob a orientação da professora Dr.^a Rosália Duarte (PUC-RJ).

¹⁹ No prefácio à edição brasileira da obra “Política Pública - Seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral” Elsevier, 2013.

3.4 CONCEITOS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO NA COMPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O objetivo deste item é demonstrar a construção do significado do trabalho pedagógico com as perspectivas da mídia-educação e da educomunicação quando estes conceitos passam a compor as políticas públicas nas redes de ensino analisadas. Nesse sentido, discutiremos as características das ações institucionalizadas em sua relação com a educação midiática.

A mídia-educação como política pública na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, com a criação da MultiRio (1993) e amparada no NCBM, a longo prazo, procurou “entender as diferentes linguagens e os meios de comunicação. Estes passam a ser vistos como instâncias de socialização, constitutivas de valores, pensamentos, conhecimentos e identidades” (TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016, p. 342). Desse modo, de acordo com os autores, o entendimento das linguagens midiáticas é visto como um direito e a MultiRio é um dos grandes marcos dessa política.

A elaboração coletiva do documento NCBM, em 1996, gerou novas orientações curriculares na rede municipal, dez anos após a primeira versão, em 2006, houve uma revisão dos conteúdos e objetivos propostos com a inclusão de fascículo dedicado à mídia-educação.

A seguir, um trecho do documento da NCBM demonstrando a incorporação das perspectivas de mídia-educação discutidas, naquele momento, mundialmente.

O acesso à mídia impressa e eletrônica, ao vídeo, ao computador, às redes e a apropriação de suas linguagens e estéticas, não é uma utopia ou um desvario, é condição básica de habilitação do cidadão ao diálogo com sua realidade em todos os níveis. Para conquistar seu espaço social, afetivo, político, profissional, o cidadão da sociedade informático-midiática necessita adquirir a habilitação técnica e linguística que lhe permita transitar e sobreviver no meio informacional no qual está imerso. A questão que se põe é: que outra instituição, senão a escola, às vésperas do século XXI, tem que assumir o compromisso de possibilitar aos alunos o acesso a um currículo que deve levá-los a se apropriarem das linguagens do nosso tempo, habilitando-os a participar do diálogo contemporâneo? Por isso o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO propõe o reconhecimento de que as múltiplas linguagens de que dispomos são princípios que educam, devendo, portanto, integrar-se definitivamente à ação pedagógica (RIO DE JANEIRO, 1996, p. 134).

A questão do exercício da liberdade de expressão e da cidadania por meio do maior conhecimento das linguagens midiáticas e suas práticas motivou a realização, em 2004, da 4.^a *World Summit on Media for Children* (4.^a Cúpula Mundial de Mídia para crianças e adolescentes), com grande repercussão internacional. Foram 75 países representados, com três mil pessoas – entre elas, 150 adolescentes. De acordo com Tavares, Duarte e Jordão:

Mais do que colocar na pauta da sociedade brasileira o tema da mídia-educação e trazer o debate de forma privilegiada para a política pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, a 4.^a Cúpula de Mídia, por meio do Fórum dos Adolescentes, ofereceu a crianças e jovens a possibilidade de discutir a mídia e analisar sua relação com ela. (2016, p. 345).

Em relação à perspectiva da educomunicação, conforme os relatos iniciais desta tese, sua sistematização se deu por meio do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP). A rede municipal de educação de São Paulo, em 2001, recorreu à educomunicação como forma de colaborar para a redução da violência nos espaços escolares, fortalecendo o protagonismo dos jovens e dos professores, a partir da comunicação dialógica e colaborativa.

A prática educomunicativa continua sendo requisitada em ações da SME/SP citamos, como exemplo, a ação realizada no ano letivo de 2017 pelo Núcleo de Educomunicação da SME/SP (criado em 2016) e pelo Núcleo Técnico de Currículo (NTC) cuja ideia era dar voz, ouvir os estudantes. A ação faz parte de uma série de outras iniciativas de diálogo da SME/SP com os estudantes do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal era conhecer o que eles pensavam sobre escola, aula e rotina de aprendizado. Os questionamentos, sugestões e respostas dos alunos contribuíram para a construção do currículo da Rede Municipal de Ensino em 2017.

O responsável pelo NE, Carlos Lima, percorreu as escolas do município²⁰, dialogando, ouvindo e dando o direito de expressão aos alunos da rede acerca do que esperam e gostariam de incluir na proposta curricular. Em um dos encontros, os estudantes entrevistaram o Secretário Municipal de Educação, Alexandre Schneider, acerca do pensamento dele sobre essas mudanças propostas pelo governo.

Observamos que a maioria dos jovens que se propôs a participar desta iniciativa estava diretamente ligada aos projetos e programas educomunicativos, como o Imprensa Jovem (Agência de Notícias dos estudantes), que se tornou “Programa Imprensa Jovem” pela Portaria SME n.º 7.921/16, que sistematizou as ações pedagógicas das agências de notícias nas escolas.

Em outra situação, na mesma dinâmica, os educandos participaram de um bate-papo numa Diretoria Regional de Ensino (DRE), onde foram convidados a falar sobre a concepção

²⁰ Carlos Lima percorreu diversas escolas da rede durante os meses de maio e junho de 2017, dialogando e ouvindo os estudantes sobre o que gostariam em um novo currículo para o município com apoio dos estudantes do Programa Imprensa Jovem na rede.

de escola e o modelo de currículo, momento que resultou na elaboração e publicação de reportagem (por estes estudantes) no Portal da Secretaria de Educação.

Enfatizamos, aqui, a importância da autonomia e autoria destes adolescentes, desde a preparação da pauta e da expressão comunicativa ao se dirigir como comunicadores e discentes do sistema educacional, valores estes advindos do programa “Imprensa Jovem”. Ressalta-se a ilustração do protagonismo e a autonomia desses estudantes, nessa dinâmica em que discutem assuntos, dividem funções, participam de eventos e entrevistas, elaboram matérias jornalísticas e, sobretudo, passam a assumir a responsabilidade sobre o que pensam, expressam e produzem.

Partindo desse contexto, o Quadro 2 apresenta os elementos específicos da educomunicação na rede de ensino municipal de São Paulo e da mídia-educação na rede educacional do Rio de Janeiro. As ações na esfera de políticas públicas acerca da prática da educação midiática nas redes de ensino de Rio de Janeiro e São Paulo, nas respectivas perspectivas contribuíram para a elaboração deste quadro, que traz uma síntese dos principais elementos de cada tradição como contribuição à análise comparativa a ser apresentada no capítulo 13. A sistematização das experiências das duas redes de ensino contribui para que alcancemos os objetivos deste estudo, de ordem teórica, na análise sobre quais estratégias podem se configurar como “mais adequadas” para uma efetiva implantação, organização e execução de políticas públicas em torno da educação midiática.

Quadro 4 - Elementos específicos da perspectiva da educomunicação em São Paulo e da mídia-educação no Rio de Janeiro

	Elementos específicos da opção pela educomunicação em São Paulo	Elementos específicos da opção pela mídia-educação no Rio de Janeiro
Histórico	<p>Em São Paulo, a Educomunicação – sistematizada pelo NCE/USP – aproxima-se da rede municipal de educação de São Paulo, em 2001, buscando colaborar para a redução da violência nos espaços escolares, fortalecendo o protagonismo dos jovens e dos professores a partir da comunicação dialógica e colaborativa.</p> <p>O Projeto Educom.rádio trabalhou com 445 escolas e 11 mil membros das comunidades escolares.</p> <p>A partir de 2006, a prefeitura instituiu uma coordenação para as ações educacionais das escolas, passando a usar a mídia digital para produzir rádio e outras formas de comunicação.</p>	<p>A Prefeitura do Rio de Janeiro instituiu, no início dos anos 1990, uma empresa pública – a MultiRio – destinada à produção de materiais midiáticos sobre os conteúdos das disciplinas escolares, com vistas a uma TV educativa. Iniciou também a discussão com os docentes da rede sobre um “Núcleo Curricular Básico Multieducação”.</p> <p>Em 1996, institui o “Multieducação” após consulta com a rede. Ainda que não mencione nominalmente a mídia-educação e suas práticas, o projeto favorece o crescimento da preocupação dos educadores com a produção midiática.</p> <p>Em 2004, a MultiRio promoveu o 4.º <i>World Summit on Media for Children</i>, com grande</p>

	Elementos específicos da opção pela educomunicação em São Paulo	Elementos específicos da opção pela mídia-educação no Rio de Janeiro
	A partir de 2009, um programa de formação educacional de professores passou a vigorar. Em 2015 foi criado o Núcleo de Educomunicação da SME.	repercussão internacional (40 países representados). Assessorando a rede pública, ganhou destaque a OSCIP Planetapontocom, que mantém cursos de formação para professores e alunos de escolas públicas na linha da <i>mídiaeducação</i> .
Vertentes e suportes teóricos	Tradição latino-americana: Na América Latina, a “educação para a comunicação” desenvolveu-se junto ao movimento popular, no espaço da sociedade civil, no contexto do pensamento político emancipatório. Ganhou corpo a partir da década de 1960, com Paulo Freire, Luiz Ramiro Beltrán, Juan Diaz Bordenave, Mário Kaplún, Ismar Soares e Jorge Huergo, entre outros. Somou-se a este embasamento a releitura dos estudos culturais britânicos (Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez), bem como os estudos da linguagem (Adilson Citelli e Maria Aparecida Baccega). No final da década de 1990 emergiu o pensamento educacional, trazendo uma síntese em condições de mobilizar tanto os organismos da sociedade civil (ONGs) quanto o sistema de ensino, no âmbito das políticas públicas, em níveis regional e nacional.	Tradição europeia: A partir da década de 1980, tendo como base a sistematização coordenada pela Unesco, especialistas da área da educação passaram a implementar, no Brasil, programas de formação de crianças e jovens para a convivência com o mundo midiático. Autores como David Buckingham (Inglaterra) e Pier Cesare Rivoltella (Itália) inspiraram especialistas brasileiros na implementação de programas de mídia-educação. Entre os autores nacionais destacam-se Belloni, Regina de Assis, Mônica Fantin, Inês Vitorino e Rosália Duarte.
Desenvolvimento e Legislação	2004 – Ao término do Projeto Educom.rádio, a Câmara Municipal aprovou a Lei Municipal n.º 13.941 (Lei Educom), que previa a continuidade e manutenção da educomunicação no espaço das ações da prefeitura. Tal lei possibilitou o desenvolvimento de programas como o “Nas ondas do rádio” e o “Imprensa Jovem”, presentes em 300 escolas do município de São Paulo (2016). 2009 - Foi publicada a Portaria SME n.º 5.792/09, que define normas complementares e procedimentos para a formação de educadores. A portaria possibilitou a articulação do Programa com outros de natureza curricular que integram a Política Educacional da SME. 2013 – A Secretaria de Educação instituiu o “Programa Mais Educação São Paulo”, que abriu espaço para a prática da Educomunicação no currículo. 2015 – Foi criado o Núcleo de Educomunicação. 2016 – Foi publicada a Portaria SME n.º	1990 – Foi criado o Departamento de Multimeios (que teve várias nomenclaturas). 1993 – Foi criada a MultiRio (Empresa Pública de Multimeios), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Lei n.º 2.029, de autoria do Poder Executivo, que implementa a mídia-educação no município. 1996 – A Secretaria de Educação instituiu o “Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM)”, sem menção à mídia-educação e às suas práticas. 2006 – Foi atualizado o NCBM com a criação de um fascículo específico sobre mídia-educação, com sugestões de práticas, atendendo a pedidos dos docentes da rede. 2009 - Foi criada a Gerência de Mídia-educação da SME (nova nomenclatura).

	Elementos específicos da opção pela educomunicação em São Paulo	Elementos específicos da opção pela mídia-educação no Rio de Janeiro
	7.921/16, que instituiu o “Programa Imprensa Jovem” com vistas a sistematizar a ação pedagógica das agências de notícias da Imprensa Jovem nas unidades escolares.	

FONTE: elaboração da autora.

Diante das discussões propostas neste capítulo, compreendemos que as divergências sobre os programas de educação midiática estão ligadas à complexidade dos campos envolvidos (Comunicação e Educação) e também aos contextos (político, econômico, gestor, educacional) que, aliados às particularidades e entendimentos de pesquisadores em diferentes partes do mundo – e, neste estudo, especialmente da América Latina –, impactam cada vez mais os debates acerca de qual seria o seu melhor *modus operandi* enquanto política pública.

Contudo, outra discussão também se faz necessária, principalmente porque o termo educação midiática está mundialmente vinculado a diferentes linhas teórico-metodológicas e representado por outros neologismos: “educação para os meios”, “literacia mediática”, “mídia-educação” e “educomunicação”.

Mediante essa assertiva, há necessidade de aprofundamento sobre as contextualizações conceituais e históricas das tradições do uso pedagógico dos meios de comunicação no universo da educação formal em todo o mundo. As experiências na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e, sobretudo, nos países da América do Sul ocorreram de forma diferenciada.

Acreditamos que essas histórias precisam ser respeitadas para que haja um real entendimento da educomunicação e da mídia-educação, bem como dos reflexos desses fatores na maneira como as perspectivas foram adotadas nas redes de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro. Trataremos disso no próximo capítulo.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E SUAS PERSPECTIVAS

Este capítulo contextualiza a educação midiática na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos e apresenta as perspectivas da *Media Literacy* e *Media Education*, considerando os períodos históricos e o pensamento vigente em relação à função de práticas pedagógicas para o uso da mídia e da comunicação, com orientações conceituais sobre a educação midiática (*Media Education*) de David Buckingham e Mônica Fantin.

A América Latina é tratada em texto específico com discussões sobre os contextos característicos e os movimentos que contribuíram e originaram a perspectiva da educomunicação. Preocupamo-nos em demonstrar o papel que a comunicação adquiriu e representou neste território por meio de análises de pesquisadores defensores da cultura latina, entre eles, Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Jorge Huergo, Ismar Soares e Adilson Citelli.

Destacamos que as discussões propostas estão centralizadas em dois artigos de Ismar Soares, que são: “Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina”, publicado em 2013, e “Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas entre Comunicação e Educação”, de 2014.

Também abordamos o Ensino Superior no fortalecimento da educomunicação, no caso, a dimensão tomada pela pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), financiada pela FAPESP, denominada “A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas da área” (SOARES, 1999).

Essa investigação apontou que um novo campo de intervenção social de pesquisa havia emergido, na América Latina, a partir da interface entre Educação Popular e Comunicação Alternativa, descrito como dialógico e participativo: a educomunicação.

4.1 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: OS ESTADOS UNIDOS E A GRÃ BRETANHA

A partir da década de 1960 a educação midiática na Grã-Bretanha foi marcada pelas contribuições de Raymond Williams (pesquisador-fundador do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos – CCCS), pesquisador da Universidade de Birmingham. Conforme Escosteguy (2014), os Estudos Culturais ingleses se apresentam como um campo de

intersecção entre as diversas disciplinas, com o objetivo de analisar os aspectos culturais da sociedade contemporânea.

Escosteguy destaca a relevância dos ECs ao identificar em nossa sociedade três problemas-chave que se inter-relacionam: a) o sujeito e sua ação num determinado período histórico; b) o reconhecimento de movimentos de exclusão e dominação como historicamente construídos; c) o entendimento da esfera cultural, incluindo a comunicação, como grande articuladora entre produtores, textos e receptores situados numa determinada formação.

Ainda na década de 1960, nos Estados Unidos a grande preocupação social era com os efeitos nefastos do conteúdo midiático reflexo da influência da Teoria dos Efeitos de Lasswell e Schramm. Neste contexto, a produção de mídia possibilitou o envolvimento de profissionais e especialistas de diversas áreas, principalmente de psicólogos. Este fato resultou na produção e distribuição de manuais sobre a *Media Literacy*²¹ em todo o país, pelo senado americano.

Conceitualmente, observamos a necessidade de ressaltar a concepção de *Media Literacy*, traduzida em Língua Portuguesa como “letramento midiático” ou “alfabetização midiática”, conforme citado no Manual da Unesco “Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores” (WILSON et al., 2013), questão que suscita debates no Brasil.

Os linguistas alfabetizadores destacam as diferenças entre considerar um aluno alfabetizado ou letrado. Em seus estudos, Magda Soares (1999) discute a diferenciação em relação ao texto escrito, demarcando as possíveis divergências²².

O problema é que os usos sociais da *media literacy* não constituem consenso entre os pesquisadores. Uma das importantes referências contemporâneas, o britânico David Buckingham, diretor do *Centre for the Study of Children, Youth and Media*, do *Institute of Education* da Universidade de Londres, Inglaterra, afirma que o uso do termo “requer uma compreensão mais ampla dos contextos social, econômico e histórico nos quais os textos são produzidos, distribuídos e usados pelas audiências” (BUCKINGHAM, 2003, p. 49).

No tocante ao conceito em solo americano, sua composição histórica é dividida em três momentos, sendo o primeiro o *deficit model*. Kathleen Tyner (1998) ressalta que o

²¹ No original em inglês, David Buckingham (2003) fala em *literacy*, termo que não tem uma tradução exata em português, podendo ser compreendido tanto como alfabetização quanto como letramento (o termo *literacia* não é corrente no país). Tal distinção, no entanto, inexistente na língua inglesa.

²² Letramento – ver capítulo 5 – é uma palavra que passou a ser usada no Brasil na década de 1980 para dizer algo além do que o termo alfabetização já dizia. O uso contemporâneo de letramento vem da expressão *literacy*, que seria “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1999, p. 17). A autora destaca que o termo traz implícita a noção de que o aprender a ler e escrever traz consequências sociais, políticas, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo e para o grupo social.

envolvimento do sistema educacional americano em projetos de proteção ao receptor ocorreu após a divulgação de pesquisas sobre o aumento da violência naquela sociedade, sem considerar outros fatores.

Neste contexto, recorda-nos Soares (2013, p. 178) que “tais perspectivas já haviam sido questionadas desde o final dos anos 1960, por especialistas de países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, tendo, no caso da Inglaterra, sido substituídas pelas reflexões em torno dos Estudos Culturais”²³. Na referida época, a Educação busca oferecer às pessoas capacidades e conhecimentos para desconstruir os processos e produtos midiáticos.

Fantin (2006, p. 44), em relação a este período, esclarece que “esta compreensão, no entanto, não considerava os contextos de produção, distribuição e recepção, focando apenas sobre a propriedade e controle dos meios, bem como nos processos de produção, circulação e audiência”.

Conforme já descrito neste estudo, somente a partir dos anos de 1970 a Unesco começou a reunir especialistas e gestores governamentais de todo o mundo para propor discussões acerca das relações entre comunicação e educação. Mas foi em 1982 que, após um Simpósio Internacional de Educação para os Meios, elaborou-se a “Declaração de Grunwald”, considerada um marco da Unesco. O evento contou com a participação de 19 países e definiu a educação para os meios (*media education*) “como uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de estimular o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência dos usuários dos meios eletrônicos e impressos” (SOARES, 2013, p. 176).

Contudo, duas décadas depois, nos anos de 1990, o movimento de leitura crítica da mídia perdeu a importância nos Estados Unidos da América devido à forte propagação do vídeo e da internet, possibilitando uma nova metodologia de análise dos meios comunicacionais, agora como prática educativa.

De acordo com Soares (2013), a partir desta mudança foram facilitadas verificações e produções de mensagens por parte dos alunos, além da aquisição de habilidades, na área da comunicação e expressão, fase da *Acquisition model*. Com vinculação à reforma curricular, como a ocorrida ao final do primeiro mandato do presidente democrata Bill Clinton, em 1995,

²³ Os Estudos Culturais foram aplicados ao campo da *media education* por autores britânicos como Len Masterman (*Teaching the media*, 1985) e David Buckingham (*Watching media learning*, 1990). Como resultado, se obteve um programa pedagógico centrado no aluno, tendo como base os estudos da recepção e das representações sociais voltados à investigação e à produção cultural por parte dos estudantes (modelo construtivista), evitando-se, por outro lado, as práticas de imposição de valores, própria do modelo defensivo norte-americano.

a *media literacy* ganhou forças. Afinal, presente até então em apenas 12 estados, passou a atingir as propostas curriculares (*academic standards*) de todas as unidades federadas.

O pesquisador aponta que, após essa fase, houve uma terceira tendência identificada na América do Norte, a *citizenship model*. Essa concepção possui um enfoque que permite diálogos entre docentes e discentes, pensando nas relações entre comunicação e sujeitos sociais, na qual a concepção de cidadania passa a ser incorporada.

Na mesma época a Inglaterra preconizou o chamado terceiro movimento da *media education*, com vistas a uma renovação pedagógica em relação à *new media education*, a partir das publicações de Len Masterman, que Soares descreve como:

[...] um processo de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica – para fora da sala de aula, para o futuro, para a vida. Masterman enfatiza, em seus escritos, a educação política, levando em conta que, em uma democracia, a maioria das decisões são tomadas com base na presença dos meios e sua influência sobre os cidadãos e eleitores. Para ele, a educação para os meios deve ser avaliada em termos da redistribuição política e social do poder. É importante lembrar que, no campo metodológico, o pesquisador inglês apoia-se no enfoque filosófico de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética. (SOARES, 2013, p. 174).

Em consonância com as ideias de Masterman, Fantin (2006, p. 46) chama esse período de “concepção das ciências sociais” e parte da noção de que as mídias são instâncias da prática social que interagem, através de complexas relações, com as demais instâncias. A recepção passa a ser compreendida como ativa e composta de um “complexo conjunto de operações”. Vale ressaltar que Masterman recebe influências do educador brasileiro Paulo Freire que enfatizava a comunicação dialógica, a liberdade de expressão, uma entre tantas necessidades do contexto da América Latina, como veremos a seguir.

4.2 A AMÉRICA LATINA: DOS CONTEXTOS LATINOS À EDUCOMUNICAÇÃO

Na década de 1990 na América Latina (AL) pesquisadores e estudiosos se preocupavam e lutavam pelo direito de expressão e pela importância da herança cultural, motivados pelo objetivo de evidenciar as distintas trajetórias latinas (promoveram uma série de seminários); e os distanciamentos teórico-metodológicos existentes entre os difusores da educação para a comunicação de nosso continente em relação aos da Europa (Grã-Bretanha e França) e Estados Unidos.

Na AL, o período é caracterizado pela vertente que Soares (2014) chama de “protocolo mediático”, que é uma corrente sistematizada desde os anos 1980 com foco no processo

comunicativo, e não na mídia em si. Historicamente, sua abrangência tem início com as lutas dos movimentos sociais latino-americanos pela universalização do direito à comunicação. Em resumo:

O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores. (SOARES, 2014a, p. 18).

Em “Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade” Canclini (2015) reforça a noção da importância do trabalho interdisciplinar e dos *múltiplos pertencimentos*. Questiona o autor sobre as condições em que é possível, na atualidade, a articulação dos conhecimentos disciplinares, regionais e locais sobre a América Latina. Para tanto, trabalha com as noções de multiculturalidade, direções e confrontos: “o que se perde é a busca por uma ‘cultura latino-americana’, que vem sendo substituída pela noção de um *espaço sócio-cultural latino-americano*, no qual coexistem muitas identidades e culturas” (CANCLINI, 2015, p. 174).

Esse espaço, no âmbito territorial ou não (incluindo o comunicacional e o virtual, de que trata o autor em outra obra com intelectuais latinos, entre eles Jesús Martín-Barbero), é um local onde há o reconhecimento de “raízes” históricas e étnicas e, sobretudo, de falas de comunidades interculturais (é o terreno denominado de latino), ainda que, segundo o autor, não seja possível vislumbrar uma única, mas múltiplas identidades ao tratarmos de América Latina.

O argentino Jorge Huergo (2014), ao analisar especificamente a relação Comunicação/Educação reforça que o tema possui grande relevância, levando em conta que os contextos são essenciais para a definição e (re) configuração de um campo. Ressalta que, na AL, são necessárias novas reflexões, diferentes daquelas aplicadas aos casos da Europa, Estados Unidos ou Austrália. Para ele, a ideia não é copiarmos o que se fala nesses continentes, mas nos preocuparmos com as razões políticas que dão sustentação aos nossos sonhos de justiça e igualdade, dando dignidade social às nossas comunidades (HUERGO, 2014).

Nesse raciocínio frente aos conflitos emergentes entre esses dois campos, marcados pela questão temporal na qual “o velho morreu, mas o novo ainda não nasceu” – alusão à

crise orgânica de Gramsci²⁴ –, há uma proposta de valorização e perpetuação da memória coletiva latina no sentido de ressignificação de matizes específicas do pensamento da sociedade, cultura e ações políticas, de reconstrução de uma história crítica das diferenças, desigualdades e opressões. O alerta de Huergo (2014) é para não deixar cair no esquecimento a articulação entre as políticas e a pluralidade sociocultural – uma não tem sentido sem a outra.

Após as descrições sociológicas, políticas e culturais, lembramos que a educação midiática registrou os primeiros passos na América Latina em meados da década de 1960. De acordo com Soares (2014a), nesta década se valorizavam as produções cinematográficas, com a existência dos cineclubes, destinados tanto ao público jovem quanto aos adultos, sob influências europeias e canadenses.

O primeiro programa direcionado ao público infantil para análise da sétima arte, com a inclusão de produção audiovisual, ocorreu em 1968. O *Plan de Niños* (PLAN-DENI) previa formações continuadas de docentes para o uso do cinema em sala de aula. Em 1969, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumiu o projeto e, durante três décadas, o difundiu em diversos países latinos: Uruguai, Brasil, Paraguai, República Dominicana e Equador. Nesta época, ainda predominava a visão dos norte-americanos da Teoria dos Efeitos.

Neste mesmo período, teve início um movimento latino-americano em torno da concepção de planejamento participativo, com o intuito de uma revisão da prática social, com base nas teorias de desenvolvimento, contando com as contribuições de perfis intelectuais e agentes culturais, tais como: Luis Ramiro Beltrán, Juan Díaz Bordenave, Paulo Freire, Mario Kaplún, Daniel Prieto, Eduardo Contreras e Maria Cristina Mata. Uma das instituições principais voltadas à renovação do pensamento latino-americano foi o *Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina* (Ciespal), com sede em Quito, no Equador. Para Soares:

É importante recordar que as práticas de comunicação popular inerentes a uma visão de planejamento participativo levaram ao redimensionamento dos procedimentos investigativos, mesmo em nível acadêmico, consolidados na literatura sobre metodologia da pesquisa participante, tendo à frente Carlos Rodrigues Brandão e Michel Thiollent. A força do pensamento latino-americano no campo da

²⁴ Antônio Gramsci, ao longo dos *Cadernos do Cárcere*, escritos entre 1929 e 1935, deixa espaços para a discussão da crise; no texto, a questão refere-se ao conceito de crise orgânica. Para ele, a crise de hegemonia ocorre quando a classe dominante perde o consenso da sociedade, quando precisa recorrer à força coercitiva para se manter no poder. Sendo assim, a perda da confiança da sociedade na ideologia tradicional torna-se uma crise orgânica.

comunicação para o desenvolvimento, com ênfase no planejamento participativo, exerceu profunda incidência na construção do conceito da educomunicação como gestão de processos comunicativos. (2013, p. 181).

Destacamos que, nessa época, final da década de 1970, era bastante problemático o estabelecimento de diálogo entre os mundos da comunicação (entendida como espaço de entretenimento) e o da educação (espaço da formação oficial), aumentando a resistência dos sistemas educativos aos programas de educação midiática.

Justamente neste conflito é que a Unesco fez intervenções propondo ações formativas, a partir do desenvolvimento cultural dos povos latino-americanos.

Ela desempenhou a função de articuladora de ações na busca pela aproximação entre Comunicação e Educação, principalmente na esfera das políticas públicas.

- Cidade do México, México, 1979: reunião entre ministros do Planejamento e da Educação da América Latina e Caribe - é criado o Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe, com o objetivo de examinar os principais problemas educacionais no contexto da região;
- Quito, Equador, 1981: reunião entre ministros da Educação do continente para ações sobre o uso dos meios de comunicação na escola e da leitura crítica perante as mensagens da televisão.

A partir dessas propostas, o órgão começou a apoiar expressivamente os Seminários Latino-americanos de Educação para a Televisão – Chile (1985), Brasil (1986) e Argentina (1988) –, fechando com uma síntese no Chile, com o encontro *Las Vertientes*, em 1990.

Constata-se, então, que os educadores para o meio na América Latina, compreendendo o citado Projeto Principal, abandonaram as teorias vinculadas tanto à Escola de Frankfurt como as ações em defesa do paradigma dos aparelhos ideológicos do Estado, de Louis Althusser²⁵. O entendimento da necessidade de apoio à luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, de acordo com a proposta de implantação de uma Nova Ordem Mundial da Informação e da Comunicação (NOMIC), foi o grande norteador desse grupo.

²⁵ Para Althusser, a existência material da ideologia se faz através dos aparelhos ideológicos do Estado, que são instituições concretas através das quais se manifesta um conjunto de práticas e rituais que nela se situam. Para o filósofo francês, a ideologia não é um simples conjunto de discursos ou um sistema de representações imaginárias, mas a ideologia dominante é um conjunto organizado, de um agrupamento de instituições. Neste contexto latino, ver Aguirre e Bisbal (1981).

Na América Latina, o que existiam, na verdade, eram propostas de educação midiática alimentadas por duas culturas que possuíam diferenças entre si: a norte-americana e a inglesa.

De um lado, grupos vinculados especialmente à educação formal atualizaram a tendência tradicional da cultura norte-americana, centrada na análise das formas de produção dos meios de comunicação (mídias), com a condenação – nos programas educativos – dos estereótipos por eles veiculados, somando a esta perspectiva propostas de emprego das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino. Alguns dos projetos de mídia e educação seguem esta vertente. Por outro lado, reforçaram-se, junto a numerosos grupos e a partir da prática social, as propostas de ação situadas na esfera cultural. Não eram os meios que importavam, mas os processos comunicativos enquanto produção da cultura. (SOARES, 2013, p. 183).

A segunda perspectiva, conforme Soares (2013), apoiava-se em dois grupos de pensadores, com discussões essenciais para o movimento: de um lado, os defensores de referenciais sobre processos de planejamento participativo, na linha de Bordenave e Carvalho (1979); de outro, aqueles referentes aos fundamentos que passavam a reger a educação para a comunicação como negociação de sentidos, como Martín-Barbero (2000) e Canclini (2015).

Brasil: a linguagem audiovisual e a leitura crítica

No Brasil, a entidade chamada de Cineduc²⁶ foi sediada no Rio de Janeiro, local em que permanece até hoje. A instituição iniciou seus trabalhos na década de 1970 com o chamado PLAN-DENI que previa formações continuadas de docentes para o uso do cinema em sala de aula (declarada de utilidade pública por lei municipal). A partir de 1970, os acadêmicos, os intelectuais e os docentes brasileiros começaram a se preocupar com a grande influência dos meios de comunicação, principalmente da televisão. Neste ínterim, crescia a corrente que discutia a necessidade pedagógica da “leitura crítica dos meios”, difundida, sobretudo, por educadores, como Paulo Freire. Preocupavam-se, estes, com o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte da audiência – alertados pela teoria da dependência, sobre a invasão de produtos da América do Norte e a forte imposição ideológica, bem como sobre sua influência cultural e comunicacional sobre os países da

²⁶ O Cineduc tem os seguintes objetivos, de acordo com o site oficial: a) colocar a comunicação audiovisual a serviço da realização humana do indivíduo, na escola, na família e na sociedade; b) investigar a atitude do indivíduo diante da comunicação audiovisual; c) desenvolver as capacidades de atenção, percepção e retenção e a criatividade; d) estimular a consciência crítica; e) promover intercâmbio com instituições afins, públicas e privadas, de âmbito regional, nacional e internacional. Maiores informações no site institucional: <<http://www.cineduc.org.br/>>. Acesso em: 25 set. 2015.

América do Sul. Em outras palavras, esses estudiosos destacavam o poder das classes dominantes (que tinham os meios) sobre as dominadas (consumidoras).

Aqui também predominava entre os estudiosos do tema a visão da Teoria dos Efeitos, assim explicada por Soares:

A teoria dos efeitos era uma das vertentes, na educação, da teoria da aprendizagem social, de cunho comportamentalista (as crianças e jovens aprendiam com a mídia, que necessitava ser vigiada). Nos programas levados às salas de aula, o objeto de estudo eram as mensagens dos meios e seus impactos (os estereótipos que carregavam) e não exatamente os processos de produção ou estrutura de poder por trás deles, como ocorria na corrente que defendia a perspectiva ideológica. De todas as formas, por motivos diferentes, as duas correntes eram denunciadoras e desconsideravam a capacidade de reação e resposta do público consumidor. (SOARES, 2014a, p. 20).

Por outro lado, os intelectuais que se envolveram com a educação midiática eram adeptos da visão da teoria dos efeitos (norte-americana), cujo enfoque era a prevalência do emissor sobre o receptor. Segundo Soares (2014), vale ressaltarmos, contudo, que, no período, os programas voltados à questão pedagógica da recepção não estavam exatamente vinculados aos sistemas educativos formais (na escola), mas se destinavam a uma educação feita sob o olhar das comunidades periféricas, com enfoque na cultura popular.

A visão centrada no fenômeno midiático, direcionada, entre outros assuntos, aos estudos da manipulação de informações, foi abandonada por um grupo considerável de pensadores da América do Sul. A partir deste ponto, o interesse passou a ser um novo caminho e sentido ao *modus operandi* da “educação para a comunicação”.

No Brasil, por exemplo, o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação (LCC), promovido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC)²⁷, da década de 1980 à década de 1990, oferecia formação continuada tanto aos professores quanto às lideranças populares para análises da cultura da mídia na sociedade.

Destacamos, então, que a década de 1990 sofreu a influência dos Estudos Culturais - o que se praticava em termos de educação para os meios, apresentado no Encontro de *Las Vertientes* no Chile (1990), tendo como base os estudos de Raymond Williams (1992), com sua concepção de cultura como um processo sócio-histórico que pode elaborar e assimilar os

²⁷ O LCC foi promovido pela União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), organização que se notabilizou pela promoção de Congressos Brasileiros de Comunicação Social e pelo poder de mobilização junto ao movimento popular a partir de meados da década de 1970. Em sua metodologia, a perspectiva dialética de análise da mídia, chegou a organizar uma média de 60 encontros de formação anual ao longo da década de 1980.

sentidos, e de Stuart Hall (2006), com a noção de que a audiência ocupa tanto o papel de emissora como receptora das mensagens.

Soares (2013), com base na Teoria das Mediações Culturais²⁸ de Jesús Martín-Barbero, assegura que estamos todos num mesmo ecossistema comunicativo, ora como emissores, ora como receptores da comunicação, numa relação transitória. A educação para a comunicação, aqui denominada de Educomunicação, a ser tratada nos próximos itens, preocupa-se, sobretudo, com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Neste entendimento, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, familiar e escolar até a midiática massiva. A universidade torna-se um *lócus* de fortalecimento da prática da educomunicação.

4.3 ECA/USP: A IMPORTÂNCIA DA UNIVERSIDADE NO FORTALECIMENTO DA EDUCOMUNICAÇÃO

Em termos acadêmicos, em 1994, circulava a primeira edição de “Comunicação & Educação”, com o título “Leitura Crítica da Comunicação”, numa iniciativa do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP ainda em circulação, constituindo-se como referência para a área em todo o país.

Dois anos depois, a ECA/USP recebeu o Congresso Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), momento em que um grupo de 45 pesquisadores propôs, sob a liderança de Soares, a criação de um Grupo de Trabalho dedicado especificamente à Comunicação e Educação. Messias (2012), em sua dissertação, afirma que a assembleia geral da entidade recusou, naquele ano, tal possibilidade, sob a alegação de falta de verba. O fato levou à criação, na ECA, de forma autônoma, de um núcleo de pesquisa, a que denominaram Núcleo de Comunicação e Educação (NCE).

O NCE acabou por se tornar um espaço de discussões e reflexões que levaram a inúmeras propostas de intervenções socioeducativas de grande repercussão. A primeira dessas ações foi a pesquisa, financiada pela FAPESP, denominada “A inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da cultura latino-americana: o perfil dos pesquisadores e especialistas da área” (SOARES, 1999). A pesquisa foi realizada entre 1997 e 1999 e abarcou ampla coleta de

²⁸ Como visto em Martín-Barbero (2000). Este autor, junto a Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez, trabalha os fundamentos dos Estudos Culturais na América Latina, encontrando grande repercussão na prática de educação para os meios, dando sustentação teórica ao conceito de Educomunicação, já no final dos anos de 1990.

dados sobre a relação de especialistas em gestão de projetos no âmbito da interface entre a Comunicação e a Educação.

Além de Soares, outros 16 pesquisadores vinculados ao NCE, entre os quais as professoras Cristina Costa e Patrícia Horta, analisaram as amostragens dos dados coletados junto a 172 especialistas de 12 países da América Latina.

A partir da análise qualitativa dos dados, o NCE concluiu que não era possível compreender a relação entre Comunicação e Educação apenas a partir das atribuições inerentes ao emprego didático das TICs ou à leitura crítica dos conteúdos midiáticos; em outras palavras, haveria que definir a relação entre os dois campos a partir da nova condição que se produzia como resultado do encontro entre eles, potencialmente voltada a produzir uma nova realidade epistemológica de caráter inter e transdisciplinar, que se figurava como um paradigma de ação sensivelmente autônomo em relação aos conceitos e práticas das áreas de origem. Para a pesquisa, um novo campo de intervenção social havia emergido, na América Latina, a partir da interface entre Educação Popular e Comunicação Alternativa, considerado dialógico e participativo, descrito por Soares como:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 155).

Ressaltamos que o conceito de “ecossistema comunicativo” já estava sendo usado, na ocasião, por Martín-Barbero (1996), para referir-se à forte presença das tecnologias digitais na construção do modelo social contemporâneo. Já para Soares (2002), a expressão ganhava um significado mais amplo, abrangendo desde a organização ambiental e a operacionalização de recursos até as ações e o modo de fazer dos sujeitos que se cruzavam em determinado território físico ou virtual. Enfim, descrevia o relacionamento entre os indivíduos num determinado espaço. Quanto ao entendimento de espaços educativos, podem ser assim considerados: os centros culturais, emissoras de televisão, rádios educativas, centros de produção de materiais, sem desconsiderar os espaços não formais.

A pesquisa do NCE/USP já apontava para o fato de que as ações nos ecossistemas comunicativos se davam a partir de especialidades denominadas Áreas de Intervenção (SOARES, 2013, p. 186-187), definidas como:

1. **Área da Gestão dos processos e recursos da comunicação nos espaços educativos:** consiste em planejamento, implementação e avaliação dos procedimentos que, enquanto garantem as condições de se estabelecer uma convivência colaborativa entre os sujeitos sociais nos espaços educativos, dão sustentação às demais áreas do campo.
2. **Área da Expressão comunicativa por meio da Arte:** potencializa o coeficiente comunicativo dos agentes do processo educativo por meio do domínio das diferentes linguagens e da apropriação das manifestações artísticas a seu alcance. Fala-se, aqui, do protagonismo dos sujeitos sociais na produção e veiculação de significados.
3. **Área da Educação para a comunicação:** voltada à formação para a prática sistemática da recepção midiática à luz da contribuição oferecida pelas ciências humanas, como a psicologia, a sociologia, a política e a moral, privilegiando-se os contextos de produção e a análise das mediações envolvidas no processo de apropriação dos bens simbólicos.
4. **Área da Mediação tecnológica nos espaços educativos:** voltada à realidade representada pela incidência das tecnologias no cotidiano das relações entre as pessoas e a cultura, favorecendo a acessibilidade e o emprego democrático de seus recursos. A questão aqui buscada vai além da competência digital individual, pois o que se pretende é o acesso e o domínio das tecnologias por parte da comunidade, a serviço de uma gestão compartilhada e eficiente dos recursos da comunicação envolvendo as demais áreas de intervenção do campo.
5. **Área da Reflexão epistemológica:** é importante observar que o próprio esforço de repensar a relação comunicação-educação se revela como um importante campo de atuação, denominado de área da reflexão epistemológica, envolvendo um crescente número de especialistas.

Em estudos posteriores, Soares (2013) identificou mais duas áreas de intervenção: uma voltada para a Pedagogia da Comunicação e outra, para a ação educomunicativa através dos meios de informação e comunicação:

No momento, considerou-se, igualmente, como áreas de intervenção, a “pedagogia da comunicação” (6.^a área), voltada a garantir os benefícios da ação educomunicativa para o cotidiano das práticas de ensino, em sala de aula, assim como a “produção midiática para a educação” (7.^a área), como meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e

educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania (p. 187).

Em maio de 1998, outro acontecimento marcou a primeira presença significativa do NCE/USP no cenário nacional e internacional: a promoção do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, com o apoio do *World Council for Media Education* (WCME) – com sede em Madri, presidida por Roberto Aparici –, tendo como tema *Multimedia and Education in a Globalized World*.

O evento foi realizado, simultaneamente, nas sedes do Instituto Itaú Cultural e do Sesc (Serviço Social do Comércio) Pompéia, na capital paulistana, com a participação de 1.500 pessoas, sendo 170 palestrantes internacionais provenientes de 30 países, tais como: Robert Ferguson (Inglaterra), Barry Duncan e Carolyn Wilson (Canadá), Guillermo Orozco Gómez (México), Geneviève Jacquinot (França), Kathleen Tyner (USA), Mario Kaplún (Uruguai), Gabriela Bergomas (Argentina), Robyn Quin (Austrália), Costas Críticos (África do Sul), José Luis Olivari Reyes (Chile), Pablo Ramos (Cuba), Martín Alfonso Gutiérrez, Roberto Aparici, Carmem Mayungó e Sara Rene (Espanha).

A importância do evento foi destacada pelo pesquisador hindu Joseph Sagayaraj Devadoss, que se fazia presente na ocasião e que, em 2004, mencionou e classificou o Congresso de São Paulo, em sua tese doutoral, defendida junto à Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, como um dos cinco congressos internacionais mais importantes sobre *media education* realizados na década de 1990.

Para ele, a partir desse evento, a *Media Education* deixou de ser vista como uma questão de ordem educativa para se transformar em uma questão de ordem cultural. Nessa linha, revelou que o Brasil apresentava ao mundo “o desconhecido conceito da Educomunicação”, mediante o qual a educação midiática agregava em seu temário uma prática de relação dialógica entre professores e alunos.

O cientista hindu destaca, ainda, que entre as novas perspectivas abertas pelos cinco congressos internacionais analisados, destacava-se a perspectiva de Soares, que propunha, para a *Media Education*, um trabalho voltado para o processo comunicativo em si, e não somente para experiências de análise dos meios. No caso, a proposta de Soares caminhava na linha do que sugeria David Buckingham, que havia abandonado a ideia de “proteção” em favor da ideia de um “diálogo ativo” das crianças com a mídia e, ainda, na trilha do pensamento do britânico Robert Ferguson, autor de uma metodologia que favorecia o coletivo (práticas comunitárias de análise da mídia) em vez de trabalhos centrados numa relação individual “criança/mídia” (DEVADOSS, 2006, p. 33).

O Congresso Internacional de São Paulo, de acordo com Devadoss, marcou a origem de uma nova etapa da prática mídia-educativa mundial, que ultrapassou a centralidade da análise midiática para impulsionar o desenvolvimento de políticas públicas que introduziram a comunicação em sistemas educativos que, até então, se mostravam resistentes a essa discussão. Assim, aprofundar o que a educação midiática propõe – sob as diversas perspectivas em que é pensada – representa um tema de grande relevância para a presente pesquisa, como demonstraremos no capítulo 5.

5 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DIÁLOGOS COM A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Iniciamos este capítulo com uma breve contextualização da sociedade contemporânea, enfatizando características desta época como as alterações do espaço e tempo e a constituição identitária dos indivíduos. Assim, o modelo social em que vivemos não apenas permite, mas, sobretudo, requisita a valorização de uma “cultura da comunicação”, favorecendo a prática da educação midiática.

Néstor Canclini (2008 [1989]), no que se refere à multiplicidade de culturas, afirma que o que vemos hoje são produções culturais letradas circulando socialmente por meio de uma variedade de gêneros textuais híbridos.

Assim, os autores e os itens que compõem este capítulo, além de dialogar diretamente com as perspectivas da mídia-educação e da educomunicação, propõem explicações importantes ao entendimento da condição comunicacional (conforme Guillermo Orozco Gómez), as mutações das identidades dos sujeitos, passando pelo conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu e a importância das mediações culturais, com base em Jesús Martín-Barbero.

Na sequência, tecemos discussões acerca do letramento ou alfabetização midiática na perspectiva da *media education* com David Buckingham, a “educomunicação possível” com Ismar Soares, além das definições da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) para a temática. Consideramos também um cotejo com alguns apontamentos de pesquisadores da linguística, como Magda Soares e Roxane Rojo, na definição de alguns conceitos traduzidos à língua portuguesa.

Conforme proposto, iniciaremos com as discussões acerca da “cultura da comunicação”.

5.1 A CULTURA DA COMUNICAÇÃO: O HABITUS HÍBRIDO

Vivemos, hoje, sob o impacto da “cultura da comunicação”, fato que nos leva a assumir, como um lugar comum, a assertiva de que as mudanças sociais alteraram os modos organizacionais da vida do indivíduo, principalmente, quanto à sua constituição identitária. Neste cenário ocorrem modificações estruturais nos órgãos tradicionais de socialização, como são os casos da escola e da mídia.

Para Setton (2002), essas duas agências, somadas à família, mantêm relações de interdependência, pois o processo construtivo dos costumes e hábitos, e da própria identidade humana, passa a ser mediado pelas referidas instituições. A autora afirma que vivemos sob a

égide de uma nova matriz cultural, na qual, ao conceito de *habitus* de Bourdieu (1999)²⁹, é acrescentado o adjetivo *híbrido*.

Portanto, a produção das ações societárias acontece em diferentes espaços e se torna interdependente. Afinal, essas ações se confrontam e se afetam em uma dinâmica permanente. Dessa maneira, essa “cultura da comunicação” acaba assumindo uma espécie de (co)responsabilidade pedagógica em sua relação com os receptores, sobretudo crianças e jovens, fato que ressalta a importância da prerrogativa da mídia como agente de ações e processos educativos. Nos dizeres da autora:

Creio ser necessário salientar aqui a realidade da cultura de massa, com sua pluralidade de produtos e mensagens, com sua capacidade de circulação, como uma nova matriz cultural. Mais do que isso, considero a cultura de massa dividindo uma responsabilidade pedagógica com os agentes tradicionais de educação (SETTON, 2002, p. 69).

Essas afirmações suportam o entendimento de que a relação entre a escola e a mídia deve ser tratada à luz da concepção de *configuração* de Norbert Elias (1996), para quem há um dinamismo entre os vínculos sociais, que ora podem se posicionar como aliados ou adversários, ora estabelecem práticas de continuidade e/ou ruptura, ou seja, de instabilidade. Esses movimentos afetam a segurança das tradições, levando os sujeitos a incertezas frente aos imprevistos, forçando atitudes que refletem o isolamento e o individualismo das pessoas.

Nos dizeres de Giddens (1991, p. 57):

À medida que a influência da tradição e do costume definha em nível mundial, a própria base de nossa identidade – nosso senso de individualidade – muda. Em situações mais tradicionais, o senso de identidade é sustentado em grande parte pela estabilidade das posições sociais ocupadas pelos indivíduos na comunidade. Ali onde a tradição declina, e a escolha do estilo de vida prevalece, a individualidade não fica isenta.

Essas questões acerca da identidade foram analisadas por diversos autores, entre eles Stuart Hall (1997), que trata da crise identitária justificando a noção de *descentração do sujeito* ao delinear o homem do século XXI. Hall (2006) elenca cinco grandes mudanças da sociedade que contribuíram para a construção desse novo perfil. A primeira se refere às

²⁹ Para Setton, pensar a relação entre indivíduo e sociedade na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 10). A relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento. O conceito campo trata de uma noção que traduz a concepção social de Bourdieu, um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder. Para Bourdieu, a sociedade é composta por vários campos, com relativa autonomia e dotados de regras próprias.

tradições do pensamento marxista de que “os homens fazem história a partir das condições previamente dadas”; a segunda está vinculada à ideia de inconsciente de Freud, segundo a qual o ser humano “pensa onde não existe e existe onde não pensa” (HALL, 2006); a terceira está associada ao linguista Fernand Saussure, para quem o idioma é um sistema social; a quarta diz respeito à análise sobre o poder disciplinar que é representado numa reflexão proposta por Michel Foucault (2008), para quem todas as dimensões humanas estão sob o rígido controle das instituições, incluindo o governo e a escola; a quinta mudança é representada pelo impacto do feminismo, que abriu espaço para a contestação política. Com isto, Hall apresenta o sujeito contemporâneo, marcado historicamente, sem possuir um referencial centrado, ou seja, um espelho ideológico que lhe sirva de perfil estável e fixo.

Diante desse novo ser humano, a ligação entre as ideias de modernidade e de mídia se tornou objeto de análise de outro sociólogo, John Thompson (2011). Esse autor, em concordância com Hall, acredita que esta relação resultou na *transformação espacial e temporal da vida*, criando maneiras de ação e de interação, não mais ligadas ao compartilhar de um lugar comum. O autor constatou, em sua investigação, que:

Os meios de comunicação estão inextricavelmente ligados às formas de ação e interação que os indivíduos criam e das quais participam ao usar esses meios e nada ilustra esse ponto mais claramente que as formas múltiplas da ação e interação que foram criadas, ou expandidas e amplificadas, pela comunicação mediada pelo computador online. (THOMPSON, 2011, p. 10).

Thompson mostra que para compreendermos o impacto das redes comunicacionais e o fluxo de informações é preciso abandonar a ideia de que os veículos midiáticos servem para transmitir informação e conteúdo simbólico a indivíduos cujos vínculos com os outros permanecem inalterados, conforme já tratado por Setton e Hall. Thompson sinaliza, ainda, para as atuais relações mediadas que provocam um fenômeno interessante de levar os seres humanos a preferirem, cada vez mais, “buscar informações e conteúdo simbólico em outras fontes [referindo-se à mídia] do que nas pessoas com quem interagem diretamente no dia a dia” (THOMPSON, 2011, p. 82).

Estas alterações comportamentais na vida cotidiana do indivíduo, provocadas pela cultura da comunicação, requerem que ele esteja cada vez mais capacitado ou que domine as habilidades básicas comunicacionais para esta nova fase de “adaptação social”. Desse modo, no apanhado de conceitos até aqui apresentados, o lugar da mídia é reconhecidamente validado no desenhar do cenário contemporâneo, num processo contínuo de conexão entre

diversas áreas. Esse processo, chamado por Orozco Gómez de condição comunicacional, será o assunto discutido no próximo item.

5.1.1 A condição comunicacional: as novas alfabetizações

A *condição comunicacional* de Guillermo Orozco Gómez (2006) define tempos marcados pela ação de receptores-emissores (produtores) que, com criatividade, atuam imersos numa cultura participativa em relação aos meios e veiculam o que consomem simbolicamente.

Neste raciocínio, se há, por um lado, o inédito trânsito livre de um papel funcional diante das telas, há, de outro, o despontar de um dos maiores desafios desta época: “o desenvolvimento de competências comunicativas, saberes e práticas produtivas, alfabetismos múltiplos, para nos assumirmos, como audiências, também como produtores e emissores, e não apenas como receptores e consumidores” (OROZCO GÓMEZ, 2006, p. 86). O autor justifica, assim, com base no surgimento de novos aparatos e tecnologias, a necessidade de novas alfabetizações.

[...] las nuevas alfabetizaciones, que de hecho tienen lugar aunque de manera fortuita o no consciente, demandan con urgencia de “nuevas educaciones”, entendidas como otras estrategias para ubicar de manera más adecuada a todos en este intercambio múltiple, creciente y a veces caótico en el que nos encontramos. (OROZCO GÓMEZ, 2009, p. 7).

A importância das *novas alfabetizações*, destacada pelo autor, suscita o examinar das *múltiplas mediações*, modelo elaborado em parceria com Jesús Martín-Barbero que se refere à complexidade processual das mensagens midiáticas e, conseqüentemente, das interferências ocorridas pelas séries de mediações que perpassam, abrindo possibilidades de (re)significação dos campos dos sentidos pelos diversos meios e discursos. Orozco Gómez assim fala do “jogo das mediações” promovido:

Não somente por aquelas mediações culturais ou tecnológicas, estruturais ou discursivas, mas todas as intervenientes da interação, venham de onde vierem: dos próprios sujeitos, da linguagem, do contexto, da classe social, da raça, da idade, da conformação individual, do contexto histórico, da política, da economia, da educação, da situação etc. (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 64).

Conforme Orozco Gómez (2014), ao revisitar sua obra, Martín-Barbero (2009) expõe que as mediações ocorrem em vias práticas e concretas sobre o que denomina de “mediações comunicativas da cultura”. Ele destaca quatro, que considera fundamentais para o

entendimento dessas ações: 1) a *tecnicidade*, relacionada às tecnologias da informação e comunicação; 2) a *institucionalidade* crescente dos meios como instituições sociais e não apenas aparatos; 3) a *socialidade*, que se refere às atitudes cotidianas de todos os sujeitos sociais em negociações; 4) as novas *ritualidades*, que estão vinculadas aos novos formatos industriais advindos da tecnicidade.

Tendo por base a descrição acerca da *condição comunicacional*, por Orozco Gómez, traçamos um paralelo em nossa investigação acadêmica, compreendendo que é nesse contexto social constituído e movido sob fortes influências e apelos midiáticos, dominado pela cultura imagética, que a educação midiática se faz necessária. A partir dessa leitura dos movimentos da sociedade, levantamos dois questionamentos: 1) seria a mídia uma espécie de local de aprendizagem?; 2) seria a instituição escolar um espaço para estudá-la? Há quem diga sim para ambas as questões, por isso, nos apropriamos do termo *escolas paralelas*, de Citelli (2014, p. 71):

O importante, no momento, é destacar que as chamadas “escolas paralelas” – televisão, rádio, jornal, publicidade, internet, blogs, redes sociais etc. – estão pressionando o sistema formal de ensino e dele requisitando práticas e compreensões não mais circunscritas ao discurso pedagógico, segundo consuetudinariamente veiculado pelas instituições educacionais.

Assim sendo, um dos *lócus* de nossa pesquisa, o ambiente escolar, perde espaço e tempo para a comunicação, haja vista que nesse processo de *alfabetização em comunicação*, não podemos, como nos alerta Martín-Barbero (2014), confundir a comunicação com os meios, e a educação com seus métodos e técnicas. Contudo, nesse local onde a tradição pedagógica reina ainda nos moldes dos séculos XIX e XX, o autor destaca: “uma ardilosa instrumentalização das ‘novas tecnologias’, para cobrir com ruído e brilho digital a profundidade da crise, que atravessam as relações da escola com a sua sociedade” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 120).

Como observamos, Martín-Barbero (2014) tece uma crítica ao lugar dos aparatos tecnológicos, pois, em sua visão, tanto os meios como as novas tecnologias são, para os mais jovens, lugares de um desenvolvimento pessoal que, por mais ambíguo e até contraditório que possa ser, foi convertido, por eles, no seu modo de estarem juntos e se expressarem. Com isso, possibilitar aos jovens espaços nos quais possam se manifestar, estimulando práticas de cidadania, é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Nas palavras do autor:

[...] não por culpa dos professores ou dos alunos, mas pela existência de um ecossistema comunicativo que, ao catalisar as sinergias entre a perda da vitalidade das grandes instituições modernas e o surgimento de outras formas de sociabilidade torna o sistema educativo incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos deixam de fora para estar na escola. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 122).

Com o advento desta cultura e da integração *colaborativa* dos indivíduos *mediados* pelos novos aparatos tecnológicos, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, redes sociais, entre outros, há questões importantes, já citadas por Thompson, que devem ser retomadas, por exemplo, a relação com o tempo, responsável por tensões entre a escola e a comunicação, com mais impacto no ensino formal, principalmente por sua morosidade.

Eis o desenho deste cenário social, no qual se evidencia a necessidade de discussões, de apropriação de gêneros midiáticos e do chamado letramento digital, sobretudo em termos de rede educacional e escola formal. Tanto que no próximo item abordaremos com maior profundidade esses conceitos (letramento e alfabetização), suas implicações, os novos formatos textuais e as relações estabelecidas com a educomunicação e a mídia-educação.

5.2 LETRAMENTO OU ALFABETIZAÇÃO? CONCEITOS NA INTERFACE COM A COMUNICAÇÃO

Eis a questão: letramento ou alfabetização? Este item foi pensado e elaborado com a finalidade de responder a essa pergunta por meio do entendimento conceitual desses dois vocábulos que há certo tempo suscitam debates, não apenas no tratamento educativo-linguístico, mas também na temática desta tese, ou seja, no universo da educação midiática.

Sentimo-nos na obrigação de buscar compreensões próprias da Língua Portuguesa para mais esclarecimentos, com o cuidado de aprofundamento do real significado dessas duas nomenclaturas. Afinal, elas estão inseridas em várias discussões desta pesquisa, sobretudo em apresentação, leituras e citações de documentos oficiais, em sua maioria traduzidos da língua inglesa e relacionados à interface Comunicação e Educação.

Citamos, como exemplo, o manual da Unesco *Media and information literacy: curriculum for teachers* (MIL), direcionado aos docentes para o uso da comunicação, mídia e informação em sala de aula. Publicado originalmente em 2011, foi traduzido para o português, em 2013, como “Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores”. Seu conteúdo será amplamente analisado no capítulo 6, relacionado ao currículo, mas, neste momento, será utilizado como referência à discussão dos conceitos citados.

Recorremos a Magda Soares, pesquisadora da Educação, livre-docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e referência brasileira na temática, para a distinção entre os dois verbetes. De acordo com a autora, quanto ao “letramento”, historicamente, foi na segunda metade dos anos 1980 que a palavra chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, e somente nos anos de 1990 é que os especialistas começaram a incorporá-la no discurso pedagógico.

Assim, o termo “letramento” com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, estado, fato de ser [...] No Webster’s Dictionary, literacy tem a condição de ser literate³⁰ [...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2006, p. 17).

A partir da reflexão de Soares, entendemos que, diante dessa nova realidade societária na qual estamos imersos, não basta ao sujeito contemporâneo apenas o domínio da “tecnologia” da leitura e escrita, correspondente a alfabetização. Torna-se imprescindível o desenvolvimento da habilidade de uso dessa técnica mediante uma prática social, ou seja, do letramento. Com vistas a elucidar conceitualmente a afirmativa, a autora cita a alteração do Censo Escolar³¹, que mensura o número de alfabetizados ou analfabetos no Brasil.

Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social [ler ou escrever um bilhete simples]. (SOARES, 2006, p. 21).

A pesquisadora revela que nos países desenvolvidos a avaliação visa a apurar o nível de letramento dos alunos (Ensino Básico), e não como, na época, ocorria na educação brasileira, cujo objetivo era de apenas identificar a capacidade de ler e escrever dos estudantes, ou seja, acerca do estágio de alfabetização.

³⁰ Soares (2006) esclarece que, enquanto já incorporamos ao português a palavra letramento, correspondente ao inglês *literacy*, ainda não temos palavra correspondente ao inglês *literate*, que designa aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever; a palavra letrado ainda conserva, em Português, o sentido de “versado em letras, erudito” (p. 17).

³¹ O Censo Escolar é um levantamento de dados e informações referentes à Educação Básica que tem como finalidade subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do País e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Ele é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Neste sentido, Soares aprofunda a discussão e revela que, no primeiro mundo, o grande problema não era a *illiteracy* (incapacidade de decodificar o alfabeto), e sim, a *literacy* (competência de utilizar diferentes materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los, extrair informações deles), demonstrando, com isto, que a dificuldade também estava centrada na aquisição do letramento (como chamamos) pelas crianças e jovens, e que, hoje, ainda é motivo de grande preocupação entre os pedagogos e linguistas brasileiros.

Especificamente no tocante à educação midiática, faz-se necessário abarcar a utilização desse conceito na língua portuguesa para melhor compreensão da tradução apresentada no documento proposto pela Unesco.

5.2.1 O conceito traduzido pela Unesco: a alfabetização midiática

Retomando o manual citado nos parágrafos iniciais deste capítulo, a discussão que propomos neste item é quanto ao melhor uso conceitual da palavra que intitula, originalmente em inglês, este material. Conforme já tratado, o verbete *literacy* é questionado com certa frequência no Brasil, afinal, foi incorporado como sinônimo de letramento. O entrave da questão é que na tradução à língua portuguesa o referido termo foi traduzido como “alfabetização”, ainda que, conceitualmente, essas duas palavras analisadas (letramento e alfabetização) possuam tratamentos diferentes em nossa língua, possibilitando questionamentos. Prova disso, é que, em nota de rodapé, a própria entidade se refere à polêmica com a seguinte informação:

No Brasil, os termos alfabetização e letramento são usados em referência a habilidade de leitura e escrita. Este documento não irá tratar das nuances dessas duas expressões. Os editores optaram pelo termo alfabetização para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: alfabetización informacional – ALFIN. (WILSON et al., 2013, p. 18).

Podemos pressupor, portanto, que não há consenso quanto à referida tradução, na medida em que foi utilizado como base de referência um verbete da língua espanhola – *alfabetización*. Consequentemente, o material enfatiza a existência de várias denominações acerca da temática, no qual são fomentadas discussões com fundamentos terminológicos relacionados aos contextos profissionais e culturais e influências notáveis das áreas nas quais estão inseridas. A própria Unesco, justificando tantas nomenclaturas, recorre à noção global da *Media Education*:

Globalmente, muitas organizações usam a expressão mídia-educação (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a Unesco faz da expressão AMI busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização. (WILSON et al., 2013, p. 19).

Um adendo: no Seminário “Educação Midiática e Informacional no Brasil – Um olhar a partir da perspectiva da Unesco”³², realizado em Brasília em novembro de 2016, pelo Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional, o relatório do evento não utilizou o verbo “alfabetizar”. Em seu lugar, valeu-se do substantivo “educação”, termo que acreditamos ser mais adequado, permitindo o uso de várias perspectivas, caso da educomunicação e da mídia-educação tratadas nesta pesquisa. Sendo assim, os conteúdos apresentados no referido material, direcionados à formação de professores, se aproximam da noção de letramento incorporada no Brasil e se distanciam da ideia de alfabetização.

Ao apresentar a matriz curricular do material, a Unesco demonstra, a partir das referências textuais que o compõem, incentivos ao estudo crítico e à apropriação de gêneros comunicacionais de diferentes esferas, tais como os midiáticos (jornalísticos e publicitários), incluindo o uso de diversas fontes de informação que se relacionam ao domínio de práticas sociais, como estímulo ao desenvolvimento de habilidades e competências. Pressupomos, assim, que os educadores ganham maiores subsídios para o trabalho em sala de aula diante da exigência do alunado do século XXI.

Destacamos aqui a publicação de Magda Soares, uma monografia elaborada por solicitação da Seção de Estatística da própria Unesco, em Paris, publicada em inglês, em 1992. O trabalho foi traduzido em língua portuguesa, como ensaio, em 2006 - “Letramento: como definir, como avaliar, como medir” e se tornou um capítulo do livro “Letramento: Um tema em três gêneros”. Nesta proposta, Magda Soares reforça que os problemas conceituais em relação à terminologia “letramento” são constantemente negligenciados, sobretudo devido à natureza técnica. O texto apresentado por ela narra as dificuldades e a imprecisão ao se definir o que de fato é esse termo, admitindo que o fenômeno engloba uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, usos e funções, além de contemplar duas importantes dimensões: a individual e a social. A primeira explicita as dificuldades de entendimento acerca da coexistência da leitura e escrita como habilidades heterogêneas, sinalizando os perigos de vê-las como atributos independentes. Na segunda, no âmbito da sociedade, é importante considerá-la como um produto cultural.

³² O professor Ismar Soares (ECA/USP), por ser na época membro do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), propôs esse seminário.

A partir desses estudos, Soares (2006) reafirma o grande desafio que é separar e/ou classificar um indivíduo como “letrado” ou “iletrado”. Cita, neste quesito, outro referencial da Unesco, *World Illiteracy at mid-century*: “é letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto compreender uma frase simples [...] e iletrada a pessoa que não consegue ler e escrever uma frase simples e curta de sua vida cotidiana” (UNESCO, 1958, p. 4 apud SOARES, 2006, p. 71). Cronologicamente, em 1978, o órgão internacional introduziu o conceito de “pessoa funcionalmente letrada” sob a perspectiva dos usos societários do ler e escrever. Com a publicação do *World Education Report* (1991), acabou reconhecendo a diversidade dos “níveis” de letramento (SOARES, 2006).

Após as discussões quanto às definições de (i)letrado, Soares (2006, p. 120) conclui seu ensaio com uma provocação aos educadores:

Se letramento não pode ter uma definição absoluta e universal, será que o direito humano ao letramento deve ter significados diferentes em sociedades diferentes? Será que a avaliação e medição do letramento e a interpretação dos dados coletados deveriam ser condicionadas às condições de determinada sociedade?

Em suma, as análises propostas neste capítulo são necessárias para o desenvolvimento de nossa tese. São elucidações que se fazem importantes, sobretudo no contexto atual, com a ampliação de práticas da educação midiática no país, por meio de diversificadas perspectivas tais como as tratadas nesta pesquisa.

Na visão da entidade, por meio de Alton Grizzle (2016, p. 18)³³, “a Unesco usa o termo ‘informação e alfabetização midiática’, que é muito similar ao que estamos chamando de educomunicação no Brasil”. E ainda esclarece:

Existem muitos conceitos sendo usados. É importante que vocês, formadores de políticas públicas, saibam disso. Podem ver todos os diferentes nomes: alfabetização de bibliotecas, educomunicação, informação e alfabetização computacional digital, alfabetização midiática, alfabetização de imprensa, também fala de alfabetização social. A Unesco está propondo um conceito guarda-chuva, que seria Alfabetização Midiática e Informacional e que incluiria o conceito de educomunicação como subconceito. Nós acreditamos que essa abordagem é futurista, porque ela harmoniza o campo todo e faz com que o campo seja mais claro, também dá melhor visão aos pensadores de políticas públicas para que eles possam entender do que estamos falando. (GRIZZLE, 2016, p. 20).

³³ Articulador do *Global Alliance for Partnership on Media and Information Literacy* (GAPMIL) em participação no Seminário “Educação Midiática e Informacional no Brasil: Um olhar a partir da perspectiva da Unesco”, promovido pelo Conselho de Comunicação do Congresso Nacional, em novembro de 2016, evento transmitido ao vivo pela TV Senado e documentado em material impresso.

Sobre a caracterização do campo das políticas públicas, a então representante do MEC, Sandra Zita Silva Tine, ao tratar do Programa “Mais Educação”, do Governo Federal, destacou entre os macrocampos o de “Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”, afirmando que: “o mais importante é dizer que esse macrocampo tem sua fundamentação teórico conceitual na educomunicação” (CONSELHO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2016, p. 16). E acrescentou: “Só nesse macrocampo, temos envolvidos mais de quatro milhões de estudantes no país todo, dividido nessas áreas, o que para nós é muito importante, porque é o trabalho dentro da perspectiva da Educomunicação” (p. 17).

A elucidação da diferença entre alfabetização e letramento sob a análise de Magda Soares, na gênese dos vocábulos em língua portuguesa, é requisitada em nossa pesquisa, pois se relaciona à interface Comunicação e Educação, especificamente ao macroconceito “Alfabetização Midiática e Informacional”. Justifica-se assim, em nossa tese, o uso da educomunicação e da mídia-educação como perspectivas desse verbete maior.

Na sequência, apresentaremos uma importante discussão, necessária neste contexto, tendo como argumento o cenário social contemporâneo imerso em um vasto repertório de dispositivos, mídias, informações, que atribuem à escola uma espécie de “obrigação” de propor novos modelos pedagógicos que supram e subsidiem professores e alunos. Esse assunto será tratado, com maior profundidade, sob a visão de David Buckingham.

5.2.2 Letramento digital e midiático: o olhar de David Buckingham

David Buckingham, um dos defensores mais influentes da *Media Education*, com base em pesquisas e estudos aprofundados acerca do tratamento do letramento digital e midiático no ambiente escolar, tece duras críticas, em seus últimos trabalhos, quanto à forma com que essa questão está sendo incorporada e dimensionada na escola, sobretudo por influência de autores apocalípticos que pregam um domínio tecnológico face ao trabalho pedagógico no ambiente escolar.

Em defesa da função da escola formal, Buckingham (2010) critica o posicionamento de autores como o americano Seymour Papert, famoso por dizer que “no futuro não haverá mais escolas” (PAPERT, 1984, apud BUCKINGHAM, 2010, p. 37), num “tom profético” de que as novas tecnologias digitais acabariam com a função dessas instituições. Cita também Ivan Illich, que prenunciava, na década de 1990, uma *sociedade descolarizada*, na qual os computadores permitiriam a criação de redes informais de convivência de aprendentes, extinguindo a escola como espaço de aprendizagem e até a função docente.

O inglês defende que as altas expectativas creditadas ao uso destes equipamentos tecnológicos neste ambiente foram responsáveis por perigos extremistas e inúmeros desafios: “Questiono a ideia de que a escola seja uma instituição ultrapassada e que seu fim seja iminente e previsível” (BUCKINGHAM, 2010, p. 37). A crítica do autor recai, sobretudo, aos entusiastas que falam do “empoderamento” dos jovens pelas mídias digitais como uma ação quase automática e libertadora, capaz de ocupar o espaço social da instituição. Em um de seus escritos, ele destaca sua grande preocupação em relação à forma como vem ocorrendo a “convergência” das culturas digital e da mídia neste universo e, principalmente, no entendimento e incorporação deste fenômeno:

Argumento que as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia e que a participação dos jovens nos mundos cibernéticos levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição. (BUCKINGHAM, 2010, p. 37).

Segundo Buckingham (2010), há uma má definição conceitual de letramento digital, com base em Goodson e Mangan (1996). Ele lembra que isso não é algo recente, pelo contrário, a ideia é difundida desde a década de 1980. O autor destaca que, frequentemente, definir que um indivíduo é letrado digitalmente equivale a afirmar que ele domina um conjunto mínimo de capacidades que o habilitam, como usuário, a operar ou realizar tarefas básicas, com a utilização dos softwares, bem como a realizar buscas eficientes e selecionar materiais confiáveis na Internet.

Adentrando novamente a temática da caracterização do sujeito contemporâneo, conforme já explicitado por Hall e por Thompson, é relevante também pensarmos na distinção entre o significado de **informação** e de **conhecimento**. O filósofo brasileiro Mário Sérgio Cortella (2007) nos lembra que o primeiro é cumulativo, e a Internet é a ferramenta mais poderosa e imprescindível para sua busca. Já o segundo, é seletivo e requisita habilidades tais como a de seleção, com critérios para a compreensão das mensagens.

Cortella (2007, p. 24) faz uma analogia com os verbos “navegar”, relacionado à busca pelos informes on-line (jornais, propagandas, vídeos etc.), e “naufragar”, e explica: “há pessoas dizendo que navegam na Internet, a maior parte não navega, a maior parte naufraga. Para navegar você precisa ter clareza de para onde quer ir. Clareza no que está procurando”.

Com base nesse pensamento de Cortella e recuperando Buckingham (2010), concluímos que:

[...] o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico [...] como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento [...] (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

A partir deste contexto, Buckingham entra na discussão do *letramento midiático* e sua necessidade para a escolarização do século XXI, elencando, para melhor definição do termo, quatro aspectos conceituais gerais a serem considerados: **a representação** (incluindo valores, ideologias, implícitos em determinadas interpretações); **a língua** (refere-se ao que chama de “indivíduo letrado”, o entendimento de seu funcionamento, a gramática, a consciência acerca de como são construídos os meios digitais, sites, *links*); **a produção** (o reconhecimento de quem e de por que está se comunicando, dos influenciadores); **a audiência** (posicionamento enquanto leitor/usuário, respostas e a compreensão de uso por diferentes grupos sociais entre outros). Além disso, enfatiza que o conhecimento da mídia requer tanto a competência leitora como a escritora, como ele mesmo diz; a argumentação é muito mais ampla do que “só uma pregação da educação midiática”:

A metáfora do letramento – embora não sem seus problemas – propicia um meio de imaginar uma abordagem mais coerente e ambiciosa. A crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação. (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Buckingham acredita que a escola possui um lugar garantido diante do contexto social em que vivemos. Entretanto, frente ao atual papel das tecnologias e da própria mídia, defende que é imprescindível à instituição o desenvolvimento de novas funções, incentivos, assim como maior abertura à participação da comunidade. Não o bastante, aponta, de certa maneira, para a necessidade de equilíbrio entre a função da escolarização, do repensar o espaço público e o movimento de incursão e uso dos aparatos digitais. Para tanto, admite serem esses elementos e práticas necessários ao atendimento do perfil dos estudantes/sujeitos contemporâneos, e ressalta que a incorporação destes não significa, como diziam os entusiastas tecnicistas, a exclusão e/ou substituição do espaço estudantil ou da função docente.

Ademais, Buckingham reconhece que o mundo tecnológico precisa estar presente no processo de ensino-aprendizagem, em parceria e colaboração com professores, gestores e funcionários, devido aos requisitos das novas formas de aprender e apreender e,

principalmente, por fazer parte das exigências de um mundo centrado na comunicação – em outras palavras, de uma sociedade “multiletrada”.

5.2.3 Multiletramento: aprendizagens com a “cultura das mídias”

Não há dúvidas de que as mudanças advindas com a proliferação de novos meios de comunicação, dispositivos e plataformas digitais, a partir da segunda metade do século XX, interferiram na dinâmica da escola e no planejamento dos conteúdos escolares, provocando, assim, (re)definições de metodologias, por parte dos educadores, sobretudo no tratamento das linguagens comunicativas em sala de aula.

No Brasil, essas mudanças estimularam desde revisões curriculares até novos estudos acerca do perfil dos docentes e dos alunos (crianças e jovens), sem contar a incorporação de métodos diferenciados e da presença de suporte tecnológico nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. As constatações, por meio desses estudos, confluem à assertiva de que a juventude, de maneira geral, está muito “conectada” (para usar um adjetivo atual) e muito envolvida com a “cultura das mídias”.

Em meio a esse cenário, as práticas discursivas, sobretudo no âmbito digital, promovem múltiplas experiências comunicacionais, se articulando por meio de novos arranjos, fomentando processos sógnicos que ressignificam as formas de produção do conhecimento. E os resultados gerados são capazes de promover o empoderamento social do aprendiz à interpretação da complexidade contida nas relações humanas, pelas quais todos os processos se materializam, constituindo a tessitura dos acontecimentos, ações, retroações, interações e o acaso (MORIN, 2009; FREIRE, 2009).

Conforme analisado, todas essas conjunturas – linguística, tecnológica e social –, ao serem transportadas à educação, requerem uma prática educacional fundamentada na colaboração mútua desta com a Comunicação. Durante um certo período, conforme apresentado no capítulo 4 desta tese, a ideia de “proteção” contra os perigos nocivos das reportagens publicadas e veiculadas pelos meios de comunicação dominou o ambiente educativo, no trato pedagógico com os gêneros comunicativos e informativos.

Não é por acaso que o já mencionado manual da Unesco (voltado para a formação continuada de docentes) parte do pressuposto de que o fortalecimento desse tema entre os alunos requer que os próprios educadores sejam alfabetizados em mídia e informação. Citamos, por exemplo, três pontos elencados pelo órgão como necessários às novas ações e aprendizagens: a) o conhecimento e a compreensão das mídias e do sistema mundial de

informação; b) a avaliação dos textos e produtos culturais produzidos pela mídia; c) o uso autogestionado dos meios para a produção de mensagens de interesse para a comunidade.

Adentrando a política educacional curricular brasileira, também encontramos uma valorização de aspectos da ambiência comunicacional, afinal, em 2017, houve a publicação da versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, material a ser discutido posteriormente. Neste momento, interessa-nos destacar que a BNCC apresenta três grandes macrocompetências essenciais para o processo ensino-aprendizagem: a) pessoais e sociais, b) cognitivas e c) comunicativas. Essas competências dialogam entre si, perpassando todas as áreas do conhecimento.

Esta última, que mais nos interessa, define habilidades imprescindíveis para o período atual, tais como: a troca de informações, experiências, ideias em diferentes contextos, com base na apropriação das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, tecnológica, digital etc. Em outro campo, as linguistas Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa (2015), tratando da diversidade e inter-relação entre os textos, em suas diferentes plataformas ou meios, destacam:

[...] para os efeitos de sentido (temas) e para a análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multisssemiose tem de ser levada em conta. Assim como a hipermídia nos textos digitais [...]. As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111).

A pergunta que se faz é: como trabalhar em sala de aula com estes textos? Diante desse questionamento, as autoras concordam com a proposta da Pedagogia do Multiletramento (*A Pedagogy of Multiliteracies - designing social futures*), manifesto que surgiu em 1996 como resultado de um Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), cujo principal objetivo era responder às demandas escolares quanto aos novos letramentos emergentes à época (há mais de vinte anos). O incômodo dos profissionais envolvidos nesse projeto advinha sobretudo dos preconceitos e intolerâncias com a diversidade cultural relacionada às minorias, tais como indígenas, mulheres, imigrantes etc. Conforme Rojo, em entrevista ao GRIM,

Quando esses pesquisadores falam de uma pedagogia dos multiletramentos, eles pensam que, em primeiro lugar, a escola deveria partir do que a gente chama de repertório, e eles chamam de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para a sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino. Quer dizer, isso também é uma coisa a refletir,

coisas que ele vê na mídia de massa, o que ele faz na internet e tal é para ser trazido para colocar em diálogo. Não é que a escola deva abandonar seu patrimônio também, com aquilo que a escola tem de bom a trazer para enriquecer isso, mas visando o que eles chamam de um projeto de futuro, de design de futuro. Ou seja, pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Então, portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, segundo “protagonistamente” implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos. (GRIM, 2013, p. 2).

É interessante a reflexão de Rojo, pois é possível o estabelecimento de uma interface da prática do multiletramento com a educacional ao se tratar de orientações para uma “pedagogia de projetos”, com ações educativas que incentivem a prática pedagógica coletiva entre os estudantes, a gestão da comunicação e o incentivo ao protagonismo, considerando que, de acordo com o GNL, “o conceito de multiletramentos englobaria duas multiplicidades indicadas pelo prefixo multi-: a) multiplicidade de culturas, multiculturalismo; b) multiplicidade de linguagens/multisssemiose e de mídias” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Contudo, no que diz respeito à consideração da diversidade cultural, Rojo percebe certa fragilidade no GNL, abstraindo essas mesclas dos textos e mensagens da contemporaneidade, referindo-se à tríade cultura erudita (incluindo a escolar), popular e de massa e suas fronteiras, justificando assim a importância do texto multimodal no cotidiano dos mais jovens, o que requer diversificadas competências. É nesse sentido que acreditamos na importância da educação midiática (educomunicação e mídia-educação) e no quanto podem responder com maior qualidade e agilidade às necessidades das novas gerações de educandos (GRIM, 2013).

5.3 O TEXTO MULTIMODAL E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA (EDUCOMUNICAÇÃO E MÍDIA-EDUCAÇÃO)

Conforme vimos, estamos em época de predominância dos conteúdos digitais, com proliferação dos dispositivos tecnológicos, e, ainda assim, a importância da leitura e interpretação dos gêneros textuais, em diferentes esferas, sobretudo no ambiente digital, é uma necessidade diária na sala de aula. Não desconsiderando a prática de revisões metodológicas na prática docente, currículos, ações gestoras e políticas educacionais, pois o estudante contemporâneo tem total acesso às informações e demanda novas abordagens pedagógicas, outorgando à escola a transposição dessas ao nível do conhecimento.

A partir dessa reflexão é possível afirmarmos que, para o entendimento das mensagens, sobretudo nesse tipo de ambiente, é imprescindível a correlação de diversos fatores, dentre os quais: a composição textual, considerando a estrutura do gênero, das mídias

em que foi produzido e nas quais circula. Ao tratarmos do espaço da internet, temos que reconhecer a interação entre inúmeras linguagens; a oral, a verbal, a corporal, a inserção de áudios, vídeos e imagens estáticas encontram-se *hiperlinkadas*³⁴ a outros fatos e notícias, caracterizando o chamado texto multimodal.

Rojo (2015, p. 111) ressalta a esfera jornalística, uma dentre as quatro que considera de maior importância na vida cultural pública e privada dos cidadãos. Eis o momento em que, para se permitir o multiletramento das crianças e jovens na instituição escolar, é importante que existam práticas de educação midiática.

5.3.1 A Educomunicação possível ao multiletramento: a visão de Ismar Soares

Sabemos que a perspectiva da educomunicação se preocupa com o desenvolvimento de uma comunicação dialógica entre os membros da comunidade escolar capazes de fomentar práticas voltadas à comunicação e ao entendimento das linguagens midiáticas, não desconsiderando a mediação tecnológica no espaço educativo, uma de suas “áreas de intervenção”, conforme o paradigma proposto pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Nesse sentido, a grande referência da temática, o professor Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP), na obra “Educomunicação, o conceito, o profissional e a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio”³⁵, discorre:

Entende-se que a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano. Trata-se de uma decisão ético-político-pedagógica, que necessita, naturalmente, ser circundada pela tecnologia de auxílio [...] A educomunicação como eixo transversal ao currículo, traz, portanto, para o Ensino Médio, a perspectiva de uma educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade [...] (SOARES, 2011, p. 45).

Apesar de a reflexão tratar do Ensino Médio, entendemos que essa preocupação se estende a outros segmentos educacionais, como o Ensino Fundamental, haja vista os contextos de nossa pesquisa nas redes de São Paulo e Rio de Janeiro. Sendo assim, em consonância com a proposta da Unesco sobre AMI, o que interessa à educomunicação não é a tecnologia enquanto ferramenta, mas a forma como está sendo empregada nesse espaço. O objetivo é favorecer, com isso, aberturas que contribuam democrática e socialmente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de interpretação e de expressão no universo

³⁴ São as ligações (*link*) dos textos digitais por meios de botões ou mudanças de estilos dos elementos da página (variação da cor, aparecimento de sublinhado e sombra ou mudança da figura do cursor).

³⁵ Essa obra marcou a primeira publicação da Coleção Educomunicação, Paulinas Editora, em 2011.

escolar. Na rede municipal paulistana, por exemplo, entre as diversas experiências educacionais³⁶ adotadas, citamos o uso da *web rádio* em grande parte das escolas do município, demonstrando *cases* com resultados positivos, ainda que Soares (2016, p. 22) faça um alerta:

[...] os casos de sucesso têm relação com um conjunto de condições, sendo uma delas a modalidade da gestão dos processos de produção (se não forem colaborativas as relações entre os alunos - mesmo sendo pequenos - poucas novidades as tecnologias terão trazido à formação das futuras gerações).

A advertência de Soares (2016) advém de sua preocupação com os perigos do determinismo tecnológico e da importância de formações continuadas, tanto para os alunos como para os professores, com vistas à superação da visão funcionalista de seus usos, incentivando relacionamentos que favoreçam aspectos culturais e libertários. Soares (2016, p. 22) nos lembra que: “a pergunta é pelo sujeito que opera a máquina e por sua capacidade de democratizar o acesso aos instrumentos, ampliando seus usuários e socializando os protagonismos, em função de temas de interesse coletivo”.

Em entrevista, o pesquisador Ismar Soares reconhece que a própria definição conceitual de Educomunicação, no início dos anos 2000, como um conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de ecossistemas comunicativos mediante o uso das tecnologias informacionais, contribuindo ao exercício democrático e cidadão, “se trata de uma definição demasiadamente funcionalista. Hoje, trabalhamos mais com a perspectiva do paradigma de interface” (VIANA, 2017, p. 240).

Em relação à prática educacional para as próximas décadas, o pesquisador cita quatro expectativas contempladas por ele, desde a academia à sociedade, de maneira geral, que fomentam ideais e sonhos de professores, gestores e estudantes de licenciatura. A primeira seria que tanto pesquisadores quanto os sujeitos envolvidos com a temática mantenham a coerência epistemológica – a *práxis*. Segundo Ismar Soares, “Em outras palavras, que fique garantida, por parte dos que se aproximam do conceito, a indispensável fidelidade aos princípios fundadores das práticas reconhecidas educacionais (VIANA, 2017, p. 247).

A segunda expectativa é de que as reformas educacionais, tanto no Brasil quanto na América Latina, sejam contempladas com programas curriculares e programáticos acerca do

³⁶ Segundo Carlos Lima, atual coordenador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 700 projetos e experiências educacionais foram desenvolvidas, em 2017, na rede municipal paulistana.

conceito e prática da Educomunicação, em termos de ações de caráter coletivo e na garantia do protagonismo das novas gerações estudantis no uso de seu direito à comunicação. O terceiro desejo é de que a mídia abra maiores espaços às discussões e debates em torno das ações desse campo, sem o forte enfoque mercadológico. E por último, a quarta vontade de Soares é de que “a prática educomunicativa possa mobilizar as crianças, adolescentes e jovens do mundo a se envolverem numa batalha em favor da preservação do único lugar que nos é dado para habitar, no universo” (VIANA, 2017, p. 247).

Diante das expectativas de Ismar Soares quanto à prática educomunicativa em termos de política curricular – BNCC – e formação continuada docente, trataremos da sua principal interface, com a Educação, no próximo capítulo.

6 A INTERFACE DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COM A EDUCAÇÃO

Este capítulo é dedicado à interface que se estabelece entre a Educação e uma necessária formação midiática, especialmente no ensino básico. Para tanto, nos aproximamos de autores com grandes legados nos estudos que fundamentam a Educação Midiática e a Educomunicação, como: Paulo Freire e Moacir Gadotti, no que diz respeito à pedagogia; Bernadete Gatti, Elza Sá Barreto e Marli André, no que diz respeito à formação continuada e à avaliação; Gimeno Sacristán, Michel Young e Boaventura Santos Souza, nos tópicos referentes ao multiculturalismo; David Buckingham e Ismar Soares, respectivamente nas áreas da Mídia-Educação e Educomunicação.

Iniciamos as discussões propondo reflexões sobre a função da escola, enquanto instituição do século XIX, como um local de desenvolvimento humano que ainda carece de maiores arranjos no processo de adequação às necessidades da sociedade contemporânea.

Um longo caminho é percorrido, passando pela questão curricular e agregando reflexões sobre a visão multicultural, democrática e plural, bem como todo o aparato que envolve as reformulações e debates de caráter pedagógico sobre metodologias. As formações continuadas de docentes, que incluam ou que possibilitem a inserção e o trabalho no ensino formal com as práticas de educação midiática, sejam elas mídia-educativas ou educacionais, também são contempladas.

Assim, começamos com a relevância do papel da escola, entendida como lócus de desenvolvimentos humano, competências e habilidades para a vida e a cidadania.

6.1 DAS CANÇÕES DE NINAR À ESCRIVANINHA

No momento em que o Ministério da Educação colocou em debate e, finalmente, aprovou a BNCC, ganhou vulto, no meio educacional, a centralidade das discussões sobre a natureza das ações didáticas com o poder de estimular o protagonismo dos estudantes, através de uma pedagogia de projetos.

O debate apostou em tendências que postulam a construção de uma metodologia em condições de atender às demandas de um novo perfil de aluno e capaz de fornecer subsídios para o exercício da função docente, no contexto dos múltiplos discursos sociais que rondam as propostas curriculares.

Para Paulo Freire, que já havia entrado no debate em *Pedagogia da Autonomia*, o “bom professor” é o que consegue, enquanto fala, trazer o educando à intimidade do

movimento de seu pensamento (COSTA, 2012)³⁷. Sua aula é, assim, um desafio, e não uma “canção de ninar”; seus alunos cansam, mas não dormem. “Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 1996, p. 25).

A metáfora da “canção de ninar” utilizada por Freire para demonstrar a falta de sentido para o discente, tanto do conteúdo como dos métodos utilizados pelo docente, continua sendo a grande questão que a sociedade da comunicação e da informação coloca em pauta, remetendo-nos a outra metáfora, a da “escrivanhinha”, proposta por Walter Benjamin em “Infância Berlimense”, por volta de 1900.

Neste livro, Benjamin apresenta um quadro em que a formação da criança ocorre essencialmente fora do âmbito escolar. Trata-se do “tableau”, no qual “a escrivanhinha” (Das Pult) que dá título à obra, localizada no apartamento do menino, torna-se uma paródia da carteira escolar e uma espécie de cúmplice da criança na luta por uma aprendizagem de vida: “Assim, aquela escrivanhinha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivanhinha e eu éramos solidários frente a ele. (BENJAMIN apud BOLLE, 1997, p. 120).

Para autores como Willi Bolle (1997), a criança enxerga, no que seria um simples mobiliário, uma efetiva proteção e a possibilidade de uma espécie de aprendizagem diferente, ou, ainda, uma “aprendizagem paralela”. Mas, o que se aprende nessa escola paralela? O próprio autor explica que o diferencial da escrivanhinha reside no fato de que esta representa um “espaço lúdico”, que vai ao encontro do modo de ser da criança, ao passo que, na carteira escolar, o espírito lúdico é substituído pelo “dever”. Para ele, “a escrivanhinha, como simulacro da carteira escolar, consegue desmontar o austero ‘dever’ por esta representado” (p. 10).

Segundo Bolle, Walter Benjamin questiona, na verdade, o legado e o valor da cultura livresca: em um mundo dominado pela mídia e pela reprodutibilidade técnica, um novo modo de perceber se encontra registrado na criança, que “passa a rever seus velhos cadernos escolares” (BOLLE, 1997, p. 10).

6.2 POR UM NOVO PERFIL DE PROFESSOR: PARA ALÉM DO CURRÍCULO OFICIAL

³⁷ Ver especificamente o capítulo “Prática pedagógica emancipadora” da dissertação de mestrado de Elisângela Costa (2012).

Moacir Gadotti, um dos fundadores do Instituto Paulo Freire, lembra que há consenso, entre os especialistas, quando se afirma que a profissão docente deve abandonar o hábito predominante no século XIX de considerar sua tarefa como a de um mero transmissor do saber definido pelo sistema escolar como próprio para ser distribuído aos alunos. Em sua visão, “o professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor e a professora precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária.” (GADOTTI, 2003, p. 26).

Segundo o autor, a mudança de mentalidade do profissional da educação quanto aos sistemas de ensino é o maior desafio da profissão. Gadotti acrescenta que a noção de qualidade precisa de profundas mudanças: “a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdo’” (GADOTTI, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, uma nova cultura profissional implica uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares, mas essa transformação não ocorre em função do ou pelo sistema, pois “deve partir do próprio professor e de uma nova concepção do seu papel” (GADOTTI, 2003, p. 26).

Nesse contexto, o pedagogo apresenta duas concepções opostas da profissão: a neoliberal e a emancipadora. A primeira entende o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente, enquanto a segunda considera o docente como um organizador da aprendizagem (visão social). Sob o ponto de vista social, o olhar emancipador, o compromisso é com a emancipação de pessoas.

Neste caso, a docência não é uma profissão técnica e, portanto, a competência do profissional não pode ser medida por sua capacidade de “ensinar” ou “lecionar”, mas pela abertura de possibilidades que venha a criar para que ocorra o processo de aprendizagem. Mais do que isso, para que ocorra uma melhor convivência entre os alunos, como seres humanos.

Outros educadores brasileiros também se mostram preocupados com o cenário atual. É o que ficou evidenciado na pesquisa realizada pelo IBOPE, no 2.º semestre de 2014, sob o título: “Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015)³⁸. Do processo investigatório, tomaremos apenas aquelas

³⁸ Na pesquisa, foram entrevistados 1.000 professores do Ensino Fundamental (I e II) de escolas públicas de todo o país acerca de inúmeros assuntos. Dos entrevistados, 82% são mulheres e possuem em média 41 anos de idade

questões que mais contribuem para as discussões do nosso estudo, a saber: **a)** Com que frequência a opinião do professor é ouvida?; **b)** Que aspectos seriam impactados se a opinião fosse considerada?; **c)** De que maneira a implementação de propostas inovadoras em tecnologia contribuiria para a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras?; **d)** Já teve a oportunidade de opinar ou contribuir com a implantação de programas e políticas na escola?; **e)** Os currículos de todas as escolas do Brasil devem ter uma base comum? Pontuaremos, por meio de uma síntese, os principais dados das respostas.

Quanto à atenção dada às opiniões dos docentes: os gestores das escolas são apontados como os mais atenciosos, pois, em sua maioria, ouvem os docentes (56%). São seguidos pelos diretores do Sindicatos a que pertencem (13%) e pelas autoridades e funcionários da Secretaria de Educação (13%), bem como dos especialistas em Educação vinculados a universidades (12%). Os meios de comunicação (9%) e o Ministério da Educação (4%) são os menos atenciosos em relação aos docentes.

De acordo com os resultados da pesquisa, se a escola se destaca entre as instituições que ouvem os educadores (56%), um alto número deles aponta que são ouvidos apenas **algumas vezes** (41%), enquanto 3% reclamam que **nunca** são ouvidos, totalizando um número de 44% de professores que afirmam não serem satisfatoriamente atendidos.

Os docentes acreditam que, caso seus apontamentos fossem considerados, impactariam fortemente a sua própria condição de trabalho (67%), assim como o desempenho escolar dos alunos (65%) e sua valorização pela comunidade escolar (59%).

Quanto ao impacto das tecnologias sobre a qualidade da educação, as respostas demonstram que 92% dos educadores apontam para a urgência das licenciaturas formarem para a aplicação das tecnologias no ensino, além de serem garantidos materiais didáticos digitais de qualidade, como jogos e vídeos, a serviço da prática didática. Um total significativo de 85% dos docentes acredita que deve existir mais e melhores computadores e acesso rápido à Internet na sala de aula; 81% vinculam a necessidade de aprendizagem personalizada para cada aluno e o acompanhamento pelo professor com o apoio de tecnologias.

É importante lembrar que o afã dos professores pelas tecnologias revela certa tendência de ver a educação sob o determinismo tecnológico. A questão já havia sido lembrada por um dos principais autores dos Estudos Culturais Ingleses – Raymond Williams

e 13 anos de experiência na rede pública. Destes, mais de 81% estudaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, contudo, tiveram que investir capital próprio para poder acessar o Ensino Superior (65% em rede privada e 34% na rede pública).

(1992) –, para quem o problema não é estreitar a proximidade entre as dinâmicas comunicativo-educativo-tecnológicas, mas realizar essa ligação sem um enfoque instrumental, exatamente para fugir do determinismo tecnológico.

Uma pergunta relevante na pesquisa citada tratou da participação docente na aplicabilidade das políticas educacionais. Houve questionamento se o professor já havia tido oportunidade de opinar ou contribuir com a implantação de programas e políticas na escola. Um total de 45% afirmou que sim: haviam sido consultados. Mas 54% garantiram ou que nunca foram consultados (34%) ou que foram ouvidos apenas depois de as políticas terem sido implantadas (20%).

Com relação à adoção da BNCC³⁹, 52% dos entrevistados **concordam plenamente** com sua adoção, e outros 30%, **em partes**. Observamos que, apesar da concordância, uma parte dos professores destaca a importância da preservação da diversidade regional e da autonomia de cada instância, o que reforça a discussão sobre o problema curricular na educação formal brasileira.

Assim, podemos observar na referida pesquisa, em relação ao impacto da tecnologia, à existência de lacunas entre a exigência de um professor que atenda às necessidades do atual modelo social (e, conseqüentemente, ao perfil de alunado, que se encontra inserido em uma cultura dominada pela comunicação e tecnologias) e uma formação inicial da universidade que contribua suficientemente para o atendimento dessa nova demanda. As dificuldades descritas apontam que a elaboração de currículos, tais como a BNCC, que priorizam esse novo papel dos estudantes, devem contemplar também uma nova expectativa para o exercício da prática do profissional do magistério. A discussão sobre a BNCC e as políticas curriculares no Brasil serão apresentadas no item a seguir.

6.3 BRASIL: DAS POLÍTICAS CURRICULARES À FORMAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Sabe-se que as políticas curriculares são, de certa maneira, reflexos da leitura que o sistema educacional faz sobre a função da escola. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (LDB), o governo federal assumiu a responsabilidade de formular referenciais curriculares:

³⁹ Na época da pesquisa citada, em 2014, o Ministério da Educação ainda não havia feito campanhas nem elaborado as três versões do documento para consulta pública. Entretanto, uma das organizações responsáveis pela pesquisa, a Fundação Lemann, esteve diretamente vinculada à elaboração do documento. Inclusive, assim que tomou posse, na época, o ministro da pasta, professor Renato Janine Ribeiro, empossado em abril de 2015, visitou a instituição. Em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada em sua terceira versão final.

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e, para os ensinos fundamental e médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse último, a concepção de currículo estava estruturada em torno das áreas de conhecimento e, por isso, a discussão de ações governamentais neste campo é sempre tema de debates:

Em algumas redes brasileiras, chegou-se a colocar sob suspeita a legitimidade dos currículos prescritos. Com base em indicações muito genéricas, aposta-se fortemente na reinvenção do currículo pelo trabalho coletivo dos professores, mediante diálogo constante com a comunidade escolar, incidindo sobre as aprendizagens escolares e transversais, por meio de trabalho diversificado, projetos e outras formas de abordagens preferencialmente interdisciplinares. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 42).

Vale ressaltarmos que, a partir das reformas da década de 1990, a concepção de competência passou a ser incorporada. Sendo assim, a partir dessas reformulações foi abandonada a ideia de ensino como mera reprodução do saber e substituída por outro pensamento, que requisita do aluno mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Na nova versão de ensino por competências, com ênfase na diversidade, e com a inserção dos temas transversais, abriu-se espaço para abordagens de temáticas importantes e até então pouco disseminadas no debate escolar, como gênero, sexualidade, ética, cidadania e meio ambiente. Acrescentamos a essa lista a educação midiática.

Outro ponto polêmico e gerador de discórdias, em meio à temática curricular, é a avaliação, pois a introdução das avaliações de sistema é um fator que contribui para o processo de centralização das políticas de currículo. E sob o discurso de melhoria da qualidade da educação básica, muitas alterações foram feitas no currículo, sobretudo no decorrer da primeira década dos anos 2000, lembrando que, em 2007, houve a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴⁰.

Em entrevista, a pesquisadora Paula Louzano (da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) afirmou que, por causa da falta de uma política curricular clara no Brasil, a avaliação é quem está cobrando da escola os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos. Explica: “A avaliação está ocupando o lugar do currículo, quando deixamos de discuti-lo entregamos para a avaliação o poder de definir o que as pessoas aprendem no

⁴⁰ O Ideb foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, com uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep – o Saeb e a Prova Brasil.

Brasil” (RODRIGUES, 2014, p. 2). Louzano também aponta um indicador das dificuldades da política curricular brasileira sobre a BNCC (que começaria a ser discutida em 2015):

[...] ainda que alguns estados e municípios tenham investido nesta especificação por meio de orientações tem gerado desigualdade no sistema. A falta de especificação e a baixa capacidade técnica de algumas redes e escolas em desenvolvê-la têm colocado o livro didático e as avaliações como responsáveis pela decisão. (RODRIGUES, 2014, p. 1-2).

Quanto ao discurso pedagógico em relação à avaliação, observamos, de um lado, o foco nos processos de ensino-aprendizagem; de outro, o modelo de gestão das políticas de currículo, centrado nos resultados, parece não ter preocupação com os processos⁴¹.

Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do(a) professor(a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) [...]. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 41).

Outro ponto referente às orientações de políticas públicas se encontra no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 25 de junho de 2014 pela então presidenta Dilma Rousseff, com vigência de 10 anos, e que estabeleceu metas a serem cumpridas. Dentre as dez diretrizes estabelecidas, estão: a erradicação do analfabetismo (I); a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (III); a melhoria da qualidade da educação (IV); a promoção do princípio de gestão democrática da educação pública (VI); o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade (VIII).

De acordo com o MEC, por meio de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação ao ano de 2014, 12 estados e 56% dos municípios brasileiros afirmaram não possuir PNE. Quanto à discussão acerca do currículo, conforme tratado neste item, as polêmicas entre os educadores e teóricos continuam, pois existe o grupo dos defensores de conteúdos e disciplinas e o grupo dos que procuram um olhar multicultural.

⁴¹ Conteúdo discutido em sala de aula na FEUSP, 2015, na disciplina “Questões atuais de currículo”, ministrada pelas docentes Elba Siqueira de Sá, Adriana Bauer e Cláudia Valentina Galian.

6.3.1 Currículo centrado em disciplinas ou prática educativa multicultural?

Michael Young (2011), sociólogo destacado por fundar a *Nova Sociologia da Educação* (NSE), é defensor de um currículo centrado em disciplinas. Sua obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, publicada em 1971, emerge como principal marco para uma nova abordagem no campo do currículo. O britânico se posiciona contra o conhecimento tido como “dado” pela educação e não o considera como uma variável a ser investigada. Sua visão expõe a insuficiência do conceito de currículo aceito até então, qual seja, uma seleção e organização do saber disponível numa determinada época: “É necessário tornar a questão do conhecimento nossa preocupação central, e isso envolve o desenvolvimento de uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual” (YOUNG, 2011, p. 610).

Sobre a ideia instrumentalista, o sociólogo apresenta dois problemas: o primeiro trata da proliferação de diretrizes específicas para os docentes que, em sua opinião, é entendida como solução para a desmotivação dos estudantes. Discorre que são oferecidas maiores orientações curriculares, em vez de apoio ao conhecimento pedagógico do professor. O segundo trata de algo que está presente nos discursos oficiais, acerca das políticas curriculares em todo o mundo – os governos utilizam o currículo como uma solução para os problemas econômicos e sociais.

Young rompe com a tradição das investigações sociológicas da educação, estabelecendo uma nova referência ao distinguir os conceitos de currículo e pedagogia. Em sua opinião, o primeiro trata do conhecimento que um país considera importante e está disponível a todos os estudantes; já a pedagogia, em contraste, refere-se às atividades dos docentes na motivação de seus alunos para auxiliá-los a tornarem o currículo mais significativo.

O autor divide também as funções dos professores, que devem ser motivadores e transformadores da teoria em prática, e dos “formuladores de currículo”, que são responsáveis pela elaboração dos principais conceitos a que os alunos têm acesso. Fala, sutilmente, que existe um paralelo a ser mais estudado no campo da produção de conhecimento – a questão da interdisciplinaridade – embora deixe clara sua posição de não a defender.

Assim, romper com conceitos sobre educação, abarcados pelo currículo, que se repetem, se autorreferenciam e se reproduzem de diferentes formas, demanda outra atitude por parte dos que desejam uma escola diferente, livre e democrática. Esse rompimento significa libertar o olhar de convencionalismos e de lentes predeterminadas; estranhar que

regras burocráticas estejam acima das relações com as crianças e jovens; rejeitar, ou pelo menos debater, a imposição de regras estranhas à dinâmica do cotidiano escolar. Nesse sentido, a Unesco (2007, p. 12) declara que “a educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer os outros direitos humanos. Por essa razão ninguém deve ficar excluído dela”.

Reconhecer as diferenças culturais na sociedade e na escola traz, como primeira implicação para a prática pedagógica, o *abandono de uma perspectiva monocultural*, da postura que Cortesão e Stoer (2003) denominam *daltonismo cultural*. De acordo com os autores, o professor daltônico cultural é aquele insensível à heterogeneidade: esse docente olha todos os alunos em sala de aula da mesma maneira, com necessidades e vontades semelhantes, eximindo-se da diferenciação entre currículo e relações pedagógicas, dificultando a manifestação da diversidade.

Mas como podemos pensar numa sociedade ou num currículo (multi)cultural? O ponto central de debate dessa perspectiva na educação é, justamente, a carência de discussões acerca da diversidade e, sobretudo, de seu problema principal, que é a (in)capacidade educacional para o acolhimento dessa necessidade contemporânea.

Torna-se urgente promover alterações no processo de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, a partir do reconhecimento e da reflexão sobre as práticas historicamente “inseridas pela cultura dominante”, as quais afetam diretamente a “representatividade” cultural do currículo comum. O caminho viável ainda está no diálogo entre grupos sociais diversos.

Entretanto, há que se admitir a dificuldade de viabilizar uma variação, tanto no currículo quanto nas ações pedagógicas, pelo viés do multiculturalismo. É preciso compreender que a cultura escolar é muito mais que conteúdos-objetos estabelecidos e deve ser vista como um jogo de intercâmbio e interações, pois: “enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de oportunidades” (SACRISTÁN, 1995, p. 84-85).

Pensar a perspectiva do multiculturalismo não significa apenas pensar nas definições de intenções, mas transformar o modo de se pensar a cultura por meio de atitudes de respeito tolerância, considerando experiências que se entrecruzam, crenças, aptidões, valores, comportamentos de sujeitos reais, com conhecimentos anteriores, que constroem significações a partir de suas vivências como pessoas.

Uma análise mais refinada da realidade da escolarização e das práticas cotidianas na sala de aula torna claro aquilo que os alunos aprendem na situação escolar, e também aquilo que deixam de aprender, é mais amplo que essa primeira acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo o tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos. (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

A defesa de uma visão multicultural se vincula à ideia de democracia, pluralidade e de busca pelo consenso e pela paz na relação entre povos de tradições culturais muito diferentes. Para tanto, como nos aponta Sacristán (1995, p. 107), “a chave de qualquer reforma curricular passa por quatro pontos fundamentais: 1) a formação de professores; 2) o planejamento dos currículos; 3) o desenvolvimento de materiais apropriados; 4) a análise crítica das práticas vigentes”.

Também em defesa de uma visão multicultural, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, na entrevista “Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento” (GANDIN; HYPOLITO, 2003), cita a ideia de uma globalização contra-hegemônica, ancorada em lutas populares e movimentos minoritários, que se alia às concepções de democracia participativa, de modos diferentes de pensar a cultura, de conhecimentos alternativos, do reconhecimento de outras noções de cidadania. É nesse sentido que o sociólogo propõe o chamado multiculturalismo emancipatório, com a visão de que todas “as culturas são diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 13).

Santos ressalta que houve certa generalização, e, portanto, um desvio do sentido original, do termo *multiculturalismo*, que acabou se tornando sinônimo de diferenças culturais em contextos transnacionais e globais. Sendo assim, citando Robert Stam (1997), ele fala em descrição conceitual nos seguintes aspectos: 1) a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo; 2) a coexistência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação; 3) a existência de culturas que se influenciaram tanto dentro quanto além do Estado-nação.

Outro aspecto relevante é a postura dele em relação ao nosso tempo, quando afirma termos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas, e, por isso, ele se intitula *pós-moderno de oposição*. O autor parte da ideia de que não há grandes inovações a fazer e que é preciso outro tipo de produção científica com colaboração de cientistas do mundo todo (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Santos trata também da *sociologia das ausências*, perguntando-se: “quais são os problemas deste meu tempo que os meus seguidores e sucessores vão identificar como sendo problemas de hoje que eu não identifiquei?” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 18).

Em termos educacionais os desafios de se pensar em um protótipo de currículo em educação midiática e da formação continuada de professores, com vistas à incorporação da prática mídia-educativa, resultou em uma investigação no Ensino Médio da cidade de Bauru no interior de São Paulo.

6.4 A EXPERIÊNCIA DE UM PROTÓTIPO CURRICULAR EM MEDIA EDUCATION

A investigação intitulada “Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: avaliação de um protótipo de currículo” (2012), fruto da pesquisa de doutorado de Ligia Beatriz Carvalho de Almeida⁴², foi pensada a partir de um projeto de extensão universitária que tinha como objetivo proporcionar formação continuada, por meio de oficinas, a professores e estudantes para a incorporação de emissoras de rádio e televisão no cotidiano de duas escolas de Ensino Médio do município de Bauru, interior do estado de São Paulo. De acordo com a introdução do documento, “o desejo era de que a apropriação das mídias escolares tivesse finalidade pedagógica e fosse conjugada a conteúdos escolares de forma a assegurar a permanência das ações” (ALMEIDA, 2012, p. 13).

Vale ressaltar que Ligia, já atuava na docência em uma universidade da cidade com experiência em práticas mídia-educativas. Esse fato estimulou os educadores das escolas envolvidas a solicitarem apoio para colocarem em funcionamento os veículos de comunicação (canal de rádio e televisão) no interior das instituições, pois haviam sido contemplados com verbas para a execução do projeto.

Dessa maneira, o contexto da referida pesquisa sob a orientação do professor Dr. Juvenal Zanchetta Júnior teve elencados os seguintes objetivos: a) contribuir com os docentes, auxiliando-os no planejamento de propostas que se articulassem com o currículo e o conceito de mídia-educação; b) analisar a adequação do protótipo do currículo europeu, proposto pela Unesco, para a mídia-educação na formação dos educadores brasileiros; c) refletir de forma mais ampla sobre a formação continuada para a proposta da *media education*.

Conforme relata a tese, nesta seara se destaca o lançamento da proposta de currículo modular da ONG MENTOR (Associação Internacional para a Mídia-Educação), cuja meta é

⁴² Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

de que esse material – protótipo curricular, editado pela Unesco – seja utilizado de forma unificada em diversas regiões do planeta, desde que adaptado às condições locais. Assim, o documento *Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals* (FRAU-MEIGS, 2006) serviu de subsídio teórico e metodológico para o desenvolvimento da investigação doutoral, material em que há forte presença de referenciais da professora de Sorbonne (França), Divina Frau-Meigs (responsável pela edição do material, 2006), Manuel Pinto (Portugal), Janice Richardson (Luxemburgo), José Manuel Tornero e Manuel de Fontcuberta (Espanha) e, principalmente, do britânico David Buckingham, autor do manual dos professores:

O manual pretende elucidar a noção de mídia-educação, oferecendo informação sobre a sua evolução e a definição de mídia-educação baseada em quatro conceitos fundamentais: produção, linguagens, representações, audiências - que se referem à proposta de um currículo em módulos. Também considera práticas e abordagens pedagógicas para o ensino aprendizagem da mídia. Ele não especifica um determinado "cânone" de textos prescritos ou um dado corpo de conhecimento. Ao contrário, visa incentivar o pensamento crítico e criativo do estudante em resposta a sua curiosidade. (BUCKINGHAM, 2006, p. 19).

Almeida (2012) relata que durante a análise do material surgiram questionamentos, tais como: os conteúdos do *kit* contribuiriam suficientemente para a prática pedagógica com a mídia? Seria viável um modelo europeu para os docentes brasileiros? Como se daria a adequação curricular nas instituições? As respostas, a serem mais detalhadas nas conclusões da investigação, alertam para as lacunas existentes ao se aplicar um modelo europeu da *media education* à realidade do modelo educacional brasileiro. Os doze participantes das oficinas propostas eram docentes com certa experiência no Ensino Médio da rede estadual paulista, em Bauru, com idades entre 25 e 55 anos e com diferentes formações: Arte, Educação Física, Filosofia, Matemática e Letras (Português e Inglês). Quatro desses educadores já haviam tido experiências com a linguagem radiofônica na escola. Ainda assim, apenas oito completaram a formação proposta.

O terceiro capítulo da tese, que trata do “Protótipo do currículo”, se inicia com a apresentação de terminologias e conceitos preliminares considerados pela pesquisadora como importantes no contexto brasileiro, entre os quais ela cita a educomunicação, tendo como referência o professor Ismar Soares (ECA/USP), no tocante à necessidade de conteúdos sobre comunicação no Ensino Médio:

Prever conteúdos e disciplinas sobre comunicação nas várias séries do Ensino Médio, abrangendo a história da comunicação, suas correntes teóricas, os tipos de

linguagens e produtos, bem como os impactos das tecnologias sobre a vida contemporânea como objeto específico de ensino. O interessante seria a criação de disciplinas específicas para estes conteúdos (SOARES, 2011, p. 88 apud ALMEIDA).

A interpretação de Almeida na redação da pesquisa e nos quadros comparativos acerca das diferenças conceituais e metodológicas entre várias terminologias, em torno da educação midiática, deixa claro que a pesquisadora compreende a prática educ comunicativa como uma ação com vista ao desenvolvimento da comunicação no aspecto coletivo e, em sua maior parte, na educação formal, no que a autora tem razão, levando-se em conta que, passados cinco anos da pesquisa, verificamos que a Educomunicação tem ocupado cada vez mais espaço no ensino formal e nas redes de ensino, como, aliás, vem sendo demonstrado na presente investigação.

Almeida (2012) elenca várias dificuldades por ela encontradas no percurso das oficinas propostas para a formação em mídia-educação e prática pedagógica mídia-educativa dos sujeitos pesquisados, desde a adaptação/tradução que ela fez dos textos em língua inglesa, disponibilizados no *kit* aos docentes brasileiros, até a falta de infraestrutura das escolas e pouco tempo na agenda de trabalho do educador para as aprendizagens dos módulos (120h). Ela destacou também a necessidade, na época, de uma formação inicial, ou seja, uma licenciatura que contemplasse conteúdos relacionados à comunicação, e ainda acrescenta a falta de recrutamento de docentes especialistas, por meio de concursos, no que chama de educação para a mídia.

No Brasil, a licenciatura é o passaporte para entrada no campo de atuação docente, o licenciado é acolhido como igual pelos colegas, tendo sua atuação legitimada nas escolas. A docência não é uma carreira atraente, a opção por ela se dá muitas vezes pela estabilidade adquirida em cargos públicos e pela constante demanda por profissionais. Hoje, a escola brasileira não recruta professores de educação para a mídia. Até mesmo no Município de São Paulo, no qual as práticas educ comunicativas foram oficialmente instituídas nas escolas de ensino fundamental, não se prevê a admissão por concurso de profissionais com titulação específica, privilegiando-se a formação em serviço para capacitar os docentes a atuarem tanto nas salas de aula quanto como professores orientadores de informática educativa (POIE). (ALMEIDA, 2012, p. 150).

No caso de São Paulo, a pesquisadora demonstra desconhecer que, desde 2008, a Secretaria de Educação do Município mantém uma equipe de especialistas em Educomunicação, ministrando formações para docentes e alunos da rede, mantendo e reforçando a formação inicial oferecida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, entre 2001 e 2004, permitindo que 700 projetos de educação midiática estejam implementados nas escolas do município, em plena conformidade com os fundamentos

educativos. Já quanto à formação superior, a própria ECA/USP dá uma resposta ao criar uma Licenciatura em Educomunicação, oferecida desde 2011, com o objetivo de formar um novo profissional que possa tanto dar assistência às escolas no âmbito da educação midiática, quanto assessorar os próprios sistemas educativo e midiático na implantação de políticas que favoreçam a inclusão da comunicação como eixo transversal nas práticas educativas.

É importante lembrar que, em 2016, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo criou o Núcleo de Educomunicação para atender à formação continuada dos docentes da rede municipal de ensino de São Paulo. Nesse sentido, se ainda não se prevê um concurso específico para a contratação do educador, reconhece-se que a rede pública necessita contar com especialistas na área, com formação adequada. É desta forma que fica confirmada a perspectiva defendida por Almeida (2012, p. 150) quando afirma: “A existência de políticas públicas é fundamental para a transformação das dinâmicas escolares, bem como a atuação orquestrada dos vários atores escolares, principalmente da equipe gestora, caso contrário os projetos se estancam”. Contudo, para tratarmos desse assunto, se faz necessária uma análise do material proposto aos docentes pela Unesco, conforme faremos a seguir.

6.5 CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DOCUMENTO DA UNESCO

Ainda sobre nossa análise do referido documento *Media education: a kit for teachers, students, parentes and professionals* (FRAU-MEIGS, 2006), tratado no item anterior, sobretudo em referência ao manual dos professores elaborado por David Buckingham, é possível afirmar que foi um prenúncio do documento da Unesco *Media and Information literacy: curriculum for teachers*, publicado originalmente em 2011, em inglês. Na versão em língua portuguesa, lançada em 2013 – “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” (WILSON et al., 2013) –, o currículo contou com a cooperação de Divina Frau-Meigs, editora daquele primeiro material, que também esteve envolvida na preparação deste documento.

A combinação de duas áreas distintas em um único conceito, traduzidas em português como alfabetização⁴³ midiática e informacional – *media and information literacy* (MIL) –, tem por objetivo unificar e agregar elementos de ambas as linhas de estudo. Dessa forma, logo

⁴³ A polêmica sobre a diferença na tradução de letramento e alfabetização em língua portuguesa foi tratada no capítulo 5 desta tese. No documento da Unesco (WILSON et al., 2013) existe uma observação dos tradutores afirmando que não tratariam das nuances dessas duas expressões no Brasil.

no prefácio é possível identificar o objetivo da entidade em relação à preparação da proposta curricular da AMI:

A preparação desse currículo de AMI para a formação de professores representa o componente de uma abrangente estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional. Outras ações incluem a preparação de uma matriz global de indicadores de AMI, com a criação de uma rede universitária de AMI; a articulação de diretrizes para a preparação de políticas e estratégias nacionais de AMI; e o estabelecimento de uma Clearinghouse internacional sobre AMI em cooperação com a Aliança de Civilização das Nações Unidas. (WILSON et al., 2013, p. 11).

A partir da reflexão do trecho documental, podemos observar que a proposta do órgão internacional é de estabelecer uma rede colaborativa mundial que forneça e indique conteúdos que eclodam em uma espécie de matriz geral voltada às competências necessárias em termos de AMI, concomitantemente à formação continuada docente. Acrescenta-se a esse propósito a ideia de ampliação até a universidade por meio do fomento desse material e de parcerias formativas (formação inicial).

Com base nas três áreas temáticas, que são: a) o conhecimento e entendimento das mídias para a democracia e participação social; b) a avaliação das mensagens midiáticas e fontes de informação; c) a produção e o uso tanto das mídias⁴⁴ quanto das informações (WILSON et al., 2013, p. 7), notamos a existência de diálogos entre a matriz curricular e os módulos apresentados, enfatizando a Declaração Universal do Direitos Humanos e conexões estabelecidas por meio de seis “áreas curriculares centrais”, como denominado no material. São elas: 1) política e visão; 2) currículo e avaliação; 3) pedagogia; 4) mídia e informação; 5) organização e administração; 6) desenvolvimento profissional dos professores.

A Unesco destaca a importância das políticas nacionais de educação como garantia da inclusão sistemática e progressiva da AMI com sugestão, inclusive, no tocante à formação de professores, ao uso de plataformas de Ensino a Distância (EaD) para este fim (WILSON et al., 2013, p. 7). O documento elenca o que considera competências centrais para os educadores se apropriarem do material e as habilidades de ensino necessárias para sua execução em sala de aula.

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que os conceitos de competências e habilidades passaram a ser incorporados no trato com as políticas curriculares, abrindo espaço e ênfase aos temas da transversalidade e diversidade, conforme tratado nesta tese no item

⁴⁴ Na matriz curricular da AMI, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram substituídas por mídia e informação, segundo o manual, de modo a articular uma nova dimensão ou adição aos seis componentes do sistema educacional (WILSON et al., 2013, p. 23).

“Brasil: das políticas curriculares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. De acordo com Phillippe Perrenoud (1999, p. 30), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Ainda na questão formativa (inicial e continuada), existem desafios a serem superados, conforme apresentamos no item seguinte.

6.6 A PRÁXIS PEDAGÓGICA E OS REQUISITOS FORMATIVOS

De acordo com Souza (2012), é importante a compreensão de que a formação de professores é o resultado, sobretudo, da prática pedagógica de/entre sujeitos docentes e discentes e de/entre instituições, e que, portanto, em um determinado momento histórico, formação e prática se constituem de um mesmo ato educativo. É válido destacarmos que, na visão do autor, os professores possuem uma prática docente que compõe uma das muitas dimensões da chamada ação pedagógica, que está interligada à gestão, aos alunos e à própria epistemologia:

A suposição é de que a essa noção de práxis pedagógica possa contribuir, inclusive, para a invenção da escola capaz de garantir as condições do sucesso acadêmico (desenvolvimento ético-intelectual) das maiorias sociais (minorias sociológicas) e forneça condições subjetivas e algumas objetivas de seu êxito social. (SOUZA, 2012, p. 32).

Ancorado em Freire, o autor discorre sobre a Educação Básica, enfatizando que vivemos um pluriculturalismo, mas ainda não podemos considerar a atual configuração social como multicultural, pois estamos mediante mobilizações de oprimidos, excluídos, explorados e dominados, subordinados; o momento é da tentativa de instaurar uma nova ética entre os diferentes (SOUZA, 2012). Vale destacarmos que, de acordo com Paulo Freire, a multiculturalidade não pode ser:

Algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (FREIRE, 1992, p. 57).

Conforme considera Antônio Nóvoa (2016)⁴⁵, a escola é o lugar das linguagens, um local onde podemos expressar as nossas diferenças, e o professor é um cooperador do processo educativo. Contudo, considerando nosso contexto atual, surge uma grande dúvida: como eu me transformo num profissional docente?

Para responder a esse questionamento, o autor português lembra que a função escolar precisa contemplar cinco pontos que considera essenciais: 1) autonomia e diferenciação pedagógica; 2) escola de trabalho (trabalhar o conhecimento); 3) criação e pesquisa; 4) compromisso social; 5) pedagogia da comunicação. Ele destaca que o processo comunicativo é essencial para a aprendizagem do século XXI. Nóvoa demonstra preocupação com os processos de formação inicial e continuada, em Portugal e no Brasil, onde entre os educadores é lugar comum ouvirmos críticas acerca da precariedade das licenciaturas, em termos de recursos tecnológicos, estruturais e pedagógicos. As discussões ocorrem também nos cursos formativos docentes ofertados por estados e municípios.

Bernadete Gatti, que é vice-presidente da Fundação Carlos Chagas e uma das maiores especialistas em pesquisas sobre formação docente no Brasil, alerta que “nossas faculdades não sabem formar professores” (2016, on-line). Segundo ela,

A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade. É observada uma redução da carga horária útil dos cursos de licenciatura – voltada a processos formativos profissionais, teóricos e práticos, de fundamentos e metodologias –, redução que se faz via um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos, como: atividades culturais, estudos independentes, em diversos ramos do conhecimento. (GATTI, 2014, p. 38).

O problema parece persistir em relação ao Ensino Superior na interface Comunicação e Educação. A dissertação “A formação do professor na universidade para a inter-relação comunicação/educação”, de Gabriela Felipe Rodrigues Metzker, defendida em 2010 na ECA/USP, mostra resultados que confirmam queixas de docentes de Língua Portuguesa. A pesquisadora analisou os cursos de graduação em Letras e Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP/SP) e da Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), e constatou que o futuro professor não recebe, ou recebe de forma periférica, uma formação voltada para trabalhar a inter-relação comunicação/educação em sala de aula. Os cursos de Pedagogia, à época, ofereciam disciplinas voltadas a esta temática, mas de caráter optativo. Entretanto, em relação

⁴⁵ Em palestra no 7.º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (SIMEDUC), setembro de 2016, realizado em Aracaju (SE), na Universidade Tiradentes, cuja temática foi: Criatividade, Inovação e TIC na Educação.

aos de Letras, nenhuma das instituições apresentou no currículo matérias que estudassem a interface.

Em relação às redes municipais de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro – e veremos nos capítulos 8 e 9 desta tese a contextualização das semelhanças e diferenças entre elas –, podemos dizer que há oferta da Universidade e das redes em questão aos (futuros) docentes em termos de orientações práticas voltadas à educomunicação e mídia-educação.

6.6.1 Educomunicação e mídia-educação: dos núcleos de formação ao Ensino Superior

A evolução das práticas educ comunicativa e mídia-educativa nas redes municipais de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro, somada aos resultados de anos de inserção como políticas públicas, eclodiu na necessidade de um novo profissional para atuar perante as universidades na interface Comunicação e Educação.

São Paulo

Em São Paulo, a partir da proposta de curso em nível de extensão, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), houve boa vontade em difundir o paradigma, ação que gerou a política de fato no ensino formal. Neste sentido, o CCA da ECA/USP oferece também uma especialização (*lato sensu*) em Educomunicação (600 horas), dividida em três semestres letivos⁴⁶.

O curso é proveniente de diversas ações pedagógicas do CCA, como o curso de Gestão da Comunicação que, entre 1993 e 2011, formou mais de 600 especialistas e destina-se a profissionais de nível superior de qualquer área do saber. Ainda na ECA, em relação à pós-graduação (*strictu sensu*) em níveis de mestrado e doutorado, existe a linha de pesquisa Comunicação e Educação.

Contudo, o reconhecimento de que existe um campo a ser explorado vem com a graduação – na ECA, teve início em 2011⁴⁷ a licenciatura em Educomunicação (com duração de oito semestres), com carga horária obrigatória de 2.970 horas e 240 horas de disciplinas optativas. A licenciatura em Educomunicação se destina a preparar, simultaneamente, um professor de comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, e um

⁴⁶ Em breve este curso retornará. Em 2018 estava suspenso.

⁴⁷ Conforme relatado no capítulo 4, item 4.5 – ECA/USP: A importância da universidade no fortalecimento da educomunicação.

consultor tanto para o próprio sistema educacional, quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas envolvidas com o tema. O educador também poderá prestar serviços no espaço dos meios impressos, audiovisuais e digitais, assim como em projetos, mantidos por organizações e empresas, voltados para a gestão da comunicação em ambientes educativos ou em áreas de produção destinadas à educação (site oficial).

Rio de Janeiro

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro oferece o curso de Bacharel em “Produção e Gestão de Mídias em Educação”⁴⁸, com duração de oito semestres. O curso existe desde 2014, sob a coordenação da professora Rosália Duarte. Ao contrário da Licenciatura em Educomunicação que está sediada no Departamento de Comunicação, este curso está sediado na Faculdade de Educação.

6.6.2 Rio de Janeiro e São Paulo, mais próximos da expectativa da BNCC quanto a uma Educação Midiática inserida no currículo

No cumprimento de uma exigência do Plano Nacional de Educação, de 2014, uma BNCC acaba de ser homologada (dezembro de 2017) pelo MEC, depois de um longo debate que envolveu os mandatos de três ministros da Educação do governo federal⁴⁹. As redes de ensino terão até 2020 para se adequarem à nova proposta, composta de 450 páginas e dividida em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso.

A divulgação das segundas versões da BNCC, entre 2015 e 2017, possibilitou importantes discussões acerca da maneira como uma proposta de Educação Midiática poderia ser incorporada ao projeto. Destacam-se, nessa linha, os textos de Ismar Soares sobre cada uma das três versões, apontando caminhos de análise do programa governamental, sob a perspectiva da Educação Midiática e da Educomunicação.

O primeiro texto foi publicado na Revista *Comunicação & Educação*, tendo o autor atestado que a interface Educação/Comunicação acabava de ser assumida, no imaginário dos definidores de políticas públicas de educação, como um âmbito de interesse público [...], já que temos garantida a certeza de que algumas das preocupações dos educadores e

⁴⁸ As informações sobre o curso estão disponíveis no site da PUC-RJ verificar grafia: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/gestao_midias_em_educacao.html#curso>. Acesso em: 08 jan. 2018.

⁴⁹ Os três ministros da Educação durante a elaboração da BNCC foram: Renato Janine Ribeiro (1.ª versão); Aloizio Mercadante (2.ª versão) e José Mendonça Filho (3.ª versão).

mídia-educadores fazem sentido para a sociedade e precisam ser reforçadas” (SOARES, 2016a, p. 23).

Já no início do texto – informa Soares – a comunicação é contemplada nos “doze direitos da aprendizagem”, destacando-se: a) o direito ao convívio afetivo e social, o respeito ao outro; b) o direito de ação e expressão a partir das linguagens, corporal, oral, escrita, artística; e c) o direito à participação na vida social, cultural e política de forma solidária e crítica.

Soares realiza um percurso por todo o texto e identifica que o documento remete várias vezes à tarefa do “letramento” em múltiplas linguagens⁵⁰. Em uma análise dos tópicos apresentados como conteúdo para aprendizagem, o autor alcançou identificar elementos que são trabalhados nas diferentes áreas da prática educomunicativa, a saber: 1) na Gestão da Comunicação nos espaços educativos; 2) na Educação para a Comunicação; 3) na Mediação das Tecnologias na Educação; 4) na Expressão comunicativa através das artes.

O reconhecimento da presença de referências à comunicação no documento do MEC não previa, contudo, os caminhos para uma efetiva prática de educação midiática: faltava a destinação de tempos e de espaços no currículo, para a formação dos docentes e dos próprios alunos para uma relação adequada com o sistema de meios de comunicação, suas linguagens e tecnologias. Perpetuava-se, de certo modo, a tradição do paradigma educativo (dos mais conservadores aos mais revolucionários) no sentido de manter o universo da comunicação e da informação no âmbito das ferramentas a serviço da didática. Em outras palavras, reconhecia-se a necessidade de se implementar práticas de educação midiática, mas se negava as condições para que projetos nessa linha fossem implementados, levando ao questionamento:

Frente à constatação, por um lado, da relevância da comunicação para o projeto (nas palavras do próprio ministro da educação), e, por outro lado, da falta de previsão de atalhos que tornem o caminho viável junto aos alunos e professores, perguntamos: poderia a Educomunicação cumprir o papel de oferecer contribuições para o êxito de desenhos curriculares preocupados com os desafios postos pela sociedade da comunicação e da informação? (SOARES, 2016, p. 17).

Ainda em 2016, Soares publica, na coletânea *Educomunicação e Alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções* (ABPEducom, 2016), coordenada por ele, o texto intitulado: “A educomunicação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo”.

⁵⁰ O letramento midiático e digital é tratado no capítulo 3 desta tese.

Conforme Soares (2016) a mídia e a tecnologia necessitam compor a prática pedagógica não apenas porque é uma necessidade requerida pela atual sociedade, mas, sobretudo porque é um direito dos estudantes. Ele ainda destaca o uso do conceito de “letramentos”, no plural, fato que possibilita aos currículos irem, por exemplo, ao encontro da proposta de AMI da Unesco:

A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. As crianças, adolescentes e jovens, mesmo os que ainda não dispõem de acesso a novas tecnologias da informação e comunicação, encontram-se imersos em práticas nas quais são utilizados computadores, caixas eletrônicas, celulares, entre outros suportes, cujos usos exigem conhecimentos próprios, inclusive para criticá-los. (SOARES, 2016b, p. 88).

Segundo Soares (2016b, p. 46), o documento exclui a possibilidade de que a Comunicação e suas Linguagens viessem a ser consideradas como um dos “termos integradores” da prática curricular, preferindo alçar a este nível de interlocução o que define como “Culturas digitais e computação”, fato que, mais uma vez, demonstra a dificuldade que o campo educacional possui em reconhecer a especificidade cultural da relação da interface Comunicação e Educação, considerando-a apenas um componente técnico.

Por outro lado, nas duas edições da BNCC, Soares destaca a falta de discussão acerca da função do professor e de prática pedagógica, criticando, veementemente, a ausência de revisão dos processos da formação inicial e continuada docente diante das novas responsabilidades a elas atribuídas.

Não se reconhece a necessidade de se incluir na estrutura escolar novas figuras profissionais, especialmente para cuidar das práticas descritas como interdisciplinares, antevistas com o reconhecimento de que, para além das disciplinas, existem áreas integradoras de trabalho educativo (SOARES, 2015, p. 46).

Soares voltou a tratar do tema ao analisar a terceira versão da BNCC, em *paper*, ainda inédito, que apresentou ao II Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas, ocorrido no campus da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em outubro de 2017 (ABPEducom, 2017). Na ocasião, defendeu a necessidade de uma articulação estratégica entre Mídia-educadores e Educomunicadores para garantir que as propostas – agora mais bem definidas – de educação midiática, presentes na versão definitiva da BNCC, possam sair do papel. O autor apresentou, como exemplo de práticas bem-sucedidas, as propostas de Mídia-Educação da prefeitura do Rio de Janeiro e de

Educomunicação da cidade de São Paulo, casos em que o Poder Público se associou à área acadêmica para implementar experiências cuja solidez se mede pela permanência dos programas independentemente das sucessivas mudanças administrativas nos respectivos municípios. O tema ecoou em Florianópolis, sendo debatido durante o VII Congresso de Educação Básica, com a presença de 1.200 professores da rede municipal, momento em que Soares voltou à sua proposta de articulação entre os profissionais da área provenientes tanto do campo da Educação Midiática (Mídia-Educadores), quanto da interface Comunicação/Educação (Educomunicadores), para encontrar caminhos que possibilitem uma reforma curricular que tenha em conta as mudanças pelas quais passa a sociedade, na Era da Comunicação e da Informação⁵¹.

⁵¹ Ler sobre o tema no site da ABPEducom, disponível em: <<http://www.abpeducom.org.br/educomunicacao-tema-de-congresso-e-conteudo-pedagogico-em-florianopolis/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

PARTE II

CONTEXTOS DOS ESTUDOS DE CASO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

7. INTRODUÇÃO À PARTE II

Esta segunda parte da pesquisa apresenta os estudos de caso das políticas públicas em educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo, compondo, respectivamente, os capítulos 8 e 9. Os textos elaborados buscam demonstrar quais foram e quais são as estratégias adotadas e aquelas que continuam sendo incorporadas pelos municípios citados.

Assim, por meio da observação e das entrevistas, há sinais de consonância entre as práticas pedagógicas e as ações governamentais desses sistemas educacionais que acabam por garantir a continuidade e o fortalecimento da educação midiática como política pública nesses municípios.

Os contextos históricos de cada rede educacional foram levados em consideração, assim como os elementos específicos de cada uma. Iniciaremos as discussões com o capítulo 8, que trata, contextualmente, da política pública com a perspectiva da mídia-educação e traz outros elementos importantes, como: o currículo elaborado coletivamente na rede municipal do Rio de Janeiro, chamado de Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM), o projeto “Cineclube nas Escolas”, que completa 10 anos, e a criação e o papel atual da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio).

8 A REDE DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DO INEDITISMO DO CURRÍCULO A UMA EMPRESA PÚBLICA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO

Este capítulo pretende expor, a partir da nossa pesquisa de campo, como a perspectiva da mídia-educação foi implantada nas escolas públicas do Rio de Janeiro, numa ação da SME por meio de políticas expressamente definidas, contando com o apoio estratégico da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio).

Os dados foram colhidos mediante entrevistas *in loco* com trinta e cinco pessoas entre profissionais e alunos da rede municipal de educação, incluindo idealizadores das políticas, gestores da SME⁵², docentes de quatro unidades escolares, em sua maioria responsáveis pela Sala de Leitura e/ou pelo “Cineclube nas escolas”, e gestores da MultiRio, além de alunos das unidades escolares.

A chamada “Sala de Leitura”, herança da política educacional do antropólogo Darcy Ribeiro na década de 1980, influenciou o desenvolvimento de projetos que envolviam ações pedagógicas com a linguagem audiovisual. Tais ações contaram com o apoio da Cineduc (Cinema e Educação), organização sem fins lucrativos, que serviu de inspiração ao projeto hoje denominado de “Cineclube nas escolas”.

A partir de 1993, as ações pedagógicas com os meios de comunicação passaram a contar com o apoio de uma empresa municipal denominada MultiRio. Esta foi criada para prestar serviços audiovisuais a todas as secretarias municipais, funcionando como uma espécie de produtora, responsabilizando-se pela elaboração de materiais de apoio às ações mídia-educativas da rede educacional, incluindo trabalhos de formação continuada para gestores, técnicos e professores.

Em 2004, a empresa foi responsável pela organização da 4.^a Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada no Rio de Janeiro, evento que reuniu profissionais de mídia e de educação e estudantes de todas as partes do mundo. A partir das entrevistas, estudo bibliográfico e documental, compreendemos que a assessoria da MultiRio foi importante referência à manutenção da política de mídia-educação na rede de ensino carioca, assim como a Gerência de Mídia-educação da SME.

Anterior a toda a discussão acerca da educação midiática não podemos esquecer dos precursores da educação carioca, nomes como: Edgar Roquette-Pinto, Darcy Ribeiro e

⁵² O ano de 2017 foi início de novo mandato governamental, contudo, a Gerência de Mídia-Educação permaneceu no organograma da SME. A MultiRio também manteve o organograma, ainda que com alterações pelos responsáveis de cada pasta e função.

Arnaldo Niskier contribuíram com a educação e lançaram sementes (mesmo que indiretamente) à mídia-educação na rede de ensino.

8.1 A POLITICA EDUCACIONAL NO RIO DE JANEIRO: CONTRIBUIÇÃO DOS PRECURSORES

A política educacional no Rio de Janeiro traz em sua linha do tempo contribuições de instituições e autores que não se limitaram ao espaço geográfico carioca – são ações que ultrapassaram outros estados e todo o país. Vale dizer que as propostas em educação midiática estabelecidas na rede municipal de ensino herdaram práticas instauradas por estes personagens e gestores públicos.

Desta maneira, a junção de três fatores foi essencial para a concretização da perspectiva da mídia-educação no contexto do RJ: o primeiro, em 1969, trata-se do chamado PLAN-DENI (Plano de Niños), um Plano de Educação Cinematográfica para as crianças que a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumiu o projeto implantando, em 1970, no Rio de Janeiro, alterando o nome para Cineduc (Cinema e Educação). O segundo refere-se aos três precursores, no caso: os antropólogos Edgar Roquette-Pinto e Darcy Ribeiro e o jornalista Arnaldo Niskier, profissionais reconhecidos pela atuação em prol da educação, cujas propostas e obras, como já afirmamos, ultrapassaram as fronteiras do estado carioca.

O terceiro fator é sobre o início da consolidação das políticas públicas em educação midiática na rede educacional do município, citaremos os exemplos das educadoras Regina de Alcântara de Assis que exerceu a função de Secretária de Educação e idealizadora da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) e da professora universitária Rosália Duarte (atualmente na Pontifícia Universidade Católica) com um currículo de estudos e pesquisas acerca da relação cinema e escola.

Conforme introdução, iniciaremos discorrendo sobre a função que o PLAN-DENI teve na América Latina, sobretudo no Rio de Janeiro, assim como sua real importância na constituição de uma política na perspectiva da mídia-educação no RJ.

8.1.1 PLAN-DENI: CINEDUC E A ORIGEM LATINO-AMERICANA

No Brasil um dos primeiros movimentos com o audiovisual voltado à produção infantil, especificamente com o cinema, aconteceu com o PLAN-DENI (Plan de Niños - Plano de Educação Cinematográfica para as crianças), iniciativa do pedagogo cubano Luiz Campos Martinez. Em 1969, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumiu o

projeto, implantado em 1970 no Rio de Janeiro. No estado carioca recebeu o nome de Cineduc (Cinema e Educação), local que está sediado até hoje, fundado por Hilda Azevedo Soares e Marialva Monteiro, conforme citado no capítulo 4.1 sobre a contextualização da América Latina. Com isso, enfatizamos a relevância do Cineduc como uma organização precursora de uma política de educação voltada à comunicação.

Ao tratar acerca do Cineduc o cubano Pablo Ramos (2016)⁵³ lembra dos objetivos que motivaram a criação do PLAN-DENI que vale a pena serem destacados, no caso: a) investigar o comportamento das crianças perante o cinema; b) fazer um pedagogia que permita utilizar as imagens visuais para uma melhor educação das crianças em consonância com a sociedade contemporânea; c) Orientar as crianças para a aprendizagem da linguagem fílmica (p.15).

Ramos (2016, p.13) alerta ainda que devemos considerar aspectos importantes em relação a cultura audiovisual, tais como:

- a) O audiovisual não pode ser concebido como um simples auxiliar do ensino tradicional;
- b) O audiovisual não constitui um meio de expressão paralelo à língua materna, mas que exige uma aprendizagem particular.
- c) O homem moderno dispõe de meios de expressão que põem em jogo três modalidades diferentes: verbo-audio-visual. E neste conjunto as línguas, oral e escrita, se manifestam como um caso privilegiado, devido ao seu uso corrente. Mas, em muitos casos, a imprensa, o cinema e a televisão constituem.

Na obra “Três décadas de educomunicación em America Latina caminos desde el Plan Deni” Ramos enfatiza ainda que:

A partir de la propuesta inicial, focalizada em lo cinematográfico y em la alfabetización mediática, se passa a uma ampliación hacia otros medios expresivos (1979), la inclusión de la lectura crítica de la television y la valoración del trabajo práctico com el medio (filmaciones em cine o grabaciones em vídeo) como recurso para la expresión de las dimensiones creativa y social (1983). La opción por los sectores pobres recorre toda la mística del DENI, com su punto más álgido durante la década de los 80 (RAMOS, 2015, 103)

⁵³ Três décadas de educomunicacion en America Latina: Caminos desde el Plan Deni. Publicado pela Organización Catolica Latinoamericana y Caribenia de Comunicación (OCLACC), 2016.

Em entrevista à Claudia Mogadouro para tese doutoral⁵⁴ Bete Bullara⁵⁵ (que integra a equipe da instituição desde 1975) relata que o Cineduc surgiu no início dos anos de 1970 como um forte apoio cultural à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e assim o foi durante três anos. Segundo ela, o objetivo era ofertar uma formação para leitura crítica do audiovisual diante das “ameaças” que ele representava, sobretudo para as crianças, o foco era o cinema porque a televisão ainda não tinha conseguido tanta significância.

Bullara disse ainda que os cursos duravam aproximadamente três anos e eram encerrados com a produção de um filme super-8. Eram atendidos por ano cerca de 1500 alunos, sendo que durante os 10 primeiros anos, a maioria estudantes de escolas particulares. Em uma segunda fase, de 1980 à 1990, é que os educandos das instituições públicas começaram a participar momento em que o Cidenuc consegue patrocínios para levar até essas escolas cursos e oficinas (MOGADOURO, 2011, p. 271).

Em 1980 é publicado o primeiro livro sobre cinema para crianças e jovens: “Cinema uma janela mágica” que tem Bete Bullara e Marinalva Monteiro como autoras. Entre 1981 até 1983 é veiculado o programa “Olho Mágico” na TVE (criado pela organização). Na década de 1990, o Cineduc torna-se filiado ao CIFEJ (Centre International du Film pour l'Énfance et la Jeunesse), órgão da Unesco, ampliando assim sua presença nos festivais de cinema.

Além do Cineduc algumas personalidades e intelectuais acabaram marcando o seu legado na educação e possibilitaram a implantação de políticas públicas favorecendo o futuro da educação midiática no RJ, caso dos personagens: Roquette-Pinto, Darcy Ribeiro e Arnaldo Niskier.

8.2 ROQUETTE-PINTO, DARCY RIBEIRO E ARNALDO NISKIER: OS LEGADOS

Entre os sujeitos precursores da educação midiática na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não podemos deixar de mencionar aqueles que participaram da política educacional deste estado (reconhecidos no país). São personagens que tiveram um legado importante e que, indiretamente, contribuíram por meio de ações e práticas pedagógicas com a comunicação e os meios no espaço educacional.

⁵⁴ Educomunicação e escola: O cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas). Cláudia Almeida Mogadouro. Tese doutoral, ECA/USP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/pt-br.php>>. Acesso em 15.set.2018.

⁵⁵ Bete Bullara em entrevista concedida à pesquisadora Claudia Mongadouro para sua tese doutoral na ECA/USP.

Assim mencionaremos neste estudo de que forma os antropólogos Edgar Roquette Pinto e Darcy Ribeiro e o jornalista Arnaldo Niskier, a partir de ações no campo educacional, deixaram heranças que colaboraram não apenas com educação brasileira e carioca – mas, também com as políticas de mídia-educação no município do RJ, começaremos com o criador da rádio sociedade, Edgar Roquette Pinto.

8.2.1 ROQUETTE-PINTO: O CRIADOR DA RÁDIO SOCIEDADE DO RIO DE JANEIRO

A partir da metade da década de 1920, os intelectuais brasileiros começaram a se interessar cada vez mais pela área da educação. Foi neste período, inclusive, que ocorreram as fundações da Academia de Ciências, em 1916, e da Associação Brasileira de Educação, em 1924, dois acontecimentos que contextualizam a época.

É justamente neste momento histórico que Edgar Roquete-Pinto aprofundou seu interesse pelo rádio e cinema, vistos por ele como alternativa para difundir e popularizar o ensino no Brasil. Eternizando a sua expressão “No Brasil, o rádio e o cinema têm que ser a escola dos que não tem escola”. Assim em 1923, ele funda a “Rádio Sociedade do Rio de Janeiro” em uma sala da Academia de Ciências.

Esta seria a primeira emissora no Brasil, denominada Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e que viria, a contento, ser estruturada nos moldes formais e legalmente exigidos naquela época. Legalmente, a Rádio Sociedade foi constituída sob a forma de associação, reunindo inúmeros associados, popularmente chamados filiados, que contribuía mensalmente com certa quantia monetária para a manutenção da instituição, no que se referia a despesas ordinárias de funcionamento: água, luz, funcionários etc. (DUARTE, 2008.p.55)

Vale destacar que até 1927, a emissora funcionou como sociedade mantendo-se com o dinheiro dos sócios. Em 1933 diante de várias dificuldades enfrentadas Roquette-Pinto convence Anísio Teixeira, na época secretário de educação do Distrito Federal a fundar uma rádio-escola, mantida pela prefeitura do Rio de Janeiro, que serviria de exemplo a outros modelos futuros.

Sua ideia era simples: se cada escola contasse também com uma estação de rádio voltada para a educação, não haveria como alterar esse propósito. Para tanto, Roquette-Pinto emprestou equipamentos e cedeu equipe de funcionários da Rádio Sociedade. Em

1934, foi ao ar a Rádio Escola Municipal PRD-5, sob a direção dele próprio, que aceitara o convite que havia lhe sido feito. De algum modo, acreditava que a nova estação pudesse escapar ao cerco do comercialismo que a sua outra emissora já enfrentava. A pequena estação passou a funcionar numa sala dos fundos do Teatro Municipal. Mais tarde, por iniciativa de seu discípulo, Maciel Pinheiro, por duas vezes diretor da estação, a rádio recebeu a denominação de Rádio Roquette-Pinto, nome que tem até hoje (DINIZ, 2013,p.104).

Em 1936, Roquette Pinto entrega formalmente a rádio e tudo o que continha, desde equipamentos, programação, equipe, arquivos, ao Ministério da Educação e Saúde Pública com o propósito de impedir que ela se transformasse em uma emissora comercial.

Essa breve síntese acerca da importância de Roquette-Pinto, teve, neste estudo, o objetivo de incluir seu nome e lembrar de sua importante contribuição na educação carioca. Principalmente, por propor a rádio-escola deixando marcas importantes na rede educacional do Rio de Janeiro. Roquette-Pinto teve contato e apoio do considerado um dos mais influentes educadores do século XXI, Anísio Teixeira que foi expoente do movimento Escola Nova e dos Manifesto dos Pioneiros da Educação, ao lado de Darcy Ribeiro e outros grandes educadores, desenhou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criou a Universidade de Brasília (UNB) entre outras ações. E é justamente sobre Darcy Ribeiro que abordaremos a seguir.

8.2.2 DARCY RIBEIRO: O LEGADO DAS SALAS DE LEITURA E A CONTRIBUIÇÃO Á MÍDIA-EDUCAÇÃO

O antropólogo Darcy Ribeiro⁵⁶ marcou a educação carioca como idealizador dos CIEP's⁵⁷ (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro. Esse modelo de escola, que ficou conhecido em todo o Brasil, só se tornou possível por meio do chamado Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do RJ. O documento foi elaborado e aprovado na Assembleia Legislativa (dezembro de 1983) e denunciava os diversos problemas da educação pública carioca, sobretudo os altos índices de evasão e reprovação dos estudantes do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

⁵⁶ Ver PINHEIRO, L.M. “El ingenioso caballero” Darcy Ribeiro: a trajetória de um “intelectual andante” na cultura política utópica do Brasil e da América Latina. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais). Unesp, 2012. Disponível em: < https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/tese_lucas_pinheiro_completa.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

⁵⁷ Apelidado no Rio como “Brizolões” em referência ao então governador do estado, na época de sua implantação, Leonel Brizola.

Afinal,

Esta constatação serviu como subsídio para o governo definir os caminhos que a educação iria tomar nos quatro anos de mandato. Porém, de todas as medidas tomadas, a mais importante foi a criação do Programa Especial de Educação (PEE), onde se inscrevia o projeto mais audacioso: a criação dos CIEPs. O PEE nasceu do movimento “Escola viva, viva a escola”, que convocou todos os professores do ensino fundamental para participar de uma ampla consulta. Esta consistia na análise de um conjunto de teses que uma comissão da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro havia elaborado e enviado aos professores. As 45 teses elaboradas foram divididas em 3 grupos: “análise da situação e dos problemas da escola pública”; “as diretrizes do programa educativo do governo” e “o papel e a participação dos professores no novo programa educativo” (SILVA, 2009, p. 17)

Estas escolas de período integral integravam diversas atividades e contemplavam as chamadas “salas de leitura” que na visão do antropólogo eram espaços de cultura, ou seja, ambientes que além de estimular a leitura deveriam também possibilitar o uso de outras linguagens e novas tecnologias. Em 1990, com a municipalização do ensino, o trabalho realizado no CIEP’s sobretudo as salas de leitura foram ampliadas e incorporadas na rede municipal de ensino do RJ.

Em 2008, este ambiente de cultura integrado ao ensino municipal torna-se espaço para mais um projeto, no caso, o “Cineclube na escola”⁵⁸ que integrará a política pública em educação midiática do município.

Outro personagem que vem contribuindo nas reflexões em ações em torno da vida educacional dos cariocas é o educador e jornalista Arnaldo Niskier que será descrito a seguir.

8.2.3 ARNALDO NISKIER: AS PREOCUPAÇÕES EDUCACIONAIS DO MEMBRO DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL)

O imortal que já presidiu a ABL (1998-1999), o jornalista, professor e escritor carioca que nasceu em Pilares, Arnaldo Niskier⁵⁹ tem uma vasta biografia e publicações em torno de ações e reflexões sobre a educação (e história) brasileira. Filho de imigrantes judeus Niskier foi Secretário Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (1979-1983), presidiu a Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do RJ (Funarj) foi professor titular da

⁵⁸ A ser apresentado e discutido com maior ênfase neste capítulo.

⁵⁹ Maiores informações sobre a carreira e publicações de Niskier estão disponíveis em: < <http://www.academia.org.br/academicos/arnaldo-niskier/biografia>>. Acesso em 16.set.2018.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ele foi ainda o primeiro secretário de Estado de Ciência e Tecnologia do país (Guanabara), no período 1968-1971, quando inaugurou o planetário do Rio de Janeiro. Em junho de 2018, a biblioteca do Centro Universitário UniCarioca é nomeada de Arnaldo Niskier.

Esses três nomes (Roquette-Pinto, Darcy Ribeiro e Arnaldo Niskier) em torno da educação carioca e do Brasil e o Cineduc, com seu papel social, contribuíram e muito para o início das políticas públicas em educação midiática que se consolidaram no município do Rio de Janeiro por meio de diversos personagens. Neste momento, destacaremos o papel das pesquisadoras Regina Alcântara de Assis e Rosália Duarte.

8.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: O INÍCIO E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA COM REGINA DE ASSIS E AS CONTRIBUIÇÕES DE ROSÁLIA DUARTE

As políticas públicas em educação midiática no município do Rio de Janeiro tiveram seu início e foram consolidadas com a contribuição de muitos educadores e pesquisadores de importantes universidades cariocas. Citaremos duas, sendo uma que se destacou na função de gestora destas ações, caso de Regina Alcântara de Assis e a outra por desenvolver importantes investigações acerca da mídia-educação no RJ: Rosália Maria Duarte.

Em 1992, a professora Regina de Assis coordenava pedagogicamente o programa “Salto para o Futuro” da TV Escola e lecionava na PUC/RJ e na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) quando recebeu convite para assumir a pasta da educação da rede municipal do Rio de Janeiro e pensar na criação de um órgão que, seria uma espécie de televisão pública ou algo semelhante.

Após período de observações, em outros países e estados, ela idealiza, em parceria com Walter Clark, a MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios), que viria a ser uma produtora de material e de formações voltadas à todas as secretarias municipais, em especial à pasta da educação, e sobretudo ao incentivo da prática da mídia-educação, vale ressaltar que Assis também indicou a pessoa que iria a ser diretora-presidente da MultiRio, na época, Cleide Ramos.

Como secretária de educação, Assis possibilitou a discussão de uma nova proposta curricular – formada por um Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM) com consultas aos docentes da época gerando um documento que é referência, até os dias de hoje na rede carioca (observar entrevistas), por permitir a discussão de novas tecnologias e das linguagens midiáticas.

Paralelo à gestão da política de Regina de Assis, a pesquisadora Rosália Maria Duarte da PUC/RJ (Pontifícia Universidade Católica) do Departamento de Educação, coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), fundado em 2001, vem estudando a relação das crianças e jovens com as mídias. Rosália também desenvolveu várias pesquisas tendo o cinema e a educação como temática. Entre as pesquisas, a última, em parceria com o Instituto Desiderata e prefeitura municipal do Rio de Janeiro foi o chamado “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar” que voltaremos a citar e utilizar dados no decorrer deste estudo. Nesta parceria com a rede municipal de educação foi fundamental a atuação de um departamento da SME carioca chamado de Gerência de Mídia-Educação cuja história e atuação veremos a seguir.

8.4 A POLÍTICA DA GERÊNCIA DE MÍDIA-EDUCAÇÃO DA SME

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atende 1.563⁶⁰ escolas, envolvendo o trabalho de mais de 41 mil professores e um total de 654 mil alunos (dados de 2017). Trata-se da rede com o maior número de escolas em todo o país⁶¹.

A SME é composta do Secretário, Chefe de Gabinete, Subsecretários de Ensino e de Gestão, Assessores Especial e de Comunicação Social, além dos diversos Coordenadores: Planejamento, Administração, Gestão Escolar e Governança, Educação, Recursos Humanos, Infraestrutura, as Gerências (como a de Mídia-Educação) os Conselhos Municipais de Educação, Merenda Escolar e de Acompanhamento, Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Também fazem parte o Instituto Helena Antipoff e a MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios Ltda.).

No período de realização da pesquisa de campo, a professora Simone Monteiro de Araújo⁶² respondia pela Gerência de Mídia-Educação⁶³ da SME. Araújo⁶⁴ recorda que

⁶⁰ Dados disponibilizados no site da SME, disponíveis em: <<http://prefeitura.rio/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

⁶¹ No período de desenvolvimento da pesquisa de campo (2014-2016), era prefeito da cidade o Sr. Eduardo Paes (PMDB), sendo Rita Helena Diniz Bomeny a secretária de educação da rede, posto que assumiu em 2014, quando era subsecretária, com a saída da responsável pela pasta, Cláudia Costin. Cláudia Costin havia sido secretária da Cultura do governo do Estado de São Paulo e, desde 2009, ocupava a pasta da Educação no município do Rio de Janeiro. Em 2014, ela pediu exoneração para ocupar a posição de diretora global de educação do Banco Mundial (Bird), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), em Washington, nos Estados Unidos. A gestão administrativa no final do processo de pesquisa (2017-2020) encontra-se sob o comando do prefeito Marcelo Crivella (PRB), sendo a Secretaria de Educação ocupada por César de Queiroz Benjamin. Carlos Henrique de Sorocaba Botkay é o diretor-presidente da MultiRio e Eduardo Chieza Guedes, diretor de mídia e educação da empresa. É importante lembrar que Botkay participou do projeto educacional de Darcy Ribeiro, tendo integrado a equipe central da Secretaria da Cultura na implantação dos CIEPs.

anteriormente à sua gestão, entre 1990 e 1992, este setor era chamado de “Departamento de Multimeios” e era responsável pelo trabalho com professores que utilizavam as tecnologias da época, *slides*, projetores e tudo o que escapasse às práticas de ensino comum.

Entre as competências da Gerência de Mídia-Educação, conforme Decreto n.º 43.292 de 08/06/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), estão: a) planejar e coordenar o acesso de professores e alunos aos meios de comunicação e suas linguagens; gerenciar as ações, programas e projetos voltados para a apropriação crítica das mídias, em consonância com o Núcleo Curricular Básico Multieducação; b) fortalecer parcerias com órgãos públicos e privados, especialmente a MultiRio; c) planejar, implementar e avaliar políticas de formação continuada para professores e bibliotecários da Rede Pública Municipal de Ensino, em especial àqueles que atuam nas unidades que possuem Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares, em conjunto com a Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire; d) gerenciar a apropriação das diferentes mídias e suas respectivas linguagens na área educacional.

Um ponto histórico relevante: assim como veremos na SME do município de São Paulo, que teve o educador Paulo Freire à frente da Educação, no estado do Rio de Janeiro, conforme já discurremos no início deste capítulo, a pasta de Cultura e Tecnologia foi ocupada, em 1985, pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que acumulava o cargo de vice-governador do estado, sob a chefia de Leonel Brizola (PDT).

Darcy Ribeiro também ocupou outros cargos, tendo estado à frente da Comissão Estadual de Educação. Ribeiro, que propôs grandes reformulações educacionais, teve sua gestão com o marco educacional de ser o idealizador da criação e disseminação dos famosos CIEPs, com vistas a educação em período integral.

Segundo Araújo, essas ações do estado acabaram por influenciar os primórdios das práticas em mídia-educação da prefeitura do Rio de Janeiro, já que os CIEPs valorizavam o espaço das salas de leitura, as quais eram vistas por Darcy Ribeiro como espaços geradores de cultura. Além da tradicional literatura, incluíam ações pedagógicas com outras linguagens, com enfoque maior no audiovisual, sendo que cada uma tinha um professor responsável.

⁶² A professora ficou 17 anos neste setor. Em novembro de 2017, foi convidada a assessorar a direção de mídia-educação na MultiRio. Atua há 28 anos na rede municipal de educação da prefeitura do Rio de Janeiro, pedagoga, com especializações em alfabetização e Mídia, é mestre em Educação e Mídia sob a orientação da professora Dr.^a Rosália Duarte na PUC-RJ, com a dissertação “A produção de audiovisuais na escola: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa por crianças e jovens”.

⁶³ A SME utiliza o conceito de mídia-educação com hífen por entender tratar-se de um binômio, Mídia e Educação.

⁶⁴ Em entrevista para esta tese, na SME-RJ, na sala da Gerência de Mídia-Educação, em dezembro de 2015.

Em 1990 houve uma série de mudanças na SME, das quais duas são destacadas por Simone Monteiro: 1) a Divisão de Multimeios passou a ser chamada de Divisão de Mídia-Educação e 2) o trabalho até então realizado apenas nos CIEPs com as salas de leitura foi ampliado para toda a rede municipal do Rio de Janeiro.

Entre os anos de 1990 e 1992 começaram as discussões sobre o currículo, que culminaram, em 1993, na proposta chamada de Núcleo Curricular Básico Multieducação⁶⁵, que tinha como um dos seus princípios educativos a questão das linguagens e novas tecnologias. Neste período também foram criadas as chamadas *salas de leitura polo*, com a ideia de irradiar ações com as diversas linguagens – rádio, televisão, Histórias em Quadrinhos (HQs), impressos – comandadas por uma equipe composta de cinco profissionais. Em 1993, essa necessidade de renovação e de ação para a disseminação das novas tecnologias e linguagens conduziu à fundação da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios).

Duas décadas depois, entre 2014 e 2016, a Gerência de Mídia-Educação, em sintonia com a MultiRio, trabalhou com uma equipe central na SME, contando com um representante em cada uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)⁶⁶. Os professores sediados nas CREs faziam o papel de interlocutores entre a Gerência e os demais docentes da rede. Eles também eram responsáveis pela organização das chamadas Escolas Polos (30 no total) de sua região, divulgando as diretrizes, os materiais e os projetos e ofertando formações continuadas da SME, como explica Araújo:

Atualmente é a gerência de mídia-educação da SME a responsável por orientar e fornecer as diretrizes da política nesta área na rede municipal do Rio de Janeiro, em parceria com a MultiRio, que é uma empresa da prefeitura e tem vinculação de origem com a Educação, ou seja, ela produz material e práticas para a rede de educação em primeiro plano, ou seja, ela atende também outras Secretarias. Entretanto, a vocação da MultiRio é produzir multimeios para a educação. (ARAÚJO, 2015)⁶⁷.

Ou seja, de acordo com Simone Monteiro de Araújo, a partir de 2009, com a nova gestão política, e, na sequência, com reformulações na própria SME, passou a existir um maior direcionamento das orientações na área das práticas mídia-educativas por parte da SME. Prova disto é o desenvolvimento de uma pesquisa, em andamento desde o início de 2015, do GRUPEM (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia), do Programa de Pós-

⁶⁵ Regina de Assis era secretária de educação municipal entre 1993-1996 e foi responsável pela mobilização em torno do Núcleo Curricular Básico Multieducação. É uma das idealizadoras da MultiRio e já foi sua diretora-presidente.

⁶⁶ Informações colhidas durante a pesquisa de campo de 2014 a 2016.

⁶⁷ Em entrevista para a tese na SME/RJ, na sala da Gerência de Mídia-Educação, em dezembro de 2015.

Graduação em Educação da PUC-RJ, sob a coordenação da professora Rosália Duarte e feita em parceria com a Gerência de Mídia-Educação da SME. A pesquisa é intitulada “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”⁶⁸.

Financiado pelo Instituto Desiderata, o projeto tem como objetivo realizar levantamento, categorização e análise de projetos mídia-educativos em execução nas escolas da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Araújo, além da obtenção de dados que permitem descrever e analisar as práticas, o projeto procurou, também, identificar os principais fatores que propiciam a implantação e a longevidade de ações desse tipo nas escolas, bem como estabelecer possíveis correlações entre essas ações e a aprendizagem escolar, no contexto do currículo Multieducação.

O estudo foi realizado em duas etapas: a primeira⁶⁹, de base quantitativa, com análises qualitativas, foi realizada em 2015, colhendo dados junto a diretores e coordenadores pedagógicos de 954 escolas. A segunda etapa, de cunho qualitativo, ocorreu em 2016-2017, buscando compreender com profundidade o funcionamento, a estrutura, a organização e o impacto de projetos de mídia e educação na aprendizagem escolar. Os resultados não foram divulgados durante o período de elaboração do presente trabalho.

8.4.1 Multieducação: o legado da proposta curricular da década de 1990 à plataforma digital Educopédia

Retomando o trajeto histórico, as mudanças curriculares começaram a ser repensadas a partir da década de 1990, momento em que as discussões acerca da cultura, identidade e diferença – marca dos Estudos Culturais – são levadas à área da Educação, como novo foco da luta política (HALL, 2001). Na época, vivia-se um momento de intensa reafirmação da cidadania, ancorada nos embates com os movimentos iniciais da globalização, como um chamado à participação ativa dos cidadãos por conta da introdução das tecnologias da comunicação e informação no ambiente escolar.

Foi justamente nesse contexto sócio-histórico que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro iniciou, em 1993, o processo de elaboração do Núcleo Curricular Básico Multieducação. Estudado por autores como Barreiros e Frangella (2011), o NCBM se

⁶⁸ No início de 2016 houve a divulgação dos resultados da primeira fase da pesquisa.

⁶⁹ Simone Monteiro nos convidou para o evento de lançamento do resultado da primeira fase da pesquisa no 1.º semestre de 2016, no município do Rio de Janeiro.

converteu num documento orientador desta rede por vários anos⁷⁰. Para as autoras, a elaboração do NCBM ocorreu com base no discurso de produção coletiva. Em 1994, após inúmeras reflexões, foram incorporadas opiniões do professorado e subsídios teórico-metodológicos, com o envolvimento de 250 professores na produção das propostas, denominação dada às etapas preliminares do NCBM divulgadas em cadernos impressos.

Em 1996, os cadernos foram reunidos num documento único, reforçando o propósito de se estabelecer relação entre a escola e a vida cidadã, como explica o texto: “a introdução de nossos alunos no exercício da cidadania supõe o entendimento de suas individualidades em relação aos grupos sociais, aos quais pertencem ou com os quais devem interagir” (SME/RJ, 1996, p. 12). O fato ocorreu no final da gestão do prefeito César Maia (1993-1996), pela iniciativa da secretária municipal de Educação, Prof.^a Regina de Assis. De acordo com Luciana Velloso, Assis (1993) publicou textos nos quais

[...] apresentava as políticas e ações da Secretaria Municipal, que buscavam estar em consonância com o “Plano Decenal de Educação Para Todos”. O Plano Decenal para os anos de 1993-2003 foi a proposta do MEC para a Conferência de Educação para Todos, convocada pela Unesco, em março de 1990. (VELLOSO, 2010, p. 37).

Escreveu a Prof.^a Regina de Assis:

A educação pública para o 1º grau na megacidade só é viável, com o rompimento de propostas anacrônicas, paralisantes, negadoras. A escola pública, além de conviver com a concepção de uma proposta curricular que garante a unidade na diversidade de situações educacionais, integra apoios indispensáveis da mídia eletrônica ao trabalho pedagógico pelo uso da TV Interativa, do vídeo, dos computadores e a miríade de universos, de ciência e cultura abertos por eles sintonizando alunos e professores com a história e a contemporaneidade. (ASSIS, 1993, p. 71).

Velloso (2010) destaca que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁷¹ se tornou a base dos planos decenais de educação, especialmente nos países mais populosos do mundo. Em seu artigo 5.º, o documento trata sobre a ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica, destacando a importância de se explorar o potencial de diferentes recursos e linguagens, como a biblioteca, a televisão, o rádio, além de outros meios de informação, no intuito de atender às necessidades educacionais de todos.

⁷⁰ Como observado nas competências da Gerência de Mídia-Educação, publicadas no Diário Oficial do município, em 2017, citadas no início deste capítulo, continua sendo um documento orientador apesar de algumas reformulações.

⁷¹ O Plano foi aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 9 de março de 1990. A informação está disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 07 out. 2015.

Na análise de Antônio Flávio Barbosa Moreira⁷² (2000), no município do Rio de Janeiro, a proposta curricular NCBM considerou a escola como ambiente privilegiado para a construção sistemática de conhecimentos. A intenção era de construção de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador. Para tanto, reafirmava-se a preocupação de relacionar as vivências cotidianas e o saber escolar, com base na intersecção de princípios educativos voltados ao meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem, com os chamados núcleos conceituais, assinalando-os como identidade, tempo, espaço e disciplina. Apesar disso, o autor faz uma forte crítica ao documento:

Julgo que a proposta do Rio de Janeiro é passível de críticas, tanto por sua complexidade, o que a torna pouco acessível ao professorado, como por exigir em sua implementação, recursos, condições de trabalho e apoio à prática desenvolvida que se tem mostrado pouco disponíveis em uma rede de mais de mil escolas. Pode também ser criticada por não superar a compartimentação dos saberes expressas nas disciplinas. (MOREIRA, 2000, p. 123-124).

De acordo com Simone Monteiro de Araújo (2015), um novo movimento de atualização curricular ocorreu no ano de 2006, após uma ampla consulta aos professores da rede sobre o que eles queriam que o currículo aprofundasse. Vários temas foram solicitados, entre eles, a mídia-educação. Segundo ela, a partir dos resultados, a SME pensou na organização de materiais elaborados pelos próprios professores com diferentes linguagens e temáticas por meio do universo digital. Foi nesse contexto que surgiu a ideia da Educopédia, uma plataforma de aulas digitais online de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos, entre outras ferramentas.

Araújo (2015) lembra que, em sua elaboração, houve a participação direta de 300 docentes da rede (estes receberam bolsas do governo federal), que trabalharam fora do horário em que lecionavam, com assessoria da UFRJ e de uma empresa licitada para a organização da plataforma. São aulas de todas as disciplinas, da Educação Infantil ao 9.º ano do Ensino Fundamental, além do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). Passou a ser utilizada em setembro de 2010.

Eu articulei a discussão do material com os professores, desde 2006, e de lá para cá posso afirmar que o Núcleo Curricular Básico Multieducação (NCBM) continua sendo pano de fundo para o trabalho da rede por conta de acreditar no protagonismo do aluno, apropriação das linguagens e do audiovisual. E posso dizer que a MultiRio

⁷² Atualmente professor da Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, fez doutorado em Educação na *University of London*, Inglaterra, sob a orientação de Michael Young, um dos maiores especialistas mundiais em currículo.

foi ocupando um espaço muito importante dentro do universo da mídia-educação no município do Rio de Janeiro. (ARAÚJO, 2015)⁷³.

Araújo (2015) ressalta que a prática pedagógica com a linguagem audiovisual foi crescendo na rede municipal de ensino carioca e o projeto “Cineclube nas Escolas” teve grande mérito nesse processo, conforme trataremos a seguir.

8.4.2 O projeto “Cineclube nas Escolas”

O projeto “Cineclube nas Escolas”, desenvolvido desde 2008 pela Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem por objetivo desconstruir a ideia de que o filme na escola tem apenas a função de entretenimento.

O projeto foi implantado inicialmente em 50 espaços, sendo 47 escolas, além das sedes do Instituto Helena Antipoff, do Centro de Referência de Jovens e Adultos e da Sala de Leitura Lourenço Filho, que fica na sede da Secretaria Municipal de Educação. Em 2015, já existiam 210 cineclubes escolares.

A política pública no campo audiovisual, de acordo com Araújo (2015), está ancorada em três eixos: aquisição de equipamentos – como projetor, telão, caixas de som – e acervos de livros e filmes para as escolas; formação de professores e alunos; ação cineclubista na escola, que se traduz em exhibições de filmes, ida ao cinema e produção audiovisual por parte de alunos e professores. O projeto permite ainda parcerias e, por meio delas, ocorrem exhibições itinerantes nas escolas, participação dos alunos e professores nos festivais e mostra das produções das escolas nas programações oficiais de eventos do Rio de Janeiro, além de uma parceria com o projeto Anima Escola, do Anima Mundi.

Ainda de acordo com ela, as escolas participantes recebem acervos de DVDs, com uma diversidade de possibilidades narrativas e estéticas, além de livros voltados para a temática. Cada escola também ganha equipamentos de projeção e filmagem, como telão, projetor multimídia, aparelho de DVD e filmadora digital. Professores e alunos participam de uma formação específica em cursos ministrados por profissionais da área, com objetivo de se aproximarem da linguagem cinematográfica.

Araújo (2015) destacou o protagonismo dos alunos neste processo, desde a escolha do filme até a mediação do debate, que sempre acontece após a exibição. Cuidam do material de divulgação na escola e na comunidade, elaborando sinopse, ficha técnica, cartazes, panfletos,

⁷³ Em entrevista para a tese na SME-RJ, na sala da Gerência de Mídia-Educação, em dezembro de 2015.

folders, convites, propagandas nos meios de comunicação da escola, bem como da produção de vinheta audiovisual para exibição no início da sessão.

8.5 O ESPAÇO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO COM A CRIAÇÃO DA MULTIRIO

O Núcleo Curricular Básico Multieducação adquiriu maior relevância com a divulgação e oferta de cursos de formação continuada para docentes por parte da MultiRio. A professora Regina de Assis⁷⁴ revela que era coordenadora pedagógica do programa “Salto para o Futuro”, da TV Escola, quando foi chamada por César Maia em 1992 para pensar na criação do órgão:

Quando fui convidada, em 1992, para ser secretária municipal de educação do Rio, eu era professora da PUC-RJ, UERJ e coordenava o programa. Era uma época em que não existia computadores portáteis e não se tinha muito claro se eu iria criar um departamento dentro da Secretaria, uma empresa municipal, se seria uma produtora independente. Quem muito nos ajudou a pensar a MultiRio, e faço questão de honrar sua memória, foi Walter Clark, o então presidente da TVE e um dos responsáveis pela fundação das Organizações Globo de Televisão.

A MultiRio está situada⁷⁵ em um prédio da Rua Humaitá, no Botafogo, ocupando três andares, também ocupados por outras secretarias municipais. Em visita à MultiRio, fomos recebidas e acompanhadas por Marinete D'Angelo⁷⁶, e logo ao adentrar o espaço da empresa, observamos a aparência de uma rede de televisão pública para fins educativos educativa, devido aos quatro estúdios de gravação e às formas de divisão setoriais.

Visitamos vários setores, destinados à animação, ao arquivo, à produção de documentários, à *webrádio* e à *webTV*. Visitamos também o espaço destinado à produção das “micro-séries” educativas acerca de conteúdos relacionados a diversas disciplinas do currículo. A empresa já revelou atores profissionais para grandes emissoras cariocas, como a Rede Globo de Televisão. Há, ainda, espaços para reuniões de pauta, organização de eventos e formação continuada de docentes e discentes, além da produção de produtos impressos.

Dessa forma, a MultiRio hoje se faz presente nas escolas em tempo real. Sua plataforma midiática inclui uma TV a cabo (Net Cidade), que, segundo a presidente Cleide Ramos⁷⁷, representou um avanço: “conquistamos um horário que a lei nos permite”. E mais: a empresa compra duas horas diárias na TV aberta (Band Rio), em horário noturno, cobrindo

⁷⁴ Em entrevista para a tese, na livraria “Argumentos”, Rio de Janeiro, em setembro de 2015.

⁷⁵ Apesar da troca de gestão de governo em 2017, a MultiRio continua no mesmo local.

⁷⁶ Diretora de mídia-educação da MultiRio na época.

⁷⁷ Entrevista à pesquisadora em 2014 no Rio de Janeiro.

todo o entorno da cidade do Rio de Janeiro. Dispõe de portal na Internet, além de mídia impressa (jornais, revistas, fascículos e livros). Faz uso de satélite para cursos de capacitação a distância.

Em 2015, a empresa possuía aproximadamente 170 profissionais das áreas da Comunicação e Educação, voltados, em sua maioria, ao trabalho com a linguagem audiovisual, por meio de concursos e contratações.

A aprovação da Lei n.º 2.029, de 18 de outubro de 1993, que autorizava o Poder Executivo a criar a empresa, não foi assunto fácil, explica Assis (2015) em entrevista a esta pesquisadora: “Tive que explicitar a proposta várias vezes aos vereadores do município. A grande questão era em relação aos recursos financeiros para gerir a empresa”, que, de acordo com a ex-secretária, eram originados de 1% dos 25% obrigatoriamente destinados às despesas com a Educação.

Com o objetivo de atualizar, em serviço, professores, diretores e membros de equipes técnicas da SME, foram veiculadas, entre 1995 e 1996, duas séries televisivas: “Cidade Educação” e “Multieducação”, além de um curso de educação a distância sobre o NCBM, com 72 horas e certificação, voltados à apropriação da nova proposta curricular. Os professores foram remunerados e o critério avaliativo era a incorporação na proposta pedagógica de cada unidade escolar da rede. Em 1996, por ocasião do Congresso Internacional Cidade e Educação na Cultura pela Paz, promovido pela SME e Unesco, foi criado o portal MultiRio⁷⁸.

Assis comenta, ainda, que antes de a MultiRio começar a funcionar, alguns gestores da empresa fizeram intercâmbios e tiveram cursos rápidos com grupos de profissionais ligados à emissora britânica BBC (rede de serviço público), de Londres, época em que tiveram contato e orientações sobre a metodologia de trabalho com David Buckingham, referência em mídia-educação (*media education*), o que justifica as fortes raízes conceituais e de estímulo a práticas pedagógicas desta concepção.

Com 22 anos de existência, apenas três pessoas ocuparam a presidência da empresa municipal: de 1993 a 1995, Walter Clark, em seguida a professora Cleide Ramos (1995-2000), após Regina de Assis (2001-2008) e, novamente, a professora Cleide Ramos (2009 até 2017 – 14 anos à frente da empresa). Em 2017, Carlos Henrique de Sorocaba Botkay assume como diretor-presidente da MultiRio. Na data da coleta de dados, a MultiRio estava dividida conforme o organograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Organograma

⁷⁸ Disponível em: < <http://multirio.rio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 07 out. 2015.

Fonte: MultiRio (2015).

Em entrevista para esta tese, em setembro de 2014, Cleide Ramos lembrou que Regina de Assis, como secretária de educação em 1995, a indicou para assumir a presidência da MultiRio (1995-2000), função retomada em 2009 com a então secretária de educação Cláudia Costin, onde permanecia até o desenvolvimento desta pesquisa⁷⁹. Naquele período, a educadora assumiu o posto com o propósito de pensar um trabalho de mídias com professores.

O Dr. Walter Clark tinha um sonho de que a MultiRio fosse uma grande TV educativa, um sonho que enfrentou muitas dificuldades, inicialmente de infraestrutura; procurávamos um prédio para instalar. Éramos, eu particularmente, da posição de que não tínhamos que reproduzir a sala de aula na televisão, que ela era feita para motivar, grande preocupação de apresentar um produto educativo diferenciado da TV comercial. (RAMOS, 2014).

Ela recorda o discurso do prefeito César Maia na época da criação da empresa: “Ele falava da necessidade de retomarmos a autoestima do carioca, que estava muito baixa. Então, nós tomamos isso já como uma força de trabalho. Desde o início nós trabalhamos sobre o tripé: educação, cultura e cidadania”.

⁷⁹ A professora Cleide Ramos faleceu no início de 2017, tendo sido homenageada pela MultiRio. Doutora em Educação pela *Université Paris X*, França, a Prof.^a Cleide atuou como Diretora de Tecnologia Educacional na Fundação Roquette Pinto – TVE/RJ, tendo sido, ainda, Gerente de Produto Vídeo-Escola na Globo Vídeo e consultora para Programas Educativos da Fundação Roberto Marinho e Fundação Getúlio Vargas, até assumir a MultiRio.

Ao ser questionada sobre o que a MultiRio poderia produzir em diálogo com a Gerência de Mídia-Educação, Ramos afirma que a Gerência produz materiais e implementa formações voltadas à linguagem cinematográfica, e que tal atividade não interfere nas ações e produtos da empresa, ainda que as duas sejam órgãos vinculados à SME.

A metodologia de trabalho da MultiRio é orientada por alguns princípios:

Identidade que permite compreender o mundo novo dos jovens; herança cultural, da necessidade de preservar valores geracionais; qualidade, referimo-nos à ética e estética no entendimento da empresa, imagens e seu propósitos tenham valor, isso reforça-se, na missão educativa, pela ambição de desenvolver o livre-arbítrio, a autonomia de escolha e a capacidade de análise; fidedignidade da informação ou seja, é fundamental que as mensagens sejam fidedignas e se traduzam nos vários recursos organizados respeitando o princípio da interdisciplinaridade; linguagem, pois muito do sucesso do audiovisual está na linguagem utilizada que necessita estar de acordo com a faixa etária das crianças e jovens; e democratização da informação, isto significa a preocupação de que toda a população infanto-juvenil seja beneficiada pela criação, pelos espaços educativos-culturais da cidade. (RAMOS, 2011, p. 11-12).

Sobre o conceito de mídia-educação, ela passa a palavra a Marinete D'Angelo⁸⁰ (diretora de mídia e educação da MultiRio de 2013-2017), que reafirma a “mídiaeducação” como uma abordagem metodológica com base na *Media Education* inglesa. Lembra, entretanto, da proximidade com a educomunicação, que tem sua história fincada na América Latina, e aponta a necessidade da convivência e respeito entre os dois paradigmas.

8.5.1 Media Education: a forte presença das tradições europeias na MultiRio

David Buckingham (2010), um dos autores já citados nesta pesquisa, com vários estudos sobre mídia-educação, acredita que esta metodologia é um pré-requisito no processo de formação da cidadania ativa. A portuguesa Conceição Lopes, com base em Buckingham, trata dos limites da “educação para a mídia” e a rotula como uma perspectiva aprisionada, reivindicando uma postura coparticipativa que, em sua visão, a mídia-educação é capaz de promover:

A perspectiva mídia educação que se afirma é a co-participativa. A que resulta da identidade formada pela conexão mídia educação que se materializa na cohabitação singular da existência concreta de cidadãos nos seus contextos culturais e sociais. Dissocia-se da perspectiva instrumental, dita aprisionada da educação para a mídia, por ser uma perspectiva essencial que nada de instrumental tem. Essencial à compreensão do mundo, à construção social da realidade local, regional, nacional e mundial e indutora de práticas de aprendizagem e de mudança, que pela experiência

⁸⁰ Em entrevista para a tese, na sede da MultiRio, Humaitá, Rio de Janeiro, em setembro de 2014.

concreta de co-produção de mídia na escola preparam pro-activamente as crianças e jovens a “aprender a aprender” e a “aprender como se aprendeu a aprender”. (LOPES, 2006, p. 141).

Com o slogan “A mídia educativa da cidade”, a MultiRio passou a utilizar a grafia do conceito sem o hífen, por conta do novo acordo ortográfico. Entretanto, estudiosos da área ainda defendem a colocação do hífen. No Rio de Janeiro, a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) “Planetapontocom” também assumiu o termo. Contudo, autores como Mônica Fantin continuam adotando a grafia mídia-educação (com hífen), alegando ser um termo mais conciso. Conforme relata Fantin, em entrevista, “me parece que o hífen em mídia-educação expressa essa palavra composta que une os elementos dos dois campos mediante uma nova composição, que vai criando neologismos e semânticas novas formadas ao sabor dos usos que fazemos” (TAVARES, 2016).

De toda forma, ao tratar de mídia-educação, em 2015, Marinete D’Angelo⁸¹ (diretora de mídia e educação da MultiRio) a definiu como “uma abordagem metodológica que integra os conceitos da educação e da comunicação, instigando à reflexão sobre o momento em que vivemos, revendo o espaço da escola, a função docente e a procura de novas práticas pedagógicas”. D’Angelo menciona três publicações da empresa, chamadas de “A escola entre mídias” (2011), “A escola entre mídias: linguagens e usos” (2012) e “A escola entre mídias: experiências e conquistas” (2013), que exemplificam ações pedagógicas e são verdadeiros manuais de práticas e orientações para o ensino formal. Há, no primeiro volume, um artigo de autoria de Eduardo Monteiro⁸², “Mídiaeducação e educomunicação: Semelhanças, diferenças e especificidades”, no qual o autor lembra que a mídiaeducação, em geral, está mais voltada às práticas escolares e agrega pessoas preocupadas com a educação para, pelos e com os meios, e deriva de tendências como *media education*. Ao tratar da Educomunicação, Monteiro (2011, p. 50-51) afirma: “emerge como um campo com identidade muito associada aos movimentos de esquerda da América Latina, entre convergência da comunicação e educação popular [com base em Paulo Freire], não está tão centrada na educação escolar”.

⁸¹ Marinete foi diretora de mídia-educação da MultiRio até abril de 2017.

⁸² Eduardo Monteiro é doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) na linha de pesquisa Comunicação e Educação, sob orientação do professor Dr. Ismar Soares. Atuou por vários anos na OSCIP Planetapontocom, no Rio de Janeiro.

No “VI Encontro Brasileiro de Educomunicação”, ao apresentarmos um trabalho sobre esta pesquisa⁸³, o professor carioca Eduardo Monteiro⁸⁴ (2015), presente na sala de apresentação, manifestou sua opinião sobre a pesquisa que realizamos:

Eu acho que as diferenças entre mídiaeducação e educomunicação precisam ser superadas e vejo este estudo como muito importante, porque, no fundo, já estávamos caindo na questão de disputa territoriais. Temos que desmistificar essa diferença, sem dúvidas, levando em consideração a história de cada paradigma.

Ele expôs que, quando resolveu ingressar no doutorado na ECA/USP, havia passado anos tentando encontrar no Brasil um estudo que contemplasse “a percepção de que se estava construindo um novo campo de estudos científicos, nós precisamos abrir mão dessas histórias particulares para se chegar a uma coisa mais universal, essa coisa inseparável entre Comunicação e Educação”. Referiu ter encontrado a temática na ECA/USP.

Monteiro revelou que trabalha também na OSCIP Planetapontocom, instituição que já defendeu a bandeira da mídia-educação, mas hoje possui um pensamento dialógico: “só não podemos abrir mão do conceito, mas, hoje, essa OSCIP é associada da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom)”.

Em 2016, Simone Monteiro de Araújo participou do *Global MIL (Media Education and Information Literacy) Week*⁸⁵, especificamente do VII Encontro Brasileiro de Educomunicação, realizado no campus da ECA/USP, onde apresentou *paper* sobre os resultados da primeira fase da pesquisa “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”, parceria da SME e do GRUPEM, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ, sob a coordenação da professora Rosália Duarte, financiada pelo Instituto Desiderata. A liderança do movimento de educação midiática do Rio de Janeiro articulou, em 2010, uma proposta de Projeto de Lei encaminhada à Câmara dos Deputados, em Brasília, tendo como tema “Leitura e educação

⁸³ Artigo intitulado “Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro”. Trabalho apresentado no eixo: Educomunicação na educação midiática e informacional, no VI Encontro de Educomunicação, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em junho de 2015.

⁸⁴ Monteiro, em explanações no VI Encontro de Educomunicação sobre os estudos da tese. Na ocasião, revela ainda que a diretora de Mídia e Educação da MultiRio trabalhava também na OSCIP Planetapontocom (RJ).

⁸⁵ Entre os dias 3 e 5 de novembro de 2016, a UNESCO realizou o *Global MIL (Media Education and Information Literacy) Week* na ECA/USP. O evento trouxe a São Paulo representantes do movimento em torno da educação midiática e informacional de todo o mundo, com o tema geral: *Media and Information Literacy: new Paradigms for Intercultural Dialogue*. Paralelamente, a ABPEducom realizou o VII Encontro Brasileiro de Educomunicação.

para as mídias”. O projeto foi assumido pelo Deputado Eduardo Cunha, recebendo a designação de PL 7.450/2010⁸⁶.

Assim como a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com o maior número de escolas do país, adotou uma política voltada à mídia-educação, em certa medida com a assessoria da MultiRio, a rede de ensino do município de São Paulo também aderiu à educação midiática como política pública, inicialmente com a assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), por meio da perspectiva da Educomunicação, como apresentaremos no próximo capítulo.

⁸⁶ Em 2010, o Deputado Eduardo Cunha propôs à Câmara dos Deputados (PMDB-RJ) o Projeto de Lei (PL 7.450/2010), nas Comissões de Educação e Cultura e de Constituição e Justiça e de Cidadania. O PL dispõe sobre a inclusão da matéria “Leitura e Educação para as mídias” nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e privadas de ensino do país. Entre as várias estratégias sugeridas no artigo 3.º da PL, destacamos a 5.ª, que trata de um programa nacional de capacitação de professores e da revisão da grade curricular do curso superior de Comunicação Social, prevendo cursos de Licenciatura para os futuros jornalistas, publicitários e relações públicas. Em sua justificativa, há uma citação de Roger Silverstone em “Por que estudar a mídia?”. Cita como exemplo a produtora Duende Pictures, da cidade Nova York (EUA), que faz um trabalho com estudantes escolares oferecendo oficinas e aulas teóricas para a produção de curtas-metragens a serem exibidos nas escolas desses educandos.

9 A EDUCOMUNICAÇÃO EM SÃO PAULO: DE PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A POLÍTICA PÚBLICA⁸⁷

Este capítulo tratará do paradigma da educomunicação no município de São Paulo, que, dada a representatividade de sua rede municipal de educação, se tornou referência nacional – e, ousamos dizer, latino-americana – na promoção de políticas públicas que contemplam essa perspectiva, desde 2001 com a assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP).

As discussões abordadas neste texto em relação ao Educom perpassam práticas de diferentes gestões administrativas e políticas de vários prefeitos, entre eles: José Serra (2005-2008), Gilberto Kassab (2009-2012), Fernando Haddad (2013-2016) e o primeiro ano do governo de João Dória (2017), assim como a criação do Núcleo de Educomunicação pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e o papel das formações ofertadas por este departamento.

O legado do educador Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação da rede pública educacional paulistana não é esquecido, bem como as marcas deixadas por iniciativas propostas por ele.

Entre as ações relacionadas à tradição citada, destacamos a instituição da Portaria n.º 7.991, de 13 de dezembro de 2016, que elevou o projeto “Imprensa Jovem” à categoria de programa, de acordo com o relato:

Art. 1º – Fica instituído o Programa “Imprensa Jovem” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de desenvolver ações que promovam o protagonismo infantil e juvenil, o direito à comunicação e à liberdade de expressão por meio, inclusive, da apropriação de recursos midiáticos de aprendizagem.

Art. 2º – O Programa ora instituído fundamentar-se-á nos princípios da Educomunicação.

I – Para fins do disposto nesta Portaria, entender-se-á a expressão “Educomunicação” como o conjunto de ações destinadas a criar e a desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços culturais, midiáticos e educativos formais e não-formais, mediados pelas linguagens e processos da comunicação e/ou das artes, bem como pelas tecnologias da informação e comunicação, garantindo-se as condições para a aprendizagem e o exercício da liberdade de expressão (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

⁸⁷ A rede municipal de ensino da cidade de São Paulo é a maior em quantidade de educandos do país, com quase 1 milhão de alunos, ou seja, 8,2% dos 11,3 milhões de habitantes da cidade. Somados aos pais e familiares, a rede envolve quase cinco milhões de pessoas e ultrapassa a população da maioria das capitais brasileiras. Com total de 919.785 alunos, conta com 1.459 escolas (547 escolas de Ensino Fundamental e 912 escolas de educação infantil) diretamente financiadas pelo governo, sem contar as creches e escolas de educação infantil conveniadas e de administração indireta. Na estrutura da gestão da Secretaria, o projeto “Nas ondas do rádio” está alocado junto à Assessoria de Comunicação e Imprensa, ligada diretamente ao Gabinete do Secretário. Entretanto, o Projeto e o Núcleo de Educomunicação se reportam à Diretoria de Orientação Técnica (DOT).

Contudo, antes de discorrermos sobre a política pública em educomunicação na rede de ensino de São Paulo, como proposto neste capítulo, não podemos deixar de observar a história que cerca as gestões da Secretaria Municipal de Educação paulistana nem deixar de evocar o educador Paulo Freire, que ocupou a pasta da Educação, de 1989 a 1991, na gestão da prefeita Luiza Erundina (PT). Trataremos desse tema no item a seguir.

9.1 HISTÓRIA: AS MARCAS FREIREANAS NA SME DE SÃO PAULO

O folheto “Construindo uma Educação Pública Popular”, publicado em fevereiro de 1989, evidencia o que já é sabido: Paulo Freire defendia uma educação popular para os menos favorecidos e sem acesso à educação. Na defesa do educador, encontram-se pontos centrais para a reorganização da rede educacional, com quatro eixos principais: 1) Democratização da gestão (democratizar o poder pedagógico e educativo e favorecer a união entre escola e comunidade); 2) Acesso e permanência (ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública); 3) Qualidade educacional (por meio de um currículo interdisciplinar, construído coletivamente, e com investimentos na formação continuada); 4) Contribuição para a erradicação do analfabetismo de jovens e adultos, tão preconizada na prática pelo educador. O “mudar a cara da escola”, nos dizeres de Freire, estava ancorado nos princípios de gestão democrática e participativa que, segundo Saul (2012, p. 4) “implicou em viabilizar o projeto pedagógico de sua gestão por meio de duas linhas de ação: a reorientação curricular e a formação permanente de educador”.

A influência freireana para o sistema de ensino de São Paulo deixou marcas, como a noção de um sujeito autônomo (aluno), protagonista, cidadão crítico e preocupado com o diálogo em comunidade, com a construção coletiva. No contexto da SME, dois dos eixos que marcaram a reformulação educacional proposta por Freire em sua gestão – a questão do currículo interdisciplinar e a formação continuada docente –, respeitadas as orientações ideológicas e práticas de cada gestão, permaneceram no centro de ações e discussões da SME.

9.2 A FORÇA DO PROJETO DO NCE/USP E A LEI EDUCOM

A adoção da prática educomunicativa por instâncias governamentais do município de São Paulo teve início na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001 a 2004), que adotou o lema “governo de reconstrução”.

Entre as metas de renovação da prefeitura, situava-se um estímulo à participação da sociedade civil na gestão administrativa. No âmbito da educação, o discurso governamental priorizava a democratização do acesso, a permanência e a qualidade no sistema de ensino. Seguindo a tendência mais avançada da época, o município, como um todo, foi declarado “Cidade Educadora”.

Foi neste contexto que, em 2001, teve início o projeto “Educomunicação pelas ondas do rádio – construindo a paz pela comunicação - Educom.rádio”, apresentado pelo NCE/USP (Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo) sob a coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares, atendendo a convite da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com Patrícia Horta Alves (2007)⁸⁸, o projeto Educom.rádio foi alocado, inicialmente, como programa especial, vinculado ao gabinete da Secretaria de Educação através do núcleo gestor do Projeto Vida, coordenado pelas professoras Dirce Gomes e Sônia Almeida, com a função de aplicar a Lei Municipal n.º 13.096/2000, sobre o programa de prevenção à violência nas escolas.

A viabilização de um projeto dessa natureza aconteceu após o diagnóstico da taxa de vulnerabilidade juvenil na cidade, que apontou para a necessidade de propostas que trabalhassem a cultura de paz e combatessem a violência no espaço escolar, tendo como possibilidade a realização de práticas culturais.

Destaca o ex-secretário de educação de São Paulo, professor Dr. Fernando José de Almeida (2015):

O ano de 2001 foi um momento significativo, um processo de sensibilidade, pois a escola vinha tendo de trazer ao debate curricular e à prática pedagógica as novas tecnologias – não apenas como inovações e novidade de impacto, mas, como uma forma de pensar e relacionar o conhecimento e integrar a comunidade. Naquele momento, o que parecia mais oportuno para a nossa Secretaria eram as rádios comunitárias, locais, que poderiam representar uma aliança muito feliz com a comunicação da escola com o seu entorno e a sociedade. O Ismar [NCE/USP] é uma referência, veio para viabilizar pedagogicamente um modelo de trabalho que tivesse sustentação teórica e atingisse a comunidade. Era exatamente o que precisávamos, eu acredito que não transformamos a sociedade sem o apoio das universidades.

⁸⁸ O professor Ismar contou com uma equipe de colaboradores para pensar e desenvolver o Educom.rádio. Na equipe de criação, destacaram-se Patrícia Horta, Grácia Lopes e Márcia Coutinho. Já na implementação, a equipe chegou a agregar mais de 650 colaboradores, entre palestrantes, articuladores de polos e mediadores (capacitadores). A equipe de formação, coordenada inicialmente por Grácia Lopes e, depois, por Claudemir Viana, a equipe da secretaria, o grupo de produção de suportes e o grupo de memória audiovisual deram o suporte que as coordenações de atendimento aos polos, em cada NAE, necessitavam. O braço direito do professor Ismar em todo o decorrer do Projeto Educom.rádio, entre 2001 e 2004, foi, sem qualquer dúvida, Patrícia Horta, sua orientanda de doutorado. Horta teve a seu cargo toda a gestão do projeto.

Almeida (2015, s.p.)⁸⁹ esclarece que “a ideia não era um combate à violência através do uso do rádio, mas a ocupação dos espaços da vida pela escola com o apoio de um meio de comunicação, numa didática em que o conhecimento favorece a interpretação dos problemas sociais”. Ele cita o jornalista Sérgio Gomes⁹⁰, diretor da Oboré (Projetos Especiais em Comunicações e Artes), como incentivador e atuante no pensamento inicial do projeto, em relação à possível criação de rádios comunitárias com ênfase nos Direitos Humanos junto às comunidades e entornos da escola.

A proposta inicial do Educom.rádio foi de levar a prática educomunicativa às 463 escolas da rede municipal de ensino. Para tanto, o NCE/USP elaborou um curso dividido em três módulos, com carga horária de 98 horas, destinado a um público misto formado por professores, alunos e membros da comunidade.

O Educom.rádio⁹¹ entrou para a agenda de formação continuada no referido governo durante suas sete fases (semestrais), sendo que a primeira foi iniciada no 2.º semestre de 2001 e a última no 2.º semestre de 2004, atendendo, a cada semestre, um número diferenciado (26, na primeira fase e 68, na última) de escolas. Participaram os 13 Núcleos de Ação Educativa (NAEs). As escolas inscreviam equipes de 25 pessoas, formando, ao final de um trabalho de três anos e meio, um total de 5.915 professores, 4.450 alunos e 910 membros da comunidade, totalizando 11.375 pessoas.

Cada um dos grupos se reunia aos sábados, das 8h às 17h, em um total de 12 encontros de oito horas cada um, realizados em uma das escolas participantes – chamadas de “escolas-polo”, locais onde ocorriam todas as ações. Além de materiais de apoio, houve também a elaboração e divulgação do boletim “O Educomunicador”.

Na tabela a seguir, é possível verificar que, ao final de todo o curso, foram atendidas mais de 11 mil pessoas no período entre agosto de 2001 e dezembro de 2004.

89 Em entrevista para a tese, em setembro de 2015. O professor Fernando José de Almeida foi secretário de Educação na gestão Marta Suplicy, de janeiro de 2001 até fevereiro de 2002. Em 2015, na gestão do prefeito Fernando Haddad, era responsável pelas Relações Internacionais da Secretaria de Educação do município. Ainda naquela gestão, anteriormente, havia sido o responsável pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Atuou também como docente na pós-graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

⁹⁰ O jornalista Sérgio Gomes é diretor da Oboré, empresa prestadora de serviços que atua com comunicação popular. A empresa foi criada em 1978, como uma cooperativa de jornalistas e artistas, para colaborar com os movimentos sociais e de trabalhadores urbanos. Em 1994, começa a atuar com cursos de formação de complementação à extensão universitária para estudantes de jornalismo.

⁹¹ As escolas incluídas no projeto recebiam um conjunto de equipamentos identificados como Kit educom, composto por: uma mesa de som, toca-disco *CD player*, *tape deck*, transmissor de rádio, caixas acústicas receptoras, antena de transmissão, microfones com fio e sem fio e gravadores de reportagem. Estes kits funcionavam como uma estação de rádio, porém com raio de transmissão restrita a 200 metros, com recepção do sinal realizada apenas pelas caixas receptoras.

Tabela 1 - Fases do Programa e número de participantes - Gestão Marta Suplicy (2001-2004)

FASES semestrais	NAE	ESCOLAS	ALUNOS	DOCENTES	COMUNIDADE	TOTAL
1. ^a (2001)	5	26	260	338	52	650
2. ^a (2002)	13	40	400	520	80	1.000
3. ^a (2002)	13	55	550	715	110	1.375
4. ^a (2003)	13	65	650	845	130	1.625
5. ^a (2003)	13	78	780	1.014	156	1.915
6. ^a (2004)	17	131	1.230	1.599	246	3.075
7. ^a (2004)	10	68	680	884	136	1.700
TOTAL		463	4.550	5.915	910	11.375

Fonte: ALVES, 2007, p. 175-177.

A tabela mostra que a estratégia adotada pelo NCE/USP permitiu que o conceito e a prática da educomunicação fossem apresentadas às comunidades educativas de uma forma gradativa e crescente: de 26 escolas e 650 atendidos na primeira fase (2.º semestre de 2001), chegou-se a 131 escolas e 3.075 atendidos na 6.ª fase (1.º semestre de 2004), restando para a última fase (2.º semestre de 2004) 68 escolas e 1.700 atendidos. Além disso, a distribuição das vagas entre professores (52%), alunos (40%) e outros membros da comunidade educativa (8%) permitiu que a educomunicação fosse compreendida de forma unânime pelos diferentes polos de interesse do processo educativo.

A eficácia dessa política pode ser constatada pelo enraizamento dos resultados do trabalho formativo na vida das escolas, superando, ao longo dos anos subsequentes, os obstáculos decorrentes das sucessivas mudanças de gestão administrativa na prefeitura da capital. É importante lembrar que, enquanto o curso era oferecido, outras ações eram promovidas, na cidade, no Brasil ou mesmo no exterior, reforçando o conceito da educomunicação.

Segundo Ana Carolina Altieri Soares (2012, p. 152), no editorial do boletim “O Educomunicador” n.º 23, o coordenador do projeto ressalta a importância de quatro acontecimentos no 2.º semestre de 2004 que, conforme exposto, deram relevância ao tema da educomunicação: 1.º) a Semana Cultural sobre a Educomunicação nos 70 anos da USP/SP, promovida pelo NCE, no espaço da Estação Ciência, em São Paulo; 2.º) o III Simpósio Brasileiro de Educomunicação, foi realizado simultaneamente nos 10 polos do projeto; 3.º) o “Encontro de Articulação”, sob a direção da Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), no qual o jornalista brasileiro Fernando Rosseti apresentou os resultados de sua

pesquisa sobre as práticas educomunicativas em Organizações Não-Governamentais (ONGs) de todo o Brasil; 4.º) a premiação da ONG ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância) com o “Prêmio Internacional de SIGNIS-UCIP de Educomunicação”, em Bangkok, Tailândia.

Em dezembro de 2004, o que começou como projeto se tornou a Lei n.º 13.941, de autoria do então vereador Carlos Neder (PT), que instituiu o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio no município de São Paulo, com a seguinte redação introdutória:

MARTA SUPPLY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 16 de dezembro de 2004, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa EDUCOM-Educomunicação pelas ondas do rádio, no âmbito da Administração Municipal.

§ 1º Para os fins da presente lei, entende-se por educomunicação o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

§ 2º Visa o Programa instituído por esta lei ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno.

§ 3º O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania. (SÃO PAULO, 2004, s.p.).

A Educomunicação se consolidou, deste modo, como política pública no município de São Paulo. Entre os objetivos da Lei Educom, encontramos: 1) o incentivo à formação continuada em atividades de educomunicação dos dirigentes e coordenadores das escolas, subprefeituras, estudantes e demais membros da comunidade escolar, também extensivo aos servidores públicos municipais; 2) a incorporação, na prática pedagógica, da relação da comunicação com os eixos dos PCNs; 3) o desenvolvimento de ações educomunicativas intersetoriais, atendendo as áreas de Meio Ambiente, Saúde, Cultura, além da Educação; 4) o combate à violência e a promoção da paz por meio de recursos tecnológicos que facilitem a expressão e a comunicação.

9.3 O EDUCOM NA ADMINISTRAÇÃO DO PREFEITO JOSÉ SERRA, DE 2005 A 2008

No período de 2005 a 2012, o município de São Paulo teve três prefeitos em duas administrações: José Serra e Kassab na gestão de 2005 a 2008) e Kassab na gestão de 2009 a 2012. A pesquisadora Ana Carolina Altieri Soares (2012, p. 153) recorda que, sob o pretexto de avaliar os resultados para esboçar um trabalho de continuidade, o prefeito José Serra (PSDB) impôs limites ao desenvolvimento do projeto “ao não adquirir os equipamentos devidos às 206 escolas atendidas nas 6.^a e 7.^a fases do Educom, apesar da administração dispor das verbas específicas para a compra”. De toda forma, o programa sobreviveu devido à resistência cultural dos professores e gestores de Diretorias de Ensino, que continuaram a dar apoio à proposta.

Em 2006, o secretário de Educação do município, José Aristodemo Pinotti, nomeou o professor Carlos Alberto Mendes de Lima⁹² (ex-aluno do Educom.rádio) para que articulasse e prestasse assistência ao projeto na rede. Contudo, para que não se caracterizasse que o partido no poder estaria apoiando uma iniciativa nascida na administração anterior, o trabalho nas escolas passou a ser designado simplesmente como: NOR – Nas ondas do rádio, eliminando os termos Educomunicação ou Educom.

Igualmente em 2006, nasce um projeto especial para o trabalho de produção midiática, denominado “Imprensa Jovem”, que vigora com um reconhecido volume de atividades nas escolas do município até os dias atuais.

A partir do NOR, nascem as primeiras ações de Lima: foi feita a verificação, durante um ano, nas cerca de 240 escolas que já possuíam o Kit Educom, das condições dos equipamentos em 206 unidades escolares e de como os professores da rede trabalhavam com esse kit. A finalidade era estudar uma forma de aproveitá-los e, ao mesmo tempo, elaborar formação continuada para aqueles que ainda não tinham sido capacitados para o manuseio. É importante lembrar que, nesse período de pós-presença do NCE, as escolas que não haviam recebido equipamentos deixaram de receber atenção por parte da Secretaria de Educação. O fato não impediu, contudo, que estas escolas dessem continuidade às ações educacionais com esforços próprios, devido à solidez da formação recebida ao longo de 2004. Com dificuldade de acesso a novos equipamentos, o coordenador buscou colaborar com o conjunto

⁹² Em 2003, o professor Carlos Lima começou a lecionar na rede municipal de Educação de São Paulo, na EMEF Pedro Teixeira, Jardim Santana, quando entrou em contato, pela primeira vez, com o Kit Educom existente na escola. Pelas habilidades com projetos de rádio, os gestores o inscreveram no curso de Educom do NCE/USP para que pudesse se integrar ao programa educacional da Secretaria de Educação.

das escolas atendidas pelo Educom.rádio, procurando outras vias para assegurar o prosseguimento do projeto.

Segundo informou a esta pesquisadora⁹³, o professor Carlos Lima, após uma extensa jornada de verificação dos equipamentos, optou por uma aliança com o departamento de tecnologia da informação e comunicação da SME, aproximando-se dos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs). Essa parceria ofereceu a possibilidade de manter e criar novas rádios escolares, por meio dos laboratórios de informática das escolas com o uso de *softwares* livres.

9.4 O EDUCOM NA SEGUNDA ADMINISTRAÇÃO DO PREFEITO GILBERTO KASSAB, DE 2009 A 2012

A partir de 2009, a educomunicação ganhou novo impulso por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais da Secretaria de Educação do município. Alexandre Schneider, que se mantinha no cargo com a reeleição do Prefeito Kassab, decidiu editar uma portaria destinada a reforçar a prática educ comunicativa, definindo dispositivos que garantiam a continuidade e o fortalecimento das ações (LIMA, 2015). Nesse sentido, a Portaria apontava para a possibilidade de articulação do programa “Imprensa Jovem” com outros, de natureza curricular, que integravam a Política Educacional do município, além de reconhecer a necessidade de se desenvolver ações destinadas a promover o protagonismo infanto-juvenil, por meio da comunicação midiática e do uso das tecnologias para produção midiática. A portaria previa também a formação continuada dos participantes do programa, por meio de cursos destinados a professores, alunos e funcionários de cada unidade educacional. Afirma textualmente o documento:

CONSIDERANDO:

- o disposto na Lei Federal nº 9.394/96, em especial, no inciso X do art. 3º;
- o contido na Lei Municipal nº 13.941/04 que institui o “Programa Pelas Ondas do Rádio”, regulamentada pelo Decreto nº 46.211/05;
- a possibilidade de articulação do Programa com outros de natureza curricular que integram a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- a necessidade de desenvolver ações que promovam o protagonismo infanto-juvenil, por meio da Comunicação Midiática e o uso das tecnologias para produção midiática;

RESOLVE:

⁹³ Em entrevista à pesquisadora em 2015 na SME/SP.

Art. 1º - O “Programa nas Ondas do Rádio”, desenvolvido sob a coordenação de educadores das U.E. que mantêm a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, adotará as seguintes estratégias de implementação:

I - Incentivo à elaboração de projetos Educomunicativos nas Unidades Educacionais que envolvam a linguagem impressa (jornal, mural, jornal comunitário, fotografia, fanzine, história em quadrinhos), radiofônica (rádios escolares), audiovisuais (cinema, vídeo) e digitais (*blog, podcast*), além de outras formas de comunicação que atendam a evolução tecnológica;

II – Formação dos participantes do programa, por meio de cursos e formação continuada envolvendo professores, alunos e funcionários de cada Unidade Educacional;

III – Produção de material didático e demais recursos utilizados e produzidos nos cursos e formação continuada.

Art. 2º - São objetivos gerais do “Programa nas Ondas do Rádio”, além dos contidos na pertinente legislação em vigor:

I – Promover o protagonismo infanto-juvenil por meio das tecnologias da informação e da comunicação;

II – Contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora e das expressões comunicativas dos alunos;

III – Possibilitar o desenvolvimento da expressão comunicativa;

IV – Contribuir para a integração entre professores, alunos e comunidade. (SÃO PAULO, 2009, s.p.).

É interessante notar que a Portaria da Secretaria Municipal de Educação (SME) especifica e inclui os segmentos da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, além de permitir que todos os funcionários das escolas tomem parte das ações educomunicativas em curso. Afirmo o texto da Portaria, no artigo 4.º:

§ 1º - Poderão desenvolver o “Programa nas Ondas do Rádio”: Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Professor de Ensino Fundamental II e Médio e demais funcionários da Unidade Educacional;

§ 2º - As atividades dos projetos pertencentes ao “Programa nas Ondas do Rádio”, poderão ser desenvolvidas dentro do horário regular de aulas ou em ampliação ao tempo de permanência do aluno na escola, nas suas várias especificidades e linguagens conforme segue: rádio escolar, jornal mural, jornal comunitário, fotografia, cinema e vídeo; *blog, podcast*;

§ 3º - As escolas poderão desenvolver o projeto Agência de Notícias Imprensa Jovem para atividades de cobertura de eventos, produção e publicação de conteúdo informativo para a comunidade escolar que poderá ser veiculado nas rádios escolares, jornal mural, blog, entre outros;

§ 4º - Os projetos vinculados ao “Programa nas Ondas do Rádio”, nas suas várias especificidades e linguagens desenvolvidas em horário complementar ao das aulas regulares, observarão as seguintes orientações:

a) Poderão ser formadas uma ou mais turmas na Unidade Educacional;

b) Cada turma será formada, preferencialmente, com no mínimo de 15 (quinze) alunos;

- c) As atividades com as turmas deverão ser distribuídas no decorrer da semana, perfazendo um total de 4 (quatro) a 10 (dez) horas-aula semanais, para o atendimento às turmas;
 - d) Poderão ser organizados ambientes próprios tais como estúdios de rádio para o desenvolvimento das atividades propostas;
 - e) Caberá à Equipe Técnica oferecer as condições de infra-estrutura para o desenvolvimento das atividades e incentivar a integração do Programa às diferentes Áreas de Conhecimento e espaços pedagógicos;
 - f) Os participantes do “Programa nas Ondas do Rádio” terão acesso ao Laboratório de Informática Educativa em horários pré-estabelecidos pelo Diretor da Escola para realização de pesquisa, produção e publicação de textos.
- § 5º - O Professor será remunerado a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente – TEX, nos termos da legislação vigente. (SÃO PAULO, 2009, s.p.).

Além disso, o documento atribui aos gestores das unidades escolares responsabilidades pelo acompanhamento das turmas envolvidas com o “Projeto Imprensa Jovem”, integrante do “Programa nas Ondas do Rádio”, em eventos de “cobertura jornalística” realizados na cidade de São Paulo, desde que não houvesse prejuízo para o desenvolvimento das atividades em sua vida cotidiana. É o que relata o artigo 5.º, a seguir:

Art. 5º Caberá:

I – Ao Diretor de Escola da Unidade Educacional:

- a) Encaminhar o projeto ao Conselho de Escola para apreciação e aprovação por seus membros e enviá-lo a DRE para análise e homologação do Supervisor Escolar;
- b) Assegurar, acompanhar e avaliar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e o Professor envolvido, a efetiva realização do projeto na Unidade Educacional, considerando sua importância como instrumento pedagógico complementar;

II – Ao Coordenador Pedagógico:

- a) Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto na Unidade Educacional;
- b) Encaminhar anualmente dados estatísticos do projeto à Diretoria Regional de Educação – Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica, contendo as seguintes informações: Professores e demais Funcionários participantes e sua habilitação; número total de alunos da Unidade Educacional; número de alunos envolvidos no projeto;

III – Ao Professor e demais Educadores envolvidos:

- a) Construir em conjunto com o Coordenador Pedagógico, instrumentos de registro que possibilitem o acompanhamento e avaliação do projeto;
- b) Participar de congressos e eventos quando convidado pela Diretoria Regional de Educação ou por DOT/SME, desde que não haja prejuízo para o desenvolvimento das atividades cotidianas da Unidade;
- c) Acompanhar as turmas envolvidas no “Projeto Imprensa Jovem Agência de Notícia” integrante do “Programa nas Ondas do Rádio”, em eventos de cobertura jornalística realizados na Cidade de São Paulo, desde que não haja prejuízo para o desenvolvimento das atividades cotidianas na Unidade.

Art. 6º - Os casos omissos ou excepcionais não contemplados nesta Portaria, serão resolvidos pela Equipe Técnica da Unidade Educacional em conjunto com o Supervisor Escolar, ouvida, se necessário, a DOT/SME. (SÃO PAULO, 2009, s.p.).

Carlos Lima, principal assessor na construção da portaria de 2009, revela, por sua vez, que não foi fácil, mesmo para ele, compreender a dimensão educ comunicativa da atividade que coordenava:

A educ comunicação só foi amadurecer dentro de mim quando eu estava há três anos como coordenador do “Nas ondas do rádio”. Na verdade, eu entendi mesmo quando fui fazer a pós-graduação (*lato sensu*) em Educ comunicação na ECA/USP. Nesse momento, eu compreendi o que o Ismar Soares falava sobre o ecossistema educ comunicativo e sua importância. Mas ressalto que esse caminhar em São Paulo passou por momentos delicados nos quais a informática educativa, aqui de nossa rede, quase que “engoliu” este projeto. Pois muitos gestores acreditavam que a tecnologia e a comunicação eram sinônimos de educ comunicação. Eu tive que fazer uma mediação muito cuidadosa, observando os passos certos, hora certa e momento certo para agir e demonstrar o que de fato era cada projeto e que não eram sinônimos. (LIMA, 2015, s.p.).

A aprendizagem sobre a Educ comunicação representou uma conquista coletiva no espaço da Secretaria de Educação do município, em decorrência especialmente da permanência, ao longo do tempo, de projetos como o Imprensa Jovem, articulado em 2006 e fortalecido com a portaria de 2009⁹⁴.

A organização das atividades do Imprensa Jovem acontece por meio de equipes de alunos repórteres, como são chamados os participantes do projeto. Eles discutem e criam pautas, realizam coberturas jornalísticas na escola, na comunidade e até em grandes eventos da cidade, como a *Campus Party* e as Bienais do Livro. As equipes são responsáveis também pelo tratamento da informação produzida no espaço das escolas, fazendo uso das diferentes linguagens.

A trajetória da Educ comunicação na rede pública paulistana seguiu um caminho próprio, desde a “Lei Educom” (2004), conforme veremos a seguir.

⁹⁴ O Projeto Imprensa Jovem completou 10 anos de atuação, em 2016, com evento comemorativo na Câmara Municipal de São Paulo, mediado pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares (ECA/USP).

na Rede Municipal de São Paulo: contexto e perspectivas”. O documento, após fundamentação, análises e aprofundamento conceituais, foi levado à consulta pública.

O programa foi elaborado a partir do plano de metas do município e contempla cinco dimensões da Secretaria Municipal de Educação (SME): infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão. Com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação, a reorganização deu forma teórica e metodológica às diretrizes pedagógicas para os 60 mil educadores da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME).

Entre as inovações apontadas pela SME naquele período de governo, estão: a) o currículo integrador da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no qual as experiências desenvolvidas nos espaços educativos devem considerar a articulação entre as vivências cotidianas das crianças e suas múltiplas linguagens, e b) os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que são instrumentos de autoavaliação institucional participativa na Educação Infantil, cuja aplicação permite às Unidades Educacionais e às famílias a análise e reflexão coletiva sobre o Projeto Pedagógico, para avaliar as condições da oferta do serviço educativo.

Entre as grandes mudanças, destacamos a alteração dos ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, que, de acordo com a SME (SÃO PAULO, 2014), passou a ser organizado em três ciclos:

- **O Ciclo de Alfabetização (1.º ao 3.º ano)** enfatiza a construção de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, que se articulam com o processo contínuo de letramento e resolução de problemas matemáticos utilizando-se de múltiplas linguagens das artes, do corpo e das ciências, como forma de ler o mundo e transformá-lo.
- **O Ciclo Interdisciplinar (4.º ao 6.º ano)** se refere à leitura, à escrita e à solução de problemas matemáticos, com ênfase nas ciências humanas e da natureza, nas artes, na educação física e nas línguas estrangeiras, como forma de contribuir com o desenvolvimento dos educandos para a leitura da realidade e para a participação cidadã no mundo.
- **O Ciclo Autoral (7.º ao 9.º ano)** articula os nove anos de trabalho com conhecimentos em forma de projetos interdisciplinares. O aluno produz um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), que consolida sua condição de autor, com outros colegas e com os professores. O TCA tem um compromisso com a intervenção social.

Para a orientação dos alunos do 9.º ano, que precisam desenvolver o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) para obter o seu diploma, a SME lançou, por meio da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), o Plano de Navegação do Autor-Aluno. Este plano disponibiliza orientações para a construção de um projeto de intervenção social e um roteiro de navegação para guiá-los durante o desenvolvimento do TCA.

O Trabalho tem início no 7.º ano, por meio de pesquisas que estimulem os educandos a perceberem os problemas locais ou globais que mais os incomodam. Ao final do 9.º ano, deve ser concluído e apresentado.

A apresentação pode ser feita por meio de diversas modalidades, como a criação de um site, *blog*, documentário, programa de rádio ou a produção de uma revista ou jornal. Vale ressaltar que o Plano de Navegação traz também o “Manual de Reportagem Imprensa Jovem”. Elaborado por Carlos Alberto Mendes de Lima, idealizador do projeto Imprensa Jovem em 2005, o documento orienta os alunos no caminho da produção de programas de rádio, textos, vídeo-reportagens e entrevistas. Além do Plano de Navegação do Autor-Aluno, os estudantes têm acesso ao portal “Tá na Rede”, onde podem publicar e compartilhar seus projetos.

O Programa Mais Educação São Paulo, mesmo sem fazer referência à teoria da Educomunicação, abre um excelente espaço para sua prática. Experiência semelhante desenvolvida pela rede pública de educação da cidade de Nova York foi analisada por Gilka Girardello⁹⁶ como um espaço de práticas relacionadas ao conceito de mídia-educação.

Girardello (2012) lembra que o estágio de pós-doutorado em Nova York serviu para conhecer e discutir projetos, além de participar de debates teóricos sobre o estímulo à produção narrativa infantil, a partir do contexto multicultural da rede pública de ensino daquela cidade. Recorda, por exemplo, o projeto de construção colaborativa de Nova York dos Parâmetros Curriculares para o Ensino e a Aprendizagem da Imagem em Movimento (*The BluePrint for Teaching and Learning in the Moving Image*), criado em 2007, sob a coordenação do *Department of Education*, da Secretaria de Educação municipal. Segundo a pesquisadora, a proposta possui orientações sobre o uso da mídia na educação infantil até o ensino médio, contemplando três tipos de mídia: filme, televisão e animação. A estrutura pedagógica do projeto está dividida em cinco eixos: 1) Criando imagens e movimentos; 2) Letramento em imagens e movimento; 3) Fazendo conexões por meio de imagens e movimento; 4) Comunidade e recursos culturais de imagem e movimento; 5) Carreiras e Educação Continuada na Imagem e Movimento.

⁹⁶ Gilka Girardello é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No caso de São Paulo, ainda não existem práticas suficientemente sistematizadas para sabermos se o conceito de educomunicação está sendo usado pela rede para fundamentar, no cotidiano da escola, as práticas sugeridas pelo Mais Educação São Paulo. Apesar disso, Cristina Massei⁹⁷, responsável pelos Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs) na maior DRE do município, do Campo Limpo, que atende 72 escolas de Ensino Fundamental, acredita que a resposta é positiva. Ela lembra que, hoje, a legislação permite que sejam contratados oficineiros (um ano de contrato) e que os professores da própria rede tenham a oportunidade de completar a carga horária com horas-aula remuneradas desenvolvendo o projeto.

Há 10 anos atuo na DRE, sou parte da última turma do Educom.rádio de 2003 (NCE-USP). Em 2004, fui, como POIE, à escola, atuar. Na verdade, quando nós entendemos que o computador nos ajuda a fazer a rádio (*webrádio*), ganhamos muitos adeptos e a formação continuada foi ganhando corpo nas DREs e na SME. A nossa crença, tanto minha quanto do Carlos Lima, coordenador do Núcleo, é que trabalhar com a Educomunicação gera frutos. (MASSEI, 2015, s.p.).

Cristina Massei também revela que, em virtude do Ciclo Autoral e da exigência do TCA, a procura pelos cursos de Educomunicação aumentou, por causa do interesse dos jovens em apresentar um trabalho final por meio de uma das linguagens da mídia. Segundo ela, em uma determinada escola os alunos solicitaram à DRE que achasse um docente que fosse responsável por tocar a rádio escolar com eles, já que o professor que atuava com a rádio havia sido transferido e eles sentiam a necessidade desse trabalho na instituição.

Com relação ao orçamento disponível para a contratação dos formadores para o Núcleo, Carlos Lima revela que em torno de R\$ 1 milhão anuais são disponibilizados, acrescidos do orçamento para complementação de cargas-horárias aos docentes.

Desde março de 2015, vários cursos são disponibilizados pelo Núcleo de Educomunicação da SME, ministrados por profissionais das áreas de fotografia, jornal impresso, cinema, Imprensa Jovem e gestão de projetos educacionais.

⁹⁷ Em entrevista para a tese, em setembro de 2015, na DRE do Campo Limpo.

9.5.2 A criação do Núcleo de Educomunicação

Com a reorganização da rede municipal de ensino, em 2016, foi criado o “Núcleo de Educomunicação”⁹⁸, setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação (SME), vinculado ao NTC.

A atuação do Núcleo de Educomunicação pode abranger todos os educadores da Rede Municipal de Ensino: Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs), Centros de Integração e Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBs).

Esse núcleo tem como principal vetor ações formativas que visam à ressignificação do currículo escolar por meio da incorporação das linguagens da comunicação e de ações pedagógicas fundamentadas pela Educomunicação.

Entre os objetivos do Núcleo de Educomunicação estão o incentivo ao protagonismo do aluno, o fomento à apropriação crítica das mídias e o exercício ao direito à informação e liberdade de expressão. As ações incluem formações e produção de material didático de apoio, visitas técnicas às unidades escolares, divulgação de produções dos alunos da rede integração de tecnologias digitais.

A questão do currículo da rede de ensino aprovado no mesmo dia que a BNCC, em dezembro de 2017, ou seja, a proposta curricular, é um assunto a ser discutido no próximo item.

9.6 ADMINISTRAÇÃO JOÃO DÓRIA (INICIADA EM 2017): A EDUCOMUNICAÇÃO NO NOVO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com a eleição de João Dória⁹⁹, Alexandre Schneider voltou a assumir a Secretaria de Educação do município. Na época, as autoridades municipais voltaram a discutir a prática curricular sob a perspectiva das propostas do MEC de uma BNCC. Nesse processo, os adolescentes vinculados ao Imprensa Jovem cumpriram um papel muito relevante.

Durante todo o processo de elaboração do documento que estabelecia a reforma curricular – e no dia do seu lançamento, em dezembro de 2017 – os alunos integrantes do Programa “Imprensa Jovem” estiveram presentes, ouvindo outros estudantes sobre o tema ou promovendo “coberturas educacionais” para divulgar nos veículos digitais de suas

⁹⁸ Maiores informações acerca do Núcleo de Educomunicação estão disponíveis em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/quem-somos-5>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

⁹⁹ Em abril de 2018, João Dória exonerou-se do cargo de prefeito para concorrer ao posto de governador do Estado de São Paulo.

escolas. De acordo com dados da Secretaria Municipal, 43 mil estudantes opinaram sobre as disciplinas e ações pedagógicas que gostariam que a proposta curricular ofertasse.

9.7 O PAPEL DAS FORMAÇÕES OFERTADAS PELO NÚCLEO DE EDUCOMUNICAÇÃO

Observamos com frequência, nas entrevistas realizadas em função da pesquisa¹⁰⁰ – com gestores políticos, pedagógicos, professores e alunos da rede municipal de São Paulo –, a existência de falas que legitimam a importância dos cursos de formação continuada ofertados, a variedade de opções e a disponibilidade dos profissionais do Núcleo de Educomunicação (NE)¹⁰¹, da Secretaria Municipal de Educação, em subsidiar e acompanhar as práticas docentes e discentes no universo escolar.

Essa continuidade de formações disponibilizadas aos educadores e educandos não apenas trouxe à Educomunicação a possibilidade de se constituir como política pública municipal, mas também é o diferencial que faz o conceito permanecer há mais de uma década na referida rede, ampliando, ano a ano, o número de profissionais e escolas envolvidas. É, sem dúvida, uma das grandes forças a grande força de manutenção das ações governamentais neste aspecto. De acordo com nossa pesquisa doutoral, este é um item que deve ser considerado entre os mais imprescindíveis para a viabilização de um projeto educ comunicativo no plano de uma rede educacional.

Segundo o site oficial do Núcleo de Educomunicação (2017), as formações continuadas promovidas desde 2009 tem a proposta de formar educadores para o desenvolvimento de projetos educ comunicativos nas escolas, seus conhecimentos sobre as linguagens da comunicação e a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea, de maneira que teoria e prática sejam permanentemente alinhadas.

Compõem as diversas estratégias de formação a disponibilização de material de apoio didático aos educadores e estudantes da Rede. Estes materiais são produzidos pelo próprio Núcleo de Educomunicação para acompanhar as formações e oferecer subsídios informativos para o desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas com as linguagens da comunicação e suas tecnologias. Todos os cursos contam com material para download disponível no site do Núcleo, no ambiente da Mídiateca. (NE, 2017, site oficial)¹⁰².

¹⁰⁰ Maiores detalhes na parte III da pesquisa com as análises das entrevistas.

¹⁰¹ Maiores informações acerca dos cursos de formação continuada estão disponíveis no site da Prefeitura de São Paulo: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

¹⁰² Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Apresentamos, na sequência, os cursos oferecidos pelo Núcleo de Educomunicação em 2017:

RÁDIO

Implementando Rádio Escolar

Radiodramaturgia na Escola

Nas Ondas do Vídeo

Nas Ondas do Vídeo – Stopmotion

Agente Cultural em Mídia

CINEMA

Cinema Brasileiro – Um Panorama para o Educador

Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã

Cinema na Escola – Cineclube

Cinema na Escola - Escrevendo Roteiro

FOTOGRAFIA

Nas Ondas da Fotografia – Fotojornalismo

Nas Ondas da Fotografia

MÍDIA IMPRESSA

Jornal Impresso na Escola

Jornal Mural Literário

HQ e Fanzine na Escola

GESTÃO

Design Thinking na Educação

Educação Integral na perspectiva da Educomunicação

Educomunicação Socioambiental na Escola

Gestão de Projetos Educomunicativos

IMPRENSA JOVEM

Imprensa Jovem - Criando Agência de Notícias na Escola

Imprensa Jovem On Line (EaD)

Imprensa Jovem Leitura Crítica da Mídia

Imprensa Jovem - Produção Jornalística

Imprensa Jovem – Telejornalismo

Produção de projetos Educomunicativos (EaD)

MÍDIA DIGITAL

Redes Sociais na Educação

Construindo Blog na Escola (PREFEITURA DE SÃO PAULO, on-line).

Este capítulo apresentou um pouco do contexto histórico e político e a contribuição ao desenvolvimento e manutenção na rede municipal de ensino de São Paulo da perspectiva da educomunicação, como política pública. Entre os itens que apontam para o fortalecimento da prática educ comunicativa - as formações continuadas ofertadas pelo Núcleo de Educomunicação foram essenciais, como veremos nas discussões que serão feitas na parte III desta tese, que traz o resultado da pesquisa empírica sobre as práticas da educação midiática tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro.

PARTE III

PESQUISA EMPÍRICA SOBRE AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NAS REDES DE ENSINO DE SÃO PAULO E RIO DE JANEIRO

10 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS INICIAIS

Esta pesquisa doutoral, de caráter comparativo, requisitou cinco procedimentos que estão elencados na sequência:

1. Exame dos sinais que identificam a existência de políticas públicas na área da educação midiática (referências, fontes bibliográficas e documentos). Citamos diversos exemplos, ao longo dos capítulos, tais como, no município do Rio de Janeiro, a 4.^a Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada em 2004, que reuniu 2.040 especialistas, e, em São Paulo, a aprovação da “Lei Educom” pela Câmara Municipal, estabelecendo a manutenção das práticas educacionais no município.

2. Identificação dos responsáveis pelas políticas na área e pelo desenvolvimento dos projetos de educação midiática nas duas redes de ensino, incluindo gestores, professores, coordenadores de projetos, diretores e orientadores pedagógicos das escolas e alunos envolvidos.

3. Verificação e constatação das legislações concernentes (decretos, portarias, leis) que contribuíram para o processo de constituição dos programas governamentais acerca da educação midiática no Rio de Janeiro e em São Paulo.

4. Contato com autores que tratam da Mídia-Educação e da Educomunicação na América Latina, Europa e Estados Unidos.

5. Definição de uma amostragem representativa de gestores de políticas, gestores de escolas, professores de classe comum e/ou projetos específicos e alunos das duas redes de ensino analisadas.

Os cinco procedimentos adotados, em consonância com Lopes (2005), permitiram construir as evidências indispensáveis para comprovar as hipóteses levantadas no início da tese.

10.1 PERFIL GERAL DOS ENTREVISTADOS

A amostragem da pesquisa foi composta de 35 entrevistados em cada rede de ensino (total de 70 entrevistas), compreendendo: dez gestores escolares, cinco gestores das políticas propostas, dez alunos e dez professores. As entrevistas, em sua maioria, foram realizadas nos espaços de atuação destes gestores, professores e alunos, e foram gravadas (com duração média de 60 minutos de áudio). O tempo médio de magistério dos gestores e/ou professores é de 10 anos.

No caso do Rio de Janeiro, todas as funções de gestão exercidas nas instâncias das Secretarias Municipais são feitas por meio dos chamados “cargos de confiança”, ou seja, são profissionais nomeados e/ou indicados para o exercício da função. Observamos que grande parte dos gestores da política municipal educacional carioca são nomeados pela autoridade municipal. Apesar de, momentaneamente, ocuparem cargos comissionados, são, funcionalmente, professores concursados, ou seja, efetivos na própria rede. São, em geral, profissionais que desenvolveram práticas com educação midiática em algum período da carreira docente, cujos resultados despertaram nas chefias diretas convites para o exercício de funções gestoras. Já na rede municipal de São Paulo, os gestores das escolas são concursados e o plano de carreira exige a prática docente para o concurso de acessos aos referidos cargos.

10.2 A REPRESENTATIVIDADE DA AMOSTRAGEM

A representatividade da amostragem ficou garantida pela inclusão de agentes educacionais tanto da “macrogestão” (integrantes das Secretarias, Coordenadorias, Diretorias Regionais), quanto das “microgestões”, no caso, as equipes de gestão escolar: diretores e coordenadores pedagógicos, bem como dos alunos.

No âmbito da microgestão, solicitamos a indicação de quatro escolas de cada rede, aos gestores responsáveis pela política em educação midiática das SMEs, ou seja, à Gerência de Mídia-Educação (RJ) e Núcleo de Educomunicação (SP) considerando os possíveis históricos de trabalho com práticas de educação midiática, as quais foram indicadas pela Gerência de Mídia-educução, no caso do Rio de Janeiro, e pelo Núcleo de Educomunicação, no caso de São Paulo. O número de unidades escolares foi pensado em relação à qualidade da amostra, pois o estudo trata dos dois maiores municípios brasileiros e, conseqüente, das duas maiores redes de ensino municipal pública. O processo seletivo das escolas investigadas foi pautado, segundo os gestores das SME's, por experiências bem-sucedidas no desenvolvimento de

projetos e de contribuições à política pública com as duas perspectivas analisadas da educação midiática.

Conforme relato (capítulo 8), a amostra do Rio de Janeiro foi composta das seguintes escolas: 1) Colégio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “André Uriani” (bairro Comunidade Rocinha, Zona Sul); 2) Núcleo de Arte Grécia (NAG/bairro Vila da Penha, Zona Norte); 3) EMEF “Nilo Peçanha” (bairro São Cristóvão, região?); 4) EMEF “Vicente Licínio Cardoso” (bairro Centro, Praça Mauá, região portuária).

A pesquisa empírica na rede de ensino de São Paulo abrangeu as seguintes escolas: 1) EMEF Professor Roberto Mange (Jardim Ester, Zona Oeste); 2) EMEF Leonor Mendes de Barros (Vila Diva, Zona Leste); 3) EMEF Professor Florestan Fernandes (Jardim Guanabara, Zona Sul); 4) EMEF Professor Carlos Pasquale (bairro Itaim Paulista, Zona Leste).

As oito escolas das duas redes de ensino juntas possuem, aproximadamente, em torno de 6 mil alunos, 300 professores de disciplinas diversificadas e 40 gestores, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos e os coordenadores dos projetos “Cineclubes nas escolas”, no Rio de Janeiro, e os POIE’s - Professores Orientadores de Informática Educativa –, responsáveis pelo desenvolvimento do Programa ‘Imprensa Jovem’ em São Paulo.

Optamos pela amostragem não probabilística, na qual a amostra é significativa e o tratamento é qualitativo, afinal, pesquisamos ações vinculadas à Educação e à Comunicação, ou seja, às relações humanas e sociais. Acreditamos que a qualidade é indispensável para a garantia do papel social e político da educação, assim como afirma Lima (2014, p. 25): “a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar”.

Apoiamo-nos também em Guillermo Orozco Gómez (1997, p. 68) que, há quase duas décadas, afirmava ser a escola um local muito adequado para se desenvolver uma educação para os meios, levando em conta que “quando o ser humano ainda é pequeno os esforços pedagógicos rendem maiores frutos”. Com base no autor, parece-nos adequado atentar para a forma de gerenciamento da educação midiática proposta por ações governamentais nesses municípios, levando em conta que os professores e estudantes são partes integrantes dos programas de mídia-educação e de educomunicação.

Importante ressaltarmos, ainda, que “as operações e os procedimentos de pesquisa não são rituais repetitivos, mecânicos, simplesmente aplicativos de receitas gerais elaboradas por outros” (MALDONADO, 2006, p. 286) e que, portanto, nossa pesquisa requer uma

estruturação de instrumentos técnicos de observação e registro de acordo com as peculiaridades dos contextos que a abarcam.

Conforme explicitado, realizamos entrevistas com um grupo de 70 profissionais, entre técnicos, gestores e docentes, que possuem práticas pedagógicas com a educação midiática, nas duas redes municipais analisadas. Ou seja, ações no âmbito da educomunicação e mídia-educação praticadas pelos profissionais vinculados às Secretarias de Educação e/ou do universo de quatro escolas das redes (SP e RJ), incluindo a empresa municipal MultiRio do Rio de Janeiro.

Para a realização da pesquisa, além das entrevistas, optamos também pela observação direta nas unidades escolares. Certamente, quando escolhemos as técnicas, buscamos romper com o “olhar viciado” do senso comum, como afirmado por Lopes (2005), e seguir rumo a um fazer científico com base no entendimento, pois é ilusão pensarmos em uma observação neutra e sem nenhuma interferência na relação entre sujeito e objeto.

10.3 RELATO SOBRE A COLETA DE DADOS

Os procedimentos de entrevista aconteceram em consonância com os critérios de ética em pesquisa com seres humanos (por meio da Plataforma Brasil, mediante o Parecer 1.311.058, de 05 de novembro de 2015, emitido por Rosa Yuka Sato Chubaci, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP). Por outro lado, o estudo foi autorizado pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação – por meio do Núcleo de Educomunicação, em São Paulo, através do coordenador Carlos Lima, e da Gerência de Mídia-Educação, no Rio de Janeiro, através da diretora Simone Monteiro de Araújo, que posteriormente incluiu a Empresa Municipal de Multimeios – MultiRio na pesquisa.

10.4 ENTREVISTAS

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas por oferecerem aberturas para novos questionamentos, numa espécie de diálogos menos formais com os pesquisados, cedidas, em sua maioria, no espaço físico de atuação, para deixá-los mais à vontade.

Portanto, apesar de um roteiro prévio organizado em torno dos objetivos propostos no estudo, acreditamos, como Triviños (1987, p. 152) que esse tipo de entrevista tem como característica produzir questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que

se relacionam ao tema de pesquisa, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Em linhas gerais, nossos roteiros de entrevistas com gestores das Secretarias Municipais de Educação, equipe gestora escolar, docentes e alunos são direcionados a cinco objetivos:

- Identificar os procedimentos práticos e orientadores da gestão de política pública em educação midiática, incluindo benefícios e dificuldades de manutenção deste tipo de política.
- Tomar ciência das possíveis influências das propostas curriculares oficiais no desenvolvimento das práticas educacionais e mídia-educativas.
- Verificar como os paradigmas “educomunicação” e “mídia-educação” são tratados no âmbito dessas práticas nas redes de ensino.
- Entender o papel da formação continuada dos docentes e discentes na continuidade destas ações, ao longo do tempo, no sistema educacional.
- Verificar como se dá a formação dos gestores e docentes envolvidos com as práticas de educação midiática.

10.5 ANÁLISE DESCRITIVA

A terceira fase da pesquisa empírica é a descrição, que, segundo Lopes (2005), faz a ponte entre a fase de observação dos dados e a fase da interpretação. A descrição é desenvolvida através da operação de análise descritiva e é feita em dois passos: a manipulação dos dados e os procedimentos analíticos.

Esta etapa só é possível a partir das inferências obtidas pela tabulação anterior dos dados (entrevistas), que permitem ver o fenômeno de forma organizada e sintética: “[...] o fenômeno deixa de ser percebido como algo caótico e ininteligível e passa a ser visto em seus atributos essenciais e interdependentes, isto é, sob uma forma sintética” (LOPES, 2005, p. 149).

A seguir, apresentaremos os contextos das escolas pesquisadas nas redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo por meio dos Capítulos 8 e 9, respectivamente, como comprovação da existência e registro das entrevistas.

Conforme relatado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os nomes dos entrevistados e vínculos com as escolas e/ou com a MultiRio serão preservados na tabulação. Enfatizamos que a análise interpretativa individual da pesquisa empírica de cada rede estará

incluída no capítulo referido ao contexto daquele sistema de ensino municipal, assim como todas as particularidades observadas em campo.

11 AS PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

Este capítulo apresenta a pesquisa empírica sobre a política de ação em torno às práticas de mídia-educação, implementadas pela rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Os dados foram colhidos, primeiramente, junto aos gestores de tal política, envolvendo tanto a Gerência de Mídia-Educação quanto a Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio), órgão subordinado a SME. Na sequência, são trabalhados os dados colhidos junto à amostragem representativa das unidades escolares da referida rede.

Nesse sentido, damos continuidade ao tema tratado no Capítulo 8, na Parte II deste estudo.

Os diferentes conteúdos oriundos do estudo de campo, devido a sua extensão e especificidade, requisitaram uma organização com vários subitens. Desta forma, ficaram assim distribuídos: inicialmente estão trabalhadas as informações oferecidas pelas estruturas de gestão político-pedagógica, tanto por parte da SME/RJ quanto da MultiRio. Num segundo movimento, trabalhamos os dados disponibilizados a partir do contato com as quatro unidades escolares visitadas para as entrevistas, quais sejam: 1) o Colégio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) - Escola Municipal de Ensino Fundamental “André Uriani” (bairro Comunidade Rocinha/ Zona Sul); 2) o Núcleo de Arte Grécia (NAG/bairro Vila da Penha, Zona Norte); 3) a EMEF “Nilo Peçanha” (bairro, São Cristóvão); e a 4) EMEF “Vicente Licínio Cardoso” (bairro Centro, Praça Mauá, região portuária). Finalmente, fizemos cotejos dos depoimentos, divididos de acordo com a temática discutida, seguindo-se a interpretação acerca do material coletado em consonância com o pensamento dos autores considerados como referências no assunto.

Salientamos que as quatro instituições de ensino participantes desta pesquisa foram indicadas pela Gerência de Mídia-Educação (SME), escolhidas por desenvolverem projetos mídia-educativos em consonância com a proposta da SME.

Trabalhamos, ao todo, com uma amostragem constituída por 35 entrevistados, nela incluídas a fala tanto dos gestores da política e dos gestores escolares, quanto dos professores e alunos na base do sistema escolar.

Ressaltamos que a divisão dos tópicos aconteceu em concordância com as cinco categorias de análise (descritas no item 11.3) que se inter-relacionam com os quatro

contextos da abordagem do “Ciclo de Políticas”. Assim, reforçamos que, em cada tópico, são reproduzidos os trechos das falas dos sujeitos, seguidos das interpretações e reflexões acerca das entrevistas, aliadas à interpretação final da política em educação midiática na abrangência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Ainda na finalização do capítulo, para complementar a discussão proposta, inserimos um último tópico que trata dos resultados de outro estudo denominado de “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar” (1.^a fase)¹⁰³, iniciado em 2015, que confirma pontos observados por nós, em nossa pesquisa, ao tratar das práticas de mídia-educação na rede carioca.

Enfim, toda a análise interpretativa apresentada neste capítulo 11 sobre a política de educação midiática da SME/RJ contribuirá, ao final, para a análise comparativa entre as políticas públicas em educação midiática das redes de ensino municipal do Rio e de São Paulo, a ser discutida no capítulo 13.

Conforme já relatado, começaremos as descrições dos órgãos representantes da política em educação midiática na SME/RJ, no caso Gerência de Mídia-Educação e MultiRio a seguir:

11.1 OS ÓRGÃOS DE GESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA SME/RJ

11.1.1 O papel da Gerência de Mídia-Educação da SME/RJ

Como afirmamos no capítulo 6, a Gerência de Mídia-Educação da SME foi criada no início da década de 1990, concomitantemente com a criação da MultiRio. Inicialmente, era denominada de “Divisão de Multimeios” possuindo a missão de, entre outras funções, coordenar as salas de leituras que foram ampliadas na rede educacional neste período (anteriormente, instaladas apenas nos Cieps e incentivar projetos envolvendo as tecnologias e as linguagens midiáticas.

A prof.^a Simone Monteiro de Araújo (2015), na época responsável pelo departamento, informa que uma maior ênfase dada à mídia-educação na SME ocorreu apenas a partir de 2008 com a criação do projeto “Cineclube nas escolas” sendo

¹⁰³ A referida investigação é uma iniciativa do Instituto Desiderata, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio da Gerência de Mídia-Educação, e com o GRUPEM (Grupo de Pesquisa Educação e Mídia), sob a coordenação de Rosália Duarte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ).

reforçada, em 2009, com a elaboração de um fascículo de atualização curricular dedicado, pela primeira vez, à temática.

A Prof.^a Simone foi uma das entrevistadas para esta pesquisa. É importante lembrar que ela, enquanto professora efetiva, coordenou a Gerência de Mídia-Educação da SME durante 17 anos, deixando o cargo em 2017 para integrar a diretoria de mídia-educação da MultiRio em 2017. A entrevista com Simone ocorreu na sede do órgão, junto aos edifícios que abrigam a administração da prefeitura municipal.

Neste local observamos que o “Cineclube nas Escolas” é um dos “carros chefes” dos projetos mídia-educativos e existe também incentivo aos projetos envolvendo leitura nas salas de leituras e bibliotecas.

Simone demonstrou ter muito apreço pela pesquisa sobre a linguagem audiovisual. Atualmente é uma das integrantes do GRUPEM do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Foi orientada no mestrado pela professora Rosália Duarte (coordenadora do GRUPEM), profissional de referência em pesquisas de mídia e educação, no Brasil. Na mudança de governo municipal, foi transferida para a MultiRio, local em que Simone passou a trabalhar a partir de novembro de 2017. Descrevemos, a seguir, o papel desta importante instituição, na implementação das políticas públicas de mídia-educação, no Rio de Janeiro.

11.1.2 MultiRio: uma empresa a serviço da política pública de educação midiática

A MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios) foi criada com o objetivo inicial de ser uma televisão pública que ofertasse produtos de qualidade, no âmbito dos conteúdos educacionais formais, colocando-se a serviço da formação continuada de professores à distância.

Segundo Regina Alcântara de Assis (2015), uma das idealizadoras da empresa, que na época de sua fundação era Secretária Municipal de Educação do Rio, a maior dificuldade foi dialogar com o Poder Legislativo acerca da importância da criação da empresa para a educação do município. A Profa. Regina, além de criadora da instituição, tornou-se, anos depois, sua diretora-presidente.

A empresa foi instituída com a missão de se tornar uma produtora de audiovisual (possui vários estúdios de televisão, rádio) e uma fornecedora de material didático com o uso da mídia, além de uma prestadora de serviços para a formação continuada de

professores, gestores e alunos. Em seu âmbito de ação estava a pasta da Educação bem como as demais secretarias municipais.

Além de Regina de Assis, a MultíRio contou com os serviços da diretora-presidente Cleide Ramos, socióloga, que, igualmente, se colocou à disposição da presente pesquisa, concedendo um detalhado depoimento sobre o papel da empresa no campo da educação midiática, falando conosco, em sua residência, no Leblon, devido a problemas de saúde.

Foi, contudo, a diretora de mídia-educação da MultiRio, Marinete D'Angelo, quem nos acompanhou até a empresa, mostrando-nos toda a sua infraestrutura, que compreende: quatro estúdios de televisão e de rádio além de espaços para a elaboração dos materiais didáticos, fornecendo-nos informações complementares sobre o envolvimento da empresa com os projetos de educação midiática junto às escolas da rede municipal do Rio.

Em consonância com a introdução deste capítulo em relação às quatro escolas integrantes da pesquisa de campo, discorreremos a partir de agora.

11.2 A MÍDIA-EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA

11.2.1 - Escola Municipal André Uriani, na Comunidade da Rocinha

A escola municipal “André Uriani”, na Estrada da Gávea, possui metodologia pedagógica e de trabalho diferenciado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com ênfase em inovação tecnológica. Criada em 2012, na comunidade da Rocinha – considerada uma das maiores favelas do país, com quase 70 mil habitantes - a escola transformando-se, em 2013, no “GENTE” (Colégio Experimental de Novas Tecnologias), a partir de uma parceria entre a prefeitura e instituições da iniciativa privada.

A criação da unidade escolar, segundo a diretora entrevistada, teve como objetivo testar metodologias inovadoras. Por isso, a escola possui poucas salas de aulas tradicionais, com quadro negro (feitas após a inauguração), pois os estudantes em sua maioria são agrupados em diferentes grupos em um grande salão com mesas e cadeiras, local onde utilizam *tablets* e *notebooks*. No espaço escolar existe também uma piscina olímpica, cadeiras apropriadas para a prática de jogos de xadrez, quadra poliesportiva, e espaço para o projeto “Cineclube nas escolas”, sob a perspectiva da mídia-educação.

Na leitura da dissertação de Wagner da Silveira Bezerra (2015), um estudo de caso acerca do GENTE, o pesquisador afirma que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), utilizou as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos ambientes de ensino-aprendizagem, em janeiro de 2011, colocando em prática o projeto “Ginásio Carioca”. De acordo com relatos da pesquisa, e em entrevista da diretora, em 2016, “as salas de aulas forma desfeitas e se tornaram dois grandes salões e o professor passou a atuar como mentor e o aluno passou a ter uma responsabilidade maior na aprendizagem”.

Com base na pesquisa de campo, observamos que os professores passaram a atuar como uma espécie de “mentores do aprendizado”, com classes mescladas, em prol de cada conteúdo, e área de aprendizagem, em relação aos alunos existe, visivelmente, uma autonomia e responsabilidade maior perante essa dinâmica proposta no GENTE, muito voltada à inovação por meio da prática com o uso de tecnologias digitais.

Em relação ao currículo proposto, o colégio segue as orientações como as demais escolas da rede municipal carioca, com o diferencial de possuir disciplinas eletivas (livre escolha dos discentes) por ser escola de período integral. No caso do GENTE, as eletivas são teatro, tecnologia digital, música, entre outros.

Para a entrevista com os gestores escolares, professores e alunos chegamos de Uber até a unidade escolar, que fica no início da Comunidade da Rocinha, final da estrada da Gávea. Na subida do morro, o motorista se perdeu, e ao perguntar pela escola, as pessoas não sabiam informar. Fomos orientados a dizer que o local era o antigo “Umuarama Gávea Clube”.

Logo na recepção, fomos recebidos por um funcionário da escola. Enquanto aguardávamos a diretora, observamos no pátio os alunos divididos em grupos, cada um desenvolvendo uma atividade. Havia quadra, mesas de xadrez e a piscina olímpica. No centro do espaço esportivo da unidade escolar é possível avistar a distância a estátua do Cristo Redentor, o Bonde do Pão do Açúcar e a Lagoa Rodrigo Freitas, e para cima a comunidade da Rocinha que impressiona pela dimensão.

Os alunos recepcionaram a pesquisadora e a levaram para conhecer a parte externa, já citada acima. Ao seu encontro veio a diretora¹⁰⁴ do GENTE, que solicitou que a mesma entrasse no colégio. Ela ficou impressionada com a disposição dos espaços e o amplo salão no qual os alunos se subdividem em grupos para uso de *laptops*

¹⁰⁴ Apesar da mudança de gestão governamental na prefeitura e na pasta da Educação, a diretora do GENTE permaneceu em 2017 na função.

em trabalhos diversificados. Eles foram os responsáveis pela apresentação da escola e das dinâmicas das práticas pedagógicas, e até confidenciaram à ela os medos e as expectativas frente ao término do 9º ano do Ensino Fundamental, momento em que necessitarão deixar esse colégio. A escola possuía, na ocasião, 240 alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – período integral. Outro colégio que se destaca com projeto mídia-educativo voltado à linguagem cinematográfica é o NAG (Núcleo de Arte Grécia) a ser descrito a seguir.

11.2.2 Núcleo de Arte Grécia (NAG), na Vila da Penha

Os Núcleos de Arte (NA) possuem autonomia própria e foram criados em 1993 pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo o diretor do NAG, em entrevista para a tese, em governos passados houve momentos em que existiram muitos desses Núcleos de Arte espalhados pelo município do Rio de Janeiro.

Durante o período da pesquisa empírica nas escolas existiam cinco dessas instituições de Artes entre as escolas da rede educacional carioca. Especificamente, o NAG onde realizamos as entrevistas instalado em um anexo independente ao lado da Escola Municipal Grécia, possuía 289 alunos, 16 docentes, ofertando 599 vagas para cursos com duração de 1h30min cada.

Neste espaço há ofertas de oficinas de artes visuais, teatro, dança, música (violão, teclado e flauta) pintura, vídeo (documentário) e fotografia. Os alunos participam no contraturno e podem participar de até três oficinas (1h20min cada uma) por semestre, duas vezes por semana, com duração de um ano. Ao final eles produzem amostras dos trabalhos realizados e produções próprias durante o ano, no caso, peças teatrais e documentários, números musicais e dança.

O grande destaque observado no NAG foi o *Alma Suburbana* (2008) um documentário de 75 minutos sobre os bairros mais afastados do centro do Rio. O filme é construído a partir de bate-papos com convidados famosos, como Marcelo Yuka, Luiz Carlos da Vila, Joaquim Ferreira dos Santos e Tico Santa-Cruz. Esse foi o primeiro longa-metragem da oficina de vídeo do NAG e a primeira produção do Subúrbio em Transe, um cineclubes formado pelos ex-alunos da EM Grécia e inaugurado no dia 7 de julho de 2007. Filiado à Associação de Cineclubes do Rio de Janeiro (Ascine-RJ) e ao Conselho Nacional de Cineclubes (CNC), promove um intercâmbio intenso de ideias, com mostras de tributo a grandes cineastas ou dedicadas a movimentos, como o

neorrealismo italiano. Soubemos que a partir de 2017, o NA Grécia se tornou um Ginásio Carioca.

O NAG foi indicado pela SME à nossa pesquisa por ser considerado uma referência na produção de documentários premiados até internacionalmente. A oficina de vídeo, de acordo com as entrevistas, é disputadíssima pelos alunos. Tivemos a oportunidade de assistir a uma aula desta oficina e acompanhar a gravação de partes de um documentário, e foi interessante ver uma prática mídia-educativa com tamanho engajamento dos alunos. Observamos um diálogo com a prática educacional, sendo que o projeto Cineclube tem uma presença de destaque nesse espaço educacional.

O professor responsável pela oficina de documentário (em 2016) possuía experiência e também forte tradição na produção de documentários.

A existência de uma dinâmica própria na metodologia utilizada pelo docente para o trato com a linguagem cinematográfica possibilita a autonomia dos alunos e, conseqüentemente, o protagonismo é perceptível neste momento. Tanto que, no dia das entrevistas, acompanhei uma aula na qual os alunos apresentaram domínio sobre elementos importantes do contexto audiovisual: roteiro, posicionamento de câmeras, e gravação, naquele dia de uma cena de curta-metragem, realizada no mesmo ambiente em uma sala de alunos da oficina de balé, todos portadores da Síndrome de *Down*, observei na prática da mídia-educação a alegria da oficina mais disputada, e com lista de espera da instituição. Foi difícil não se emocionar com essa integração no NAG.

Na sequência fomos à outra escola tradicionalmente conhecida na rede de ensino e que se destaca pelo projeto “Cineclube nas Escolas” tanto que após a entrevista o professor coordenador do projeto foi compor a SME/RJ como articulador do projeto em toda a rede. A seguir detalhes da instituição.

11.2.3 EMEF Nilo Peçanha, no Bairro São Cristóvão

A EMEF Nilo Peçanha possui uma estrutura física e uma arquitetura histórica, localizada num casarão da época do Império, em São Cristóvão, único bairro carioca que preserva imóveis da época do Império no Brasil. A escola é um Ginásio Carioca (7º aos 9º anos) de período integral. O que caracteriza a educação midiática nessa escola é a análise de filmes.

Na atuação junto ao Cineclube na unidade escolar os alunos, além de fazer análises de filmes, produzem e participam de diversos festivais de animação e curta-

metragem. Conforme já citado, o professor articulador do projeto Cineclube nesta escola tornou-se o articulador do projeto em toda a rede de ensino do município, a partir de 2017.

A estrutura histórica da escola chama muito a atenção. Na época, observamos espaços e cartazes espalhados sobre o Cineclube, existia um espaço com cortinas e com projetor: era a sala do cineclube.

Observamos uma grande interação do grupo de professores no trabalho interdisciplinar com o cinema. Tanto é que o docente responsável pelo projeto e pela disciplina eletiva de cinema utilizava uma estratégia diferenciada: envolvia os próprios alunos na mobilização da iniciativa, abrindo inscrições para o preenchimento de fichas para a função de alunos-monitores do projeto. Os interessados passavam, ainda, por uma entrevista com o coordenador. Prêmios e participações no Festival de Animações *Anima Mundi* também faziam parte do histórico do projeto na EMEF. Outro espaço interessante é a existência de um local aberto e com “pufs”, com muitos livros, revistas, gibis e filmes disponíveis para os alunos, durante os intervalos, criando um ambiente relaxado para a prática da leitura.

11.2.4 EMEF Vicente Licínio Cardoso, na Praça Mauá

A última escola que compõem a amostragem da pesquisa é um colégio localizado numa região privilegiada, sobretudo após as Olimpíadas: a Praça Mauá. Trata-se da Escola Municipal “Vicente Licínio Cardoso”, também conhecida, desde 2013, por tornar-se um Ginásio Experimental de Artes (GEA), convertendo-se numa escola vocacionada às Artes Visuais. No caso, os alunos podem escolher como disciplinas eletivas participar de ateliês de grafite, desenho e de outras mídias, envolvendo-se com a produção de documentários, fotografias, *blogs*, uso do *YouTube* e de outras ferramentas das redes sociais). A escola participa também do projeto “Cineclube nas Escolas” e possui igualmente uma sala de leitura bastante ampla e com uma quantidade grande de livros. Além disso, encontram-se nas proximidades da unidade escolar importantes museus como o “Museu do Amanhã” e o “Museu do Mar”, que dão aos professores mais opções para estudos de caso e outras atividades relacionadas ao projeto.

Por estar localizada na Praça Mauá, zona portuária, o local nos arredores da unidade escolar foi praticamente remodelado e revitalizado para o evento esportivo, se

destacando naquele momento pela beleza. Nas entrevistas, além da gestão, fomos recebidos por um grupo considerável de professores que fizeram questão de conversar sobre mídia-educação, tecnologias e as oficinas das chamadas disciplinas eletivas. Existe lá, inclusive, a oferta do “Ateliê Outras Mídias” (com confecção de jornal mural, documentário e blog).

Nas entrevistas observamos que, de maneira geral, a ênfase às artes deste ginásio e o uso e o trabalho pedagógico com diversas mídias e linguagens são grandes. Por coincidência descobrimos que um dos professores entrevistados havia atuado como o primeiro diretor do GENTE, na Comunidade da Rocinha. Na disciplina eletiva “Projeto de Vida”, YouTube, blogs¹⁰⁵, documentários (com trabalho desde roteiros) são comuns, assim como a utilização destas mídias com o Grêmio Estudantil.

Assim neste ponto encerramos as descrições acerca dos órgãos políticos e dos espaços escolares que compõem os contextos pesquisados na rede de ensino municipal carioca para adentrarmos nas entrevistas propriamente ditas.

11.3 ENTREVISTAS

O estudo de campo foi realizado por meio da técnica indireta das entrevistas (semiestruturadas) no local de atuação dos sujeitos entrevistados. Apesar de anteriormente ter um roteiro prévio, elaborado com questões específicas, houve aberturas para novos questionamentos no decorrer do processo de conversação com questões abertas gravadas em áudio e/ou anotadas.

Objetivando um melhor entendimento das práticas da mídia-educação no município do Rio de Janeiro, a partir dos depoimentos colhidos, conseguimos elencar cinco categorias práticas relativas às políticas que regem a educação midiática no município quais sejam (ver quadro abaixo):

Quadro 3 - As cinco categorias

Categorias de temas de interesse para o entendimento das políticas de educação midiática, no Rio de Janeiro
1. Elementos tradicionais das políticas públicas em Educação Midiática (Legislação, organização do sistema educacional – funções relacionadas, infraestrutura).
2. Propostas curriculares vigentes na rede de ensino (incluindo a abordagem conceitual da mídia-

¹⁰⁵ Blog disponível em: <<http://ginasiovicentelinio.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
Ateliê Outras Mídias disponível em: <<http://atelioutrasmidias.blogspot.com.br/?view=snapshot>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

educação).
3. Formação Continuada docente e discente em educação midiática.
4. Gestão da educação midiática na escola, na perspectiva mídia-educação.
5. Formação no Ensino Superior em Educomunicação e Mídia-Educação

Fonte: elaboração da autora.

Conforme veremos nas entrevistas a seguir, os sujeitos participantes do estudo foram nomeados com as siglas correspondentes à função exercida, dentro do contexto analítico, de acordo com a sequência: Gestores de Políticas são chamados de GP/RJ, Gestores Escolares GE/RJ, Professores P/RJ e Alunos A/RJ.

A seguir, cada conjunto de entrevistas (no total são cinco) possui a mesma estrutura: em primeiro lugar, descreve-se brevemente o tema a ser tratado; em seguida, são reproduzidos os trechos das entrevistas acerca da temática; por último, faz-se a análise interpretativa da categoria correspondente.

11.3.1 Entrevistas sobre a categoria 1: elementos tradicionais das políticas públicas

Nesse tópico, reunimos os dados colhidos sobre temas relacionados à organização do sistema educacional, incluindo funções relacionadas, infraestrutura e legislação.

11.3.2 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/RJ (1)

Em 1992, quando fui convidada para assumir a Secretaria Municipal de Educação do Rio pelo prefeito eleito, que eu nem conhecia, eu só conhecia de nome, o prefeito César Maia, na ocasião, era professora de pós-graduação na PUC do Rio e na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e era também coordenadora pedagógica do Programa “Salto para o futuro” da TVE. Programa este que me preparou o caminho para que eu entendesse a importância do uso na época da televisão interativa na educação, já vislumbrando a MultiRio. Ex-secretária de Educação do Rio de Janeiro, ex-diretora-presidente da MultiRio.

GP/RJ (2)

Após as criações dos CIEPs com o professor Darcy Ribeiro, na rede estadual do Rio de Janeiro, as “salas de leitura”, lá pelos idos de 1990, 1991 e 1992, já se pensava no trabalho com tecnologias da época. Passei por todos os setores da SME, quando cheguei, em 2001, neste chamado de Gerência de Mídia-Educação. Que é um setor que

introduz a discussão das tecnologias na rede e que trabalhou sempre com os professores que utilizavam a tecnologia da época. Gerência de Mídia-Educação/SME.

GP/RJ (3)

Eu fui convidada a trabalhar aqui por Walter Clark que foi presidente deste órgão de 1993 a 1995, e vim com a missão de pensar um trabalho de mídia com os professores. Contudo, era um período que nem mesmo aparelho de televisão existia nas escolas do Rio. Nosso primeiro ato, na função de presidente, foi comprar equipamentos, inicialmente, foram 500 escolas abastecidas com, naquela época, uma televisão e um videocassete. No prazo de um ano todas as escolas de nossa rede estavam equipadas. Doutor Walter tinha um sonho, de transformar este órgão numa grande televisão educativa, mas as coisas não saem bem como nós queremos, a dificuldade inicial foi a infraestrutura, ou seja, encontrar um prédio para a empresa, seguida das dificuldades financeiras para manutenção. Diretora-presidente da MultiRio.

GP/RJ (4)

Antes de iniciar os trabalhos na MultiRio acabamos todos nós técnicos passando por uma capacitação, de alguns dias na Inglaterra, com o professor David (Buckingham), eram oficinas ligadas ao Canal Público BBC (British Broadcasting Corporation). Ex-diretora-presidente da MultiRio.

GP/RJ (5)

Há grande influência, ainda que não estivesse com este objetivo, quanto às salas de leitura polo, de Darcy Ribeiro. Ele indiretamente possibilitou um espaço no universo escolar, como relatado em materiais de cultura, onde se poderia desenvolver outras linguagens como a do rádio e da televisão. No caso, ele pensava, na década de 1980, em novas tecnologias. Gerência de Mídia-Educação/ SME.

11.3.3 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

GE/RJ (1)

Eu na verdade, considero que a MultiRio é a representação de política pública voltada à mídia-educação aqui na rede municipal e também o projeto “Cineclube nas escolas” justamente por estar atrelado à sala de leitura que é uma marca da educação carioca. Se você chegar e perguntar, vocês desenvolvem um trabalho de mídia-educação? Um professor poderá de imediato articular com a Gerência de Mídia-Educação. Agora, se você dizer se tem sala de leitura, imediatamente, te dirão que o Cineclube é uma possibilidade de mídia-educação. Gestor, EMEF Vicente Licínio Cardoso.

GE/RJ (2)

A MultiRio acho que pode estar mais próxima tanto dos professores, como de nós gestores, creio que no Brasil não exista uma empresa municipal pública de tamanha qualidade para a produção de materiais, com estúdios de televisão e rádio. Ela é um exemplo de política em educação midiática e poderia ser uma escola de formação também. **Gestor Coordenador, EMEF Vicente Lícínio.**

GE/RJ (3)

A tecnologia é uma necessidade na sociedade contemporânea. Aliá-la com o projeto “Cineclube nas escolas” e com outras disciplinas extracurriculares como o teatro e a língua inglesa acaba por enriquecer a prática pedagógica e estimular a autonomia desses educandos. **Gestor, Colégio Gente.**

P/RJ (1)

Em um ginásio carioca, se você disser que trabalha com documentário, certamente ficará entendido que trabalha com mídia-educação. Os alunos produzem muito audiovisual. Então, eu vejo o projeto “Cineclube nas escolas” como uma política pública em educação midiática, de verdade. A MultiRio também é, mas, como produtora de materiais. Sinto falta de maiores contatos por parte da MultiRio conosco professores. **Professor de História, EMEF Vicente Nilo Peçanha.**

P/RJ (2)

Eu vejo que existe política pública em educação midiática aqui na rede municipal, mas, vejo também que os professores, muitas vezes, não se vêm realizando uma prática mídia-educativa, ou ações com outras linguagens no universo escolar, como a produção de jornais impressos, de painéis informativos. Acho que há necessidade de maiores estudos com os professores sobre o próprio conceito de mídia-educação e ofertas de formações para a melhoria e entendimento das ações de governo neste sentido. **Professor de Projeto de Vida, EMEF Vicente Licínio Cardoso.**

P/RJ (3)

Eu gosto de fazer o documentário, desde quando o professor explica o roteiro. Há três anos participo do Cineclube. É diferente, tem a ver com noções de fotografia, de outras linguagens. Eu adoro, também gosto de atuar. A MultiRio eu não conheço, mas, já ouvi falar: produziu um material que o professor usa nas aulas de cinema. **Professor de Cineclube, EMEF Nilo Peçanha,**

P/RJ (4)

O projeto “Cineclube das escolas” é uma referência em termos de mídia-educação na rede, entretanto, sinto falta de materiais que descrevam melhor a prática com os meios comunicacionais em sala de aula. A MultiRio elaborou um material chamado “A escola entre mídias” que achei muito interessante. Então, creio que um decreto ou normativa sistematizando a prática mídia-educativa na rede do Rio se faz necessário, digo isto porque as vezes sinto falta deste tipo de documento orientador acerca desta temática. **Professor de Oficina de Artes, EMEF Vicente Licínio Cardoso.**

11.4 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 2: A INCLUSÃO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO NAS PROPOSTAS CURRICULARES.

11.4.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/RJ (2)

Houve um movimento, 10 anos após o Multieducação, em 2006, aqui na SME de atualização curricular, numa consulta aberta à rede educacional, foram identificados os temas os quais os docentes manifestavam maiores dúvidas para o trabalho pedagógico e entre estes temas estava a mídia-educação. Eles (professores) gostariam que a prática de mídia-educação fosse aprofundada, pois não estava no texto original, o que não significa que abandonamos ou excluímos o uso destes materiais na rede (digo multieducação). O conceito de mídia-educação (com hífen) é uma prática em construção, faço parte do Grupo de Pesquisa em Mídia e Educação da PUC-Rio estudamos essa questão entre diversas referências, para nós, estão Jesús Martín-Barbero, Roger Silverstone, Pier César Rivoltella, David Buckingham e Ismar de Oliveira Soares que fala da educomunicação. Gerência Mídia-Educação/SME.

GP/RJ (1)

Apesar de já ter deixado minha função na rede municipal. Deparo com vários comentários e ouço até hoje professores mencionarem as ações do NCBM (Núcleo Curricular Básico Multieducação). O fato do coletivo ter produzido, discutidos nas CRE's, entre os professores e gestores da rede. Na época estava preocupada com a tecnologia do momento, os computadores e a televisão interativa e sobre o quanto uma proposta curricular coerente com o tempo vivido, trouxemos o prefixo “multi” sob o olhar do multiculturalismo tudo orquestrado ao mesmo tempo, Multieducação e MultiRio. Ex-secretária de Educação do Rio de Janeiro, ex-diretora-presidente da MultiRio.

11.4.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

GE/RJ (6)

Sem dúvidas que quando a SME implantou a política curricular do “Multieducação” aqui na rede, no qual um dos vetores era o trabalho com a mídia em sala de aula, corroborou e muito para o exercício de nossa função, a de empresa produtora de conteúdos educativos pelas diversas linguagens da mídia. Gestor, EMEF Nilo Peçanha.

P/RJ (8)

Olhe para ser honesta a única proposta decente, entre nós, que teve até o momento foi quando a professora Regina de Assis, propôs o Multieducação, acho que desde lá poderíamos ter evoluído mais, se pensarmos na mídia-educação. Contudo, eu vejo o

Cineclube como referência, conceitualmente, acho que ainda é preciso maiores estudos aqui na rede municipal. Professora, Núcleo de Artes Grécia (NAG).

P/RJ (5)

O Multieducção é uma lembrança boa, pois participamos, eu estou quase aposentando, mas, fomos chamados a analisar o material, pensou-se numa política pública curricular que ouvisse os docentes e isto foi ótimo. Para ser sincera, ainda é uma grande referência, quando falamos de mídia-educação, penso em ações realizadas pela Secretaria, a Gerência de Mídia-Educação, tais como o Cineclube, o estímulo a linguagem audiovisual, e as salas de leitura. Gestor, EMEF Nilo Peçanha.

P/RJ (6)

Se me perguntarem se é mídia-educação, não saberia explicar, penso que seja um produto pedagógico feito a partir do uso das mídias, tipo documentário, o teatro, e outras linguagens. Mas, se me perguntar o que é o Multieducção eu bem sei, teve toda uma mobilização da rede, foi um marco em termos de currículo. Professor, EMEF Vicente Licínio Cardoso.

GE/RJ (7)

Anos de experiência permitem reconhecer todo o esforço em pensar num currículo voltado ao multiculturalismo, a ideia de amplitude com as novas tecnologias e linguagens, um marco proposto pela professora Regina de Assis. Gestor, Colégio GENTE.

11.4.3 Análise dos dados referentes à categoria 1 (políticas públicas)

Em relação à influência dos elementos que mantêm as políticas em educação midiática e contribuem com a sua manutenção na rede municipal de educação do Rio de Janeiro podemos citar: a legislação (decretos, leis, normativas) e as instituições que contribuem nas várias instâncias: a municipal, com a MultiRio; a nacional com o Cineduc; e a internacional com a Unesco. Desta forma, descreveremos episódios históricos que comprovam a assertiva, como veremos a seguir.

A partir do final da década de 1960, em 1969, a Organização Católica Internacional de Cinema (OCIC) assumiu o Plan-Deni¹⁰⁶ e, ao longo de trinta anos, o multiplicou em países como Uruguai, Brasil, Paraguai, República Dominicana e Equador. No Brasil o programa foi chamado de Cineduc¹⁰⁷ (Cinema e Educação),

¹⁰⁶ Um projeto latino-americano de educação da criança e do jovem face aos meios audiovisuais (particularmente o cinema).

¹⁰⁷ O Cineduc foi declarado de utilidade pública sem fins lucrativos pela Lei Municipal n.º 509 de 17 de janeiro de 1984. Revogada pela Lei n.º 5.242/2011. Disponível em: <

sediado no Rio de Janeiro, local em que permanece até hoje, entidade que já fez consultorias à rede educacional carioca e que ainda é presente nas ações relacionadas à linguagem cinematográfica (seja por formações de professores e apoio a amostrar cinematográficas) com divulgações e interações com projetos da rede educacional do município do Rio mencionados em alguns depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Soares (2014, p. 19) destaca que: “o PLAN-DENI converteu-se no mais precursor exemplo de prática educomunicativa, no continente latino-americano”.

A partir do final da década de 1970, outro órgão internacional, a Unesco, tornou-se articuladora de incentivos às ações com vistas à aproximação entre Comunicação e Educação, principalmente envolvendo políticas públicas. Essa postura tornou-se mais evidente em 1982, com o simpósio internacional organizado pela Unesco em Grünwald (Alemanha), com a participação de representantes de 19 países.

O evento culminou, conforme exposto anteriormente, em uma Declaração sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de auxiliarem os cidadãos a compreenderem melhor este fenômeno.

O contexto das políticas em educação midiática no Rio de Janeiro foi fortalecido com a criação da MultiRio (Empresa Pública de Multimeios), em 1993, pois trata-se de um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), criado por meio da Lei n.º 2.029, de autoria do Poder Executivo. Em 2008, o projeto “Cineclube nas escolas” iniciativa da SME/RJ, por meio da Gerência de Mídia-Educação, foi outra ação municipal importante ao fortalecimento da política em educação midiática na rede educacional carioca, pois:

Em 2008, ainda na forma de projeto piloto, foram implantados 50 pontos de cineclube na rede pública municipal de ensino, distribuídos nas 30 Salas de Leitura Pólo, 17 salas de Leitura Satélite – de escolas próximas aos Núcleos de Arte e Pólos de Educação pelo Trabalho –, no Instituto Helena Antipoff, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos e na própria Gerência de Mídia-Educação. Para marcar a estreia do projeto, foi realizada uma mesa redonda sobre cinema e educação, com a presença da diretora do Cineduc1, Bete Bullara, do então presidente da Associação de Cineclubes do Estado do Rio de Janeiro (Ascine), Rodrigo Bouillet, e do documentarista Geraldo Pereira. Em 2010, o projeto ganhou um lançamento oficial no Cine Odeon, um dos cinemas mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro. Participaram desse encontro o cineasta brasileiro Silvio Tendler – padrinho do Projeto Cineclube nas Escolas – e Maria José Alvarez, sua ex-professora (MENEZES, 2017, p. 13).

11.4.4 Análise dos dados referentes à categoria 2 (propostas curriculares)

Vários autores citados neste estudo revelam que entre as grandes mudanças na prática pedagógica há que se considerar as (re)formulações no currículo em todas as suas dimensões.

A partir de questionamentos como “O que é o currículo e para que serve?”, é preciso uma maior compreensão em relação ao currículo, não apenas como um documento ou uma listagem de conteúdos programáticos nos quais, de acordo com Sacristán (2000, p. 34), “[...] se ordena a cultura essencial mais elaborada e elitizada [...] centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formação das diferentes disciplinas”.

Observamos que na rede educacional municipal do Rio de Janeiro a proposta curricular NCBM, iniciada em 1993, com a colaboração de professores, e publicada em 1996, abordava questões de tecnologias e linguagens da comunicação, sem mencionar conceitualmente a mídia-educação. Em 2006, 10 anos após publicação do original, o documento teve uma nova consulta pública e uma atualização, na qual acrescentou-se um fascículo sobre mídia-educação. Esse documento tornou-se importante para o funcionamento da gerência de mídia-educação da SME carioca, parceria com a MultiRio e ações com a mídia-educação.

Em 2006 o fascículo “Mídia e Educação”, com redação final de Simone Monteiro de Araújo (ex-gerente de mídia-educação da SME do Rio de Janeiro), teve a função de atualizar o currículo vigente aos docentes quanto à mídia-educação, acrescentando textos básicos e pressupostos de trabalho pedagógico.

Sobre o conceito de mídia-educação em si, Araújo (2015) acredita que ainda está em processo de construção. Segundo ela, a pesquisa “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”¹⁰⁸, do Instituto Desiderata em parceria com a SME e PUC-RJ, ao final, servirá para identificar e mapear as ações mídia-educativas da rede municipal de educação.

Ressaltamos que, segundo Araújo, em 2012 e 2013 aconteceram outras revisões das orientações curriculares na rede com as disciplinas do núcleo comum. Em relação a tradição e conceito da mídia-educação e sua relação ao currículo proposto os gestores e docentes da rede municipal carioca remetem ao documento “Núcleo Curricular Básico Multieducação”.

¹⁰⁸ Tivemos acesso aos resultados da primeira fase dessa pesquisa. Falaremos dela adiante.

11.5 A INTER-RELAÇÃO DO “CICLO DE POLÍTICA” COM AS DIFERENTES CATEGORIAS

Segundo Mainardes (2006) os dois contextos, no caso, o da “influência” e o da “produção de texto”, que compõem a abordagem do Ciclo de Políticas, possuem uma relação de interdependência, não tão evidente.

Ao passo que o contexto da influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Assim na correlação dos dois contextos citados e das categorias (1 e 2), na compreensão de que a primeira trata, especificamente, dos elementos tradicionais das políticas públicas em educação midiática com as legislações, normas e documentos de entidades nacionais e internacionais. E a segunda discorre acerca da política curricular, influência e os documentos elaborados neste sentido, que, de alguma maneira, contribuíram para a implantação e desenvolvimento da perspectiva da mídia-educação na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

As entrevistas reafirmaram a MultiRio, como exemplo de política pública em educação midiática no âmbito escolar na rede de ensino do Rio de Janeiro, assim como a importância de projetos institucionais como o “Cineclube nas Escolas” da Gerência de Mídia-Educação (SME/RJ) para a difusão e manutenção destas políticas. Os professores não citaram com frequência o conceito mídia-educação, mas, associavam à MultiRio e ao Cineclube práticas neste sentido.

Contudo, ainda que os docentes muitas vezes tenham demonstrado a necessidade de ter a empresa ofertado mais material explicativo e conteúdos específicos para o trabalho em sala de aula com a mídia-educação, esses fatores não são garantias de manutenção da política, a questão da formação continuada docente e discente e, principalmente, da sistematização de ações formativas e práticas em termos de mídia-educação são questões a serem pensadas à política carioca em educação midiática como veremos a seguir, na categoria 3.

11.6 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 3: SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E DISCENTES EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

11.6.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/RJ (5)

Cada uma das 11 CRE's possui no mínimo uma e no máximo quatro "Salas de Leitura Polo" com uma equipe de cinco profissionais, além de um representante da Gerência de Mídia-Educação que é o interlocutor. Nós temos reunião direta com este grupo de profissionais das salas polos e interlocutores. E este grupo realiza reuniões com as outras escolas. Numa rede de mais de 1400 unidades, se você não descentralizar a estrutura você não chega à ponta. Então, nós temos na estrutura que começou em 1992, com a criação destas salas, e continua até hoje. A Secretaria de Educação com a Gerência de mídia-educação, em parceria com a MultiRio, que reforço, não é a Secretaria, é uma empresa da prefeitura. Em resumo, assim são geridas as ações de formação continuada, divulgação e elaboração de materiais, acerca da mídia-educação no município do Rio. Gerente de Mídia-Educação SME.

GP/RJ (2)

Nós ofertamos dois seminários anuais de formação continuada aos professores da rede, mas as escolas acabam solicitando formações e apoio com as linguagens midiáticas, independente da SME solicitar ou não, eles precisam de nosso auxílio. Agora, o fascínio do momento é o vídeo, a linguagem audiovisual, nós temos aqui condições de oferecer animação, gravação em estúdio, edição. Mas, dividimos tudo com outras ações de outras secretarias. Retomamos o trabalho mais forte, em 2014, com a web-rádio. Ex-diretora-presidente da MultiRio.

11.6.2 Entrevistas com os Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

GE/RJ (9)

As formações continuadas são enfocadas geralmente para a sala de leitura ou especificamente para o projeto "Cineclube nas escolas", não lembro de formações com frequência na MultiRio. Mas, sentimos falta de maiores ofertas de formação continuada em mídia-educação, todas que tivemos foi sob a orientação da professora Simone Monteiro. Professor de tecnologia, Colégio GENTE.

P/RJ (7)

Honestamente, eu estou na rede há mais de 10 anos e não me lembro de uma sequência de formações continuadas voltadas à mídia-educação, quando penso nisso, lembro de cursos do Cineclube com a Simone Monteiro ou dos materiais ricos ofertados pela MultiRio. Eu acho que não existe uma formação inicial no Ensino Superior sobre isso,

ao menos aqui no Rio. Em Niterói na Federal existe formação voltada ao Cinema que é bastante elogiada. **Professora de Fotografia, NAG.**

P/RJ (8)

Eu sou suspeito para falar porque coordenar o cineclube aqui na escola me fez realizar vários cursos, antes, eram com maior frequência pela Gerência de Mídia-Educação, do Anima Mundi e tantos outros Cineduc, onde tem curso estou indo. Mas, formação continuada ainda acho que precisa ser revista aqui no Rio de Janeiro é preciso mais oferta em mídia-educação. **Professor de design, EMEF Vicente Lícínio.**

A/RJ (5)

Eu só me lembro de ter feito cursos, oficinas aqui eu já fiz quase todas, apenas a de balé eu não quis, mas, estou sonhando em passar pela segunda vez na de documentário, isso me fascina. **T.V., 13 anos, Oficina de cinema, NAG.**

A/RJ (6)

Eu não me lembro de ter feito um curso fora da escola voltado a documentários, cinema, rádio ou televisão, acho que só alunos maiores com mais de 12 anos temos condições de ter este tipo de cursos pois é mais um incentivo a prática com as mídias na escola. **M.C.R., 14 anos, 9.º ano, Colégio GENTE.**

11.6.3 Análises interpretativas da categoria 3 (Formação continuada)

Desde 2012 a rede municipal de educação do Rio de Janeiro possui o “Centro de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire” com a finalidade de integrar os professores iniciantes e recém-contratados no sistema de ensino carioca, oferecendo outras formações continuadas à distância.

Porém, em se tratando de mídia-educação, as ações formativas em serviço são oferecidas sob as diretrizes da Gerência de Mídia-Educação que tem a responsabilidade, entre as formações, do projeto “Cineclubes nas escolas” (já citado) e “Rio, uma cidade de leitores”. Este último, de acordo com Simone Monteiro de Araújo (2015), desde sua primeira edição, em 2001, desenvolve várias estratégias para mobilizar estudantes à prática da leitura e da escrita, e encontra-se ancorado em quatro eixos.

O primeiro eixo refere-se ao acervo das escolas. O segundo está no campo da formação mediadora de leitura direcionada à gestão pedagógica, professores e alunos, além de ações sobre como fazer uma roda de leitura, como envolver a família na ação leitora da escola. O terceiro desenvolve os projetos e programas, entre eles, o da Folha Dirigida; o projeto Poesia na escola; a Maratona de Histórias (que ocorre no mês de outubro no dia do livro e da leitura); e o Teatro das Letras, projeto de escrita dos alunos

em homenagem a autores renomados da literatura brasileira, em parceria com a Academia Brasileira de Letras (ABL). O quarto eixo trata da estruturação das bibliotecas e salas de leituras municipais. Vários cursos de formação continuada enfocam a leitura por conta do projeto.

Em julho de 2017 ocorreu a inauguração do Cineclube na “Escola de Formação do Professores Carioca Paulo Freire” voltado à formação continuada docente com práticas relacionadas ao projeto “Cineclube nas escolas” o que acaba garantindo de certa maneira a continuidade da política nesta área.

De acordo com Luciana Bessa Menezes¹⁰⁹ funcionária da SME, no artigo “A arte do encontro: O cineclube na escola”, em 2017, 270 unidades integravam o projeto “Cineclube nas Escolas” com o funcionamento, normalmente, no contraturno do horário de aula. “Os professores que participam deste projeto têm uma formação profissional muito diversificada. Ele reúne desde o professor da sala de leitura, ao professor generalista (de 1º segmento), incluindo professores de História, Artes, Geografia, Educação Física, entre outros” (p. 14-15).

Assim, aproximadamente 20% da rede municipal carioca participa do projeto “Cineclube nas Escolas” e como ocorre a gestão da educação midiática na perspectiva da mídia-educação no âmbito escolar será o assunto a ser tratado na próxima categoria a seguir.

11.7 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 4: SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA ESCOLA

11.7.1 Entrevistas com gestor das políticas de educação midiática

GP/RJ (9)

A gestão de mídia-educação da SME do Rio, fora a equipe da sede aqui, possui interlocutores em cada uma das 11 CREs e contamos também com os profissionais que compõem cada sala de leitura polo (cerca de cinco cada uma, direcionados a uma determinada linguagem midiática) hoje, contamos com 30 salas polo que acabam corroborando na gestão de maneira geral. Gerente de Mídia-Educação SME.

11.7.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

¹⁰⁹ MENEZES, L. B. A arte do encontro: o cineclube na escola. In: *Revista Entreideias*, Salvador, v. 6, n. 1. p. 11-26. jan./jun. 2017.

GE/RJ (8)

Eu acho que os professores responsáveis pela sala de leitura pelo projeto Cineclube ou nos ginásios pelas disciplinas, tais como a disciplina “Projeto de Vida” são os que verdadeiramente ocupam e realizam a gestão midiática escolar, porque nós gestores temos muito mais os papéis de apoiar a execução do projeto, infraestrutura, mas, quem faz todo esses trabalhos são estes professores coordenadores. Professora de sala de leitura pólo e Cineclube. Coordenador Pedagógico, EMEF Vicente Licínio Cardoso.

P/RJ (9)

Convencer um professor que o cinema pode ser um elemento que vai produzir conhecimento em sala de aula, como é a ideia do Cineclube, que o trabalho com este projeto abre a possibilidade de trabalhar com muitas outras linguagens na escola é uma tarefa de convencimento. Tudo bem que é preciso ter uma parceria com os gestores, um espaço para este momento. Professora de cineclube, NAG.

P/RJ (8)

O material da MultiRio é de excelente qualidade, mas, sentimos falta de uma conversa bacana com as escolas no dia a dia, a conversa até o momento acaba não sendo tão estreita assim. Professor de Projeto de Vida, EMEF Vicente Licínio Cardoso.

P/RJ (7)

No ginásio carioca o trabalho é integrado nossos ateliês possuem um trabalho interdisciplinar, é claro que o audiovisual é forte, pois o visual é muito forte na cultura do carioca. O rádio por exemplo, não fez sucesso, tentamos, mas, acabou não acontecendo. A fotografia é outra paixão, aqui eles têm tempo, espaço e material para produzir. Professor de Língua Portuguesa, EMEF Nilo Peçanha.

A/RJ (8)

Eu faço duas oficinas de cinema e de fotografia, lá na Providência, às vezes eu pego o celular e gravo os moleques indo na padaria, jogando bola fico imaginando, qual a galera irá escolher da filmagem. P.A., 8 anos, Oficina de Cinema.

A/RJ (1)

Lá no morro, não existe a possibilidade de uma outra vida, o estudo ainda é minha única saída. Por isso, eu amo ficar no NAG faço três oficinas durante a semana, fotografia, documentário e teatro. Gosto de atuar e escrever o roteiro. Filmar eu preciso melhorar meu olhar sobre o contexto, mas, eu acho que todas as escolas do Rio deveriam ter as oficinas. W.R., 12 anos, Oficina de Cinema.

A/RJ (2)

Eu amo essa escola, estou no último ano, eu sei que aqui não é igual as outras. Nós temos mais autonomia, muita tecnologia para lidar com esse mundo atual, aprendi a lidar com o blog, com plataformas digitais, tudo tão rápido. E depois, que sair daqui?

Qual será nossa alternativa, deveriam ampliar essa escola, a comunidade carece demais. **B.N., Colégio GENTE.**

A/RJ (3)

Eu fui uma vez num evento da MultiRio com a escola, é um lugar manero para os alunos, vi que tinha estúdios, dá vontade de ficar lá, a escola deveria nos dar mais essas oportunidades, eu quero aprender a mexer com câmera, quero ser cinegrafista. Eu que comando as gravações dos curta. **P.F., 13 anos, EMEF Nilo Peçanha.**

11.7.3 Análise interpretativa da categoria 4 (Gestão midiática escolar)

Esta categoria “gestão da educação midiática no espaço escolar” é realizada pelos próprios gestores pedagógicos das unidades escolares com professores e alunos, acerca de propostas, projetos e orientações da política pública acerca da temática. Por exemplo, o mais forte em mídia-educação oficialmente tratado é o projeto “Cineclube nas escolas” que recebem acervos específicos.

O projeto está estruturado a partir de três eixos: acervo (acesso), ação cineclubista (exibição/ produção) e formação. As unidades recebem equipamentos para exibição (projektor, telão, caixas de som e filmes) e para produção (filmadora). A ideia é subsidiar esses espaços com materiais de apoio para a realização do projeto. Apesar do acesso aos filmes na sociedade contemporânea ser mais fácil, verifica-se, no entanto, que isso não garante a diversidade cultural. Normalmente, as produções que circulam no circuito das salas comerciais de cinema privilegiam um determinado tipo de narrativa fílmica (MENEZES, 2017, p. 14-15).

De acordo com a reflexão da funcionária da SME/RJ o projeto disponibiliza um acervo de filmes nacionais de diferentes categorias e gêneros que reunia, em 2017, 151 títulos nacionais, entre curta, médio e longa metragens.

O eixo sessão cineclubista envolve, também, a ida de alunos e professores às salas de cinema, uma vez que a ação realizada na escola não exclui, pelo contrário, visa estimular a aproximação aos bens culturais da cidade. Muitas crianças vão ao cinema pela primeira vez por iniciativa do projeto. Essa ação é desenvolvida em parceria com os principais festivais de cinema da cidade do Rio de Janeiro: Anima Mundi, Festival do Rio (Mostra Geração), Festival Varilux de Cinema Francês, Mostra Cinema e Direitos Humanos no Mundo, Festival de Cinema Negro Brasil/África/Caribe, Festival Internacional Pequeno Cineasta, Filmambiente, Mostra do Filme Etnográfico, Festival É Tudo Verdade, Festival Internacional de Cinema Infantil (FICI), Festival Visões Periférica, entre outros (MENEZES, 2017, p. 16-17).

Conforme amplamente divulgado pelos meios de comunicação acerca da cultura histórica do carioca em relação à imagem, isso é constado e perceptível nas falas dos

entrevistados. A linguagem audiovisual, o cinema, é amplamente difundida e divulgada com ênfase nas escolas do Rio, sobretudo com a participação de produções junto aos alunos pela MultiRio e do projeto “Cineclube nas Escolas”. Entretanto, notamos que nas vezes em que mencionamos, por exemplo, o uso do rádio, meio amplamente difundido na rede municipal de educação de São Paulo percebemos que isto não ocorre nas escolas em que realizamos a pesquisa e até os gestores da política da SME/RJ nos afirmaram que de fato o rádio ainda é pouco utilizado nas escolas da rede.

A categoria cinco, a seguir, tratará de outra questão que ainda carece de maior discussão no Rio, a importância de formação inicial na universidade em mídia-educação para ampliação da atuação da política municipal em educação midiática.

11.8 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 5: SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR EM MÍDIA-EDUCAÇÃO

11.8.1 Entrevistas com gestor das políticas de educação midiática

GP/RJ (1)

Participo de um grupo de pesquisa preocupado com essa questão da Educação e da Mídia, o Grupem, da PUC-RJ, liderado pela professora Rosália Duarte. Acredito nos esforços em se ter uma formação inicial com a proposta da universidade para a formação de um profissional/professor para o tratamento com a mídia-educação em sala de aula, um requisito da sociedade contemporânea. Em minha visão, São Paulo, que já tem uma licenciatura em Educomunicação na Universidade de São Paulo (USP/SP) está no caminho que devemos traçar neste aspecto. Gerente de Mídia-Educação da SME/RJ

11.8.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

P/RJ (4)

Eu adoraria saber de formação no Ensino Superior voltada à mídia-educação, mas, que ensinasse mesmo desde a teoria à prática pedagógica com as mídias e tecnologias. Professor de Projeto de Vida, EMEF Vicente Livinio Cardoso.

P/RJ (5)

Será que a própria MultiRio não poderia criar um curso uma espécie de especialização que oferecesse formação aos professores em diversas mídias e aos alunos também? Deixo aqui a minha pergunta. Professor de Cineclube, Professor de EMEF Nilo Peçanha.

P/RJ (6)

Eu não acho que deve ter alguma formação na PUC-RJ em mídia e educação, na verdade, eu creio que seja necessário um apoio maior das universidades sobretudo públicas no estímulo a este tipo de interface. Professor de Tecnologia, Colégio GENTE.

11.8.3 Análise interpretativa da categoria 5 - Formação no Ensino Superior em Mídia-Educação.

O incentivo deveu-se à necessidade de formações sistematizadas em torno da prática mídia-educativa, entre os quais o projeto de curso de bacharelado em “Produção e Gestão de Mídias em Educação” desenhado pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), voltado ao atendimento de um futuro profissional que trate da relação entre mídia e educação.

Ainda que o curso em nível de graduação não tenha sido instalado, a mesma universidade mantém, com sucesso, (1) um Programa de Pós-graduação em Educação, com a linha de pesquisa intitulada “Linguagens Digitais, Tecnologias e Educação” com interesse voltado para a avaliação de projetos e programas educacionais com o uso da mídia e (2) um curso de extensão universitária denominado “Planejamento e produção de mídias com fins educacionais” (com carga horária de 45 horas).

Percebe-se, pelas entrevistas, que o tema continua pouco difundido entre os professores, levando em conta o fato de muitos dos entrevistados terem deixado de se manifestar sobre o assunto.

11.9 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA REDE DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

A partir da pesquisa bibliográfica em relação a leis, decretos, contexto sócio-histórico, e, posteriormente, o estudo de campo, foi possível reunir as percepções das práticas em educação midiática, na perspectiva da mídia-educação, na rede de ensino do Rio de Janeiro.

Portanto, o encerramento desta análise interpretativa está firmado sob o olhar (entrevistas) dos gestores das políticas, no caso, da Gerência de Mídia-Educação (Secretaria Municipal de Educação), da MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios) órgão da SME, dos diretores e coordenadores pedagógicos, professores de projetos em torno da mídia-educação e dos alunos de quatro escolas localizadas em bairros centrais e da periferia do município.

Do nosso ponto de vista, as respostas em torno das cinco categorias elencadas ao longo deste capítulo, tiveram a função de colaborar à uma melhor compreensão da prática mídia-educativa priorizando os elementos essenciais no ensino formal (currículo, formação continuada, leis, decretos, materiais, projetos). Com isto, apresentaremos em forma de tópicos, os dados qualitativos com vistas a trazer esclarecimentos sobre a política em educação midiática nessa importante rede educacional, a maior em número de escolas do país. Começaremos pelas contribuições oriundas dos contextos histórico e político desta cidade.

11.9.1 A história e a política local: fatores influenciadores

O município do Rio de Janeiro possui uma política de educação midiática instaurada na década de 1990, por meio de dois importantes marcos: a Lei 2.029, de 18 de outubro de 1993, que autorizava o Poder Executivo a criar a MultiRio (1993); a publicação coletiva do Núcleo Curricular Base Multieducação (NCBM, 1996), documento curricular que se tornou referência na rede municipal de ensino, por colocar a discussão a questão tecnológica no ambiente educativo e abrir-se às discussões acerca das linguagens midiáticas.

A manutenção e permanência dos gestores das políticas, no caso, ocupantes da função de prefeito, secretária de educação, gerência de mídia-educação e diretora-presidente da MultiRio, em sua maioria, exercendo e ocupando mandatos sequenciados, a médio e longo prazo, é um indicador que facilita a continuidade da política. Assim:

É interessante notar que os profissionais que estiveram à frente do sistema público de ensino do município do Rio eram professores, sendo três deles funcionários de carreira (Carmem Moura, 2000, Sônia Mograbi, 2004 e Helena Bomeny 2013), já lotados na própria Secretaria Municipal de Educação, o que pode favorecer um maior compromisso com a educação pública, um melhor reconhecimento das necessidades das escolas e de seus professores e um diálogo mais franco e aberto. Analisando as gestões de cada secretário, observa-se certo grau de continuidade na estruturação da rede com a construção de escolas, contratação de professores e criação de diretrizes para práticas metodológicas e curriculares. Um exemplo de continuidades nessas diretrizes é o Núcleo Curricular Básico Multieducação, criado em 1996 e atualizado em 2005, que incorpora reflexões e diretrizes propostas no campo da mídia-educação. (TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016, p.337-338).

A continuidade e permanência dos projetos e política voltadas a educação midiática na rede educacional do município do Rio de Janeiro é um forte indicador da importância da não ruptura de ações propostas, entre governos. Observe o quadro:

Quadro 4 – Gestores políticos desde a implantação da política pública no Rio de Janeiro

Prefeito	Mandato	Secretário(a) da Educação	MultiRio
Saturnino Braga (1)	Jan.1986 a dez. 1987	Maria Lucia Couto Kamache	
Saturnino Braga (2)	Jan. 1988 a ago.1988	Moacyr de Góes	
Jó A. Rezende	Set. 1988 a dez. 1988	Moacyr de Góes	
Marcello Alencar (1)	Jan. 1989 a abr.1992	Marileá da Cruz	
Marcello Alencar (2)	Ab. 1992 a dez.1993	Maria de Lourdes T. Henriques	
Cesar Maia (1)	Jan. 1993 a dez. 1996	Regina de Assis	Cleide Ramos
Luiz Paulo Conde	Jan.1997 a dez. 2000	Carmem Moura	Cleide Ramos
Cesar Maia (2)	Jan. 2001 a dez. 2004	Sônia Mograbi	Regina de Assis
Cesar Maia (3)	Jan.2005 a dez.2008	Sônia Mograbi	Regina de Assis
Eduardo Paes	Jan.2009 a dez. 2012	Claudia Costin	Cleide Ramos
Eduardo Paes	Jan.2013 a dez. 2016	Claudia Costin Helena Bomeny	Cleide Ramos
Marcelo Crivella	Jan.2017 a dez. 2020	Talma Romero Suane (entrou no lugar de César Benjamin em 11/07/2018)	Carlos Henrique Botkay

Fonte: adaptado de Tavares, Duarte e Jordão (2006, p. 337-338).

Além da permanência dos gestores da política, a questão histórica e cultural não pode ser esquecida, pois o município do Rio de Janeiro é uma cidade imagética por natureza e tradição, a produção cinematográfica é parte da cultura carioca.

Em 1970, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Secretariado de Meios de Comunicação (SMC) mantinha a Central Católica de Cinema. Dirigida pelo Pe. Guido Logger, a Central desenvolvia o Serviço de Informações Cinematográficas (SIC), que produzia boletins de críticas de cinema. Enquanto isso, o Cineduc apresentava-se “na condição de representante brasileiro do PLAN-DENI (Plan de Niños), um projeto latino americano de educação da criança e do jovem face aos meios audiovisuais (particularmente o cinema)” (CINEDUC, 1994, p.1, apud Nascimento, 2013).

Em 2017, o Rio continua com grande força na elaboração de roteiros e produção de audiovisual:

A cidade foi e é sede de importantes iniciativas públicas e privadas de financiamento da produção audiovisual. Abrigou o Instituto Nacional de Cinema Educativo e a Embrafilme; abriga a Riofilmes, um importante polo de cinema e vídeo; sedia emissoras de televisão e um considerável número de produtoras independentes de cinema e televisão (Morena Filmes, Cineluz, Conspiração, Videofilmes, Cinema Brasil Digital) [TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016, p.332].

Como vimos fatores culturais e históricos, aliados a permanência, por períodos consideráveis, dos gestores das políticas e da SME carioca em relação a perspectiva da mídia-educação; a criação e também manutenção de gestores e as funções da Empresa Municipal de Multimeios (responsável pela produção de material sobre o assunto e formações continuadas); a constante atualização da proposta inicial do NCBM (que tem fascículo explicitando a mídia-educação) são elementos importantes que estão contribuindo à rede municipal de ensino do Rio para fortalecer o desenvolvimento da educação midiática. Os gestores das escolas, professores e alunos legitimam este pensamento, como veremos a seguir.

11.9.2 Os gestores escolares, professores e alunos: falas que legitimam

Conforme mencionamos ao longo deste texto, a relação do município do Rio de Janeiro com a linguagem audiovisual é forte tanto que, em 2008, foi criado o projeto “Cineclube nas escolas”, iniciativa da Gerência de Mídia-Educação sob o comando de Simone Monteiro de Araújo. Nas falas dos gestores das escolas, professores coordenadores do projeto (nas UEs) e alunos que compuseram a pesquisa, esta ação governamental é uma marca da prática mídia-educativa da política em educação midiática na rede carioca:

Em 2008, o Projeto Cineclube nas Escolas promoveu o lançamento, em DVD, com distribuição para todas as escolas, do 1º longa-metragem produzido por alunos e professores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Trata-se do documentário “Alma Suburbana”, que debate a questão do subúrbio carioca pela perspectiva da cultura, do espaço e da organização social. O filme produzido pelos professores Luiz Cláudio Lima e Joana D’arc é uma coprodução da oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia, localizado na Escola Municipal Grécia, e do Cineclube Subúrbio em Transe. (MENEZES, 2017, p.18).

A partir da interpretação das entrevistas, nos foi possível elaborar um quadro interpretativo (Quadro 5) relacionando os pontos identificados na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro tendo em conta as categorias elencadas e os contextos do Ciclo de Política proposto por Ball e colaboradores conforme já citado, contextos da influência, produção de textos, prática e efeito.

Quadro 5 - Análises interpretativas dos dados referentes à educação midiática como política pública na rede de ensino do Rio de Janeiro

Contextos	Aplicação da abordagem do “Ciclo de Políticas” – Entrevistas de campo
Influência (dados obtidos com entrevistas junto aos formuladores das políticas, professores, gestores, além de pesquisas bibliográficas)	<ul style="list-style-type: none"> • Instâncias que influenciaram o estabelecimento das políticas de educação midiática <ul style="list-style-type: none"> - De âmbito internacional: Plan-Deni/Unesco - De âmbito nacional: Cineduc - De âmbito municipal/local: MultiRio
Produção de textos (Dados obtidos com a análise de documentos, entrevistas com autores dos textos das políticas, professores e gestores).	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos/ Leis/ Normativas/Decretos/ Programas/ Projetos <ul style="list-style-type: none"> • Lei que torna o Cineduc uma entidade de utilidade pública • Lei que cria a MultiRio. • Estabelecimento do Currículo Núcleo Curricular Básico Multieducção. • Produção do Fascículo sobre Mídia-Educação pela SME. • Realização de pesquisa sobre ações na área • Decreto sobre as competências da Gerência de Mídia-Educação na SME.
Prática (Dados observados empiricamente)	<ul style="list-style-type: none"> - As salas de leitura (modelo proposto por Darcy Ribeiro nos CIEPs). - A MultiRio como locus da política pública em mídia-educação. - A Gerência de Mídia –Educação como sustentadora da política pública. - O vigor do projeto “Cineclubes nas escolas” (tanto nas ações da Secretaria quer nas atividades nas escolas) - O apoio do Cineduc e produtoras à linguagem audiovisual. - A proposta curricular Multieducção. - A produção de material voltado à mídia-educação pela MultiRio. <p>Pontos importantes observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A diferença das disciplinas eletivas a abertura para o uso pedagógico da mídia. - O pouco uso do rádio – como meio de comunicação no universo escolar. - Resultado da 1.ª fase do “Projeto de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar” - A necessidade sistematizações da formação continuada docente voltadas à

	mídia-educação.
Efeitos	- A MultiRio é um apoio às políticas em educação midiática na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e o projeto “Cineclube nas escolas” (SME) é uma das ações desta proposta política na área.
Resultado final Comprovação de hipóteses	O resultado é a constatação de que efetivamente a rede de ensino do município do Rio de Janeiro dispõe de uma política pública em educação midiática

FONTE: Elaborado pela autora.

O quadro analítico traz uma síntese da pesquisa empírica realizada com os gestores e autores das propostas e políticas em educação midiática, gestores escolares, professores e alunos da rede de ensino municipal. A partir destas observações estabelecemos uma relação com os contextos do “Ciclo de Política” (contextos de influências, produção de textos, prática, efeitos até o resultado).

Com vistas a complementar nossa pesquisa, outra investigação, conforme informado na introdução do capítulo, “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar” (1.^a fase), iniciado em 2015, confirma pontos observados por nós, em nosso estudo, ao tratar das práticas de mídia-educação na rede carioca.

A referida investigação é uma iniciativa do Instituto Desiderata, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio da Gerência de Mídia-Educação, e com o GRUPEM, sob a coordenação de Rosália Duarte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ).

A seguir apresentaremos análises sobre a referida investigação.

11.10 RESULTADOS DA 1.^a FASE DA PESQUISA DA SME/RJ SOBRE PROJETOS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Um grupo de especialistas da área realizou outra pesquisa acerca das práticas de mídia-educação na rede educacional do município do Rio de Janeiro, intitulada “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”¹¹⁰.

Essa investigação atingiu uma amostra de 909 escolas da rede carioca foi uma iniciativa do Instituto Desiderata em parceria com a Secretaria Municipal de Educação

¹¹⁰ Pesquisa citada na Parte II, capítulo 8, que trata da educação midiática como política pública no Rio de Janeiro.

do Rio de Janeiro, por meio da Gerência de Mídia-educação, e com o GRUPEM, sob a coordenação de Rosália Duarte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ).

O foco do estudo está centralizado no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, tendo como objetivo geral o levantamento, a categorização e as análises de projetos instituições de mídia-educação e de práticas mídia-educativas.

A primeira fase da pesquisa, realizada em 2015, foi divulgada no primeiro semestre de 2016. Alguns pesquisadores envolvidos fizeram uma análise com apontamentos importantes que contribuem e coincidem com aspectos observados, em nossa pesquisa, quanto à prática da mídia-educativa na rede de ensino do Rio de Janeiro.

O texto “Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro” (TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016), , destaca que três fatores contribuíram para a consolidação dessas práticas há mais de vinte anos no município: a) investimento na educação como política de Estado e não de governo; b) entendimento que crianças e jovens, com prioridade, direitos de liberdade, como foco na mídia-educação; c) comprometimento e envolvimento dos professores de sala de aula com o tema.

A técnica utilizada foi o questionário on-line (hospedados na plataforma *typeform*) para que diretores e coordenadores pedagógicos respondessem, ou seja, gestores das unidades escolares.

Como o objetivo do artigo era mensurar os resultados da primeira etapa da pesquisa no quesito prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos, em termos de observações de filmes, imagens, matérias jornalísticas, redes sociais, publicidade, televisão e rádio, os autores afirmam que tirando análises de imagens e, sobretudo, audiovisual, a prática já está consolidada na rede carioca. Já os outros produtos, apesar de serem utilizados, ainda não podem ser considerados uma prática frequente.

O rádio é um meio com baixo índice de uso, ao contrário do que veremos na rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Os especialistas citam ainda o projeto “Cineclubes nas escolas”, criado em 2008 pela Gerência de Mídia-Educação da SME como uma das iniciativas que sustentam a assertiva do município, comprovado pelas entrevistas ter a linguagem audiovisual fortemente adaptada à cultura do município e, conseqüentemente, a cultura escolar.

Assim, completam os autores, no âmbito da prefeitura do Rio de Janeiro, é preciso destacar que “na década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro esteve ligada a quatro grandes ações que iam ao encontro de propostas infanto-juvenis sua relação com a mídia-educação” (TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016, p. 342).

As quatro ações destacadas, em consonância com nossa análise, são: 1) a criação da MultiRio “como o grande marco da implantação de uma política pública de mídia-educação” (TAVARES; DUARTE; JORDÃO, 2016, p.342); 2) a elaboração do Núcleo Curricular Básico Multieducação; 3) a realização da 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes em 2004; e 4) o comprometimento e envolvimento dos professores em sala de aula.

Enfim, ressaltamos que os resultados da primeira etapa da pesquisa “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”, que se valeu da técnica indireta do questionário, contribuiu para a legitimação e confirmação do que observamos em campo, neste município, quanto à educação midiática.

O próximo capítulo irá tratar dos elementos e consequências desta mesma política, agora, na rede educacional municipal de São Paulo.

12 AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa empírica acerca da política em educação midiática desenvolvida na rede municipal de ensino de São Paulo sob a perspectiva da educomunicação. O objetivo principal é expor e analisar os conteúdos que foram coletados no estudo de campo sobre a natureza dessas ações governamentais, de forma a subsidiar a análise comparativa com o conteúdo do capítulo 11, sobre a Mídia-educação no município do Rio de Janeiro.

Antes de apresentar os dados coletados através de observações *in loco* e de entrevistas, cabe destacar um elemento de aproximação entre os dois projetos: a relativa longevidade dos mandatos das autoridades sob as quais as propostas de educação midiática no Rio e em São Paulo foram conduzidas.

Schneider foi o responsável pela edição da Portaria n.º 5.792/09, que normatizou a prática educomunicativa do então denominado Programa “Nas ondas do rádio”. Conforme análise interpretativa das entrevistas, a Portaria de 2009 foi publicada quatro anos depois que a “Lei Educom”, de dezembro de 2004, foi regulamentada pelo Prefeito José Serra, em agosto de 2005. O Programa, em 2016, se transformou no Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Ensino¹¹¹.

Quanto aos dados empíricos, foram esquematizados de forma a facilitar tanto a leitura quanto a análise. Inicialmente, expomos as informações colhidas junto aos gestores da política em educação midiática no âmbito do NE da SME para, em seguida, proceder à descrição e interpretação das entrevistas colhidas na base do projeto, junto aos gestores, professores e alunos de quatro unidades escolares, o mesmo número de escolas pesquisadas no Rio de Janeiro.

Os tópicos ficaram assim distribuídos: em um primeiro momento, são apresentadas explicações sobre a gestão político-pedagógica de educação midiática da SME (NE); na sequência, as descrições das quatro unidades escolares visitadas, quais sejam: 1) EMEF Professor Roberto Mange (Jardim Ester, Zona Oeste); 2) EMEF Leonor Mendes de Barros (Vila Diva, Zona Leste); 3) EMEF Professor Florestan Fernandes (Jardim Guanabara, Zona Sul); 4) EMEF Professor Carlos Pasquale (bairro

¹¹¹ Ressaltamos que as explicações quanto à história e à função institucional do NE e à implementação de ações governamentais foram tratadas com o devido aprofundamento na Parte II deste estudo, no Capítulo 9.

Itaim Paulista, Zona Leste). Lembramos que o NE/SME foi o responsável pela indicação das unidades escolares, tendo como critério a participação no “Programa Imprensa Jovem” e em outros projetos educomunicativos.

Como ocorreu no Rio de Janeiro, trabalhamos, em São Paulo, com uma amostragem igualmente constituída por 35 entrevistados, composta de gestores da política, gestores escolares, professores e alunos. Reforçamos que, em cada tópico, são reproduzidos os trechos das falas dos sujeitos, seguidos das interpretações e reflexões acerca das entrevistas, aliadas à interpretação final da política em educação midiática na abrangência da rede municipal de educação de São Paulo.

Conforme a metodologia adotada, damos início à descrição dos dados empíricos começando com a descrição do órgão que representa, na atualidade, a política em educação midiática na SME/SP: o Núcleo de Educomunicação.

12.1 A GESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA SME/SP

Ao contrário do que ocorreu no Rio de Janeiro, onde o programa de educação midiática teve início com uma aproximação entre a Secretaria Municipal de Educação e o universo da educação para o audiovisual, trazido à esfera pública por uma iniciativa privada, representada pelas oficinas de cinema para crianças do Cineduc em São Paulo, foi a necessidade de dar solução a um problema de fundo sociopedagógico que asfixiava as escolas – a violência – que oportunizou o ingresso da universidade pública, no caso a USP, para a oferta de uma possível saída, via comunicação.

O recurso encontrado inicialmente foi o Projeto Educom.rádio, contratado junto ao NCE da ECA/USP, pelo Projeto Vida, da Secretaria de Educação, com o objetivo de mobilizar os professores e estudantes a fazerem uso do diálogo como solução para os conflitos que perturbavam o exercício da docência e dificultavam o convívio e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o idealizador do Projeto, Prof. Ismar de Oliveira Soares, em entrevista a esta pesquisadora, o que se buscava era trazer para o espaço escolar formal as conquistas da educação não formal, própria do universo do movimento social latino-americano. No caso, o Projeto Vida da SME/SP, ao adotar o conceito da

educomunicação sistematizado pelo NCE/USP¹¹², entre 1997 e 1999, passou a admitir a hipótese de que seria adequado mobilizar professores, alunos e membros das comunidades escolares a reverterem a perspectiva de conflito mediante o emprego dos recursos da comunicação, a partir das metodologias de ação propostas pela USP.

O desenvolvimento do projeto levado pelo NCE/USP à prefeitura privilegiou o uso do rádio no espaço escolar, pela acessibilidade do equipamento usado, sob a perspectiva de uma gestão solidária e compartilhada entre todos os membros da comunidade educativa, unindo toda a comunidade na busca de solução para os problemas que a afetavam. Isso não aconteceu com uma ou duas escolas, mas com 455, distribuídas em todo o território da cidade, envolvendo gestores, docentes e estudantes do ensino fundamental do 4.º ao 8.º anos.

Entre 2001 e 2004, o comando do processo se dividia entre o Projeto Vida, as coordenações das 13 Diretorias Regionais de Educação e o NCE/USP. As ações foram realizadas em polos que reuniam, aos sábados (portanto, fora do horário escolar), um determinado número de escolas, por região geográfica.

No primeiro dos sete semestres em que durou a experiência (estamos falando do segundo semestre de 2011), o Educom.rádio teve início mediante a formação de 5 polos (nas regiões Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro da cidade), com a presença, em cada um deles, de 25 pessoas de cada uma das escolas matriculadas. No caso, passavam a funcionar, durante 8 horas ao longo de 12 sábados, um total de 5 polos com 125 pessoas cada, entre alunos, professores e membros das comunidades. Para atender a esses polos, o NCE/USP disponibilizava uma equipe formada por um Articulador (mestrando ou doutorando), um assistente de Direção, um ou mais técnicos de som e 10 Mediadores, sendo que as duas últimas categorias eram formadas por estudantes universitários da região metropolitana de São Paulo. Além da equipe de gestão, o atendimento contemplava a presença de palestrantes (especialistas nos diferentes temas transversais, parte dos quais professores da própria ECA/USP) para trabalhar conteúdos que pudessem ser objeto das produções radiofônicas da comunidade escolar participante do projeto.

¹¹² Sobre o conceito da Educomunicação, ver: SOARES, I. O. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Revista Contat.*, Brasília, ano 1, n. 1, jan./mar. 1999. p. 19-74, e SOARES, I. O. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, (23), p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>>.

O número de polos aumentou nos anos seguintes, passando de 13 (do 1.º semestre de 2002 ao 2.º semestre, de 2003) para 17 (no 1.º semestre de 2014), retornando para 13 (no último semestre de 2004). Ao todo foram formados 11 mil entre docentes, discentes e membros comunitários, todos certificados pela USP.

Um dos temas transversais era justamente o da Comunicação, sua história, seu funcionamento na sociedade e sua apropriação pelos cidadãos. Tal fato permitiu à equipe do NCE (que ao longo dos 7 semestres passou de 700 especialistas) promover uma efetiva educação midiática que, partindo da apropriação da linguagem radiofônica, chegava a todos os recursos da comunicação, entre as quais a digital.

A experiência tinha como conceito básico a Educomunicação, enquanto prática de conhecimento e de apropriação dos recursos da comunicação a partir de uma gestão solidária e participativa, tendo como meta o pleno exercício da cidadania.

A proposta articulada pelo NCE/USP se restringiu ao período de 2001 e 2004, tendo gerado uma Lei (promulgada em dezembro de 2004 pela então prefeita Marta Suplicy e regulamentada em agosto de 2005 por José Serra), além de uma herança cultural solidamente constituída. Com a saída do Núcleo da USP, a Secretaria de Educação, que a partir do governo Serra passara a avaliar a oportunidade de dar ou não prosseguimento ao projeto, viu-se na contingência de atender à demanda que emergia das próprias escolas, nomeando uma coordenação geral para a iniciativa¹¹³.

Coube, assim, ao Prof. Carlos Alberto Mendes Lima, com experiência em rádio escolar e que havia participado do curso do Educom.rádio, a missão de levar avante a iniciativa. O novo coordenador deu feição própria à condição do trabalho, buscando aliados internos, entre os quais os professores encarregados dos laboratórios de informática educativa nas escolas. Tal aliança se fez necessária, levando em conta a recusa do prefeito José Serra em empregar a verba empenhada pela administração anterior para a aquisição dos equipamentos para 200 das 455 escolas municipais. A meta foi aproximar a área da educomunicação à área da informática educativa.

De acordo com Luci Ferraz de Mello (2016), esta aproximação se efetivou. A autora tomou como objeto de sua tese doutoral o mapeamento dos possíveis pontos em

¹¹³ O Projeto Educom.rádio foi examinado por uma série de pesquisas acadêmicas no Programa de Pós-graduação da ECA/USP. Aqui damos destaque a duas investigações. A primeira é o doutorado de Patrícia Horta, intitulado “Educom.rádio - uma política pública em educomunicação” (PPGCOM, 2007), acessível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-211722/pt-br.php>>. A segunda é a dissertação de Ana Carolina Altieri Soares, intitulada “Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil” (PROLAM, 2012), acessível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-22102012-124009/pt-br.php>>.

comum entre os elementos definidores do paradigma da Educomunicação e a abordagem de avaliação para a aprendizagem (avaliação formativa), implementada a partir de 2011 pela Secretaria Municipal de Educação (SME/SP). A pesquisadora procurou definir os indicadores da ação e das competências educacionais, tendo como base a perspectiva defendida pelo NCE/USP, aqui nomeadas como práticas pedagógico-comunicacionais. Para tanto, analisou os projetos desenvolvidos nos espaços dos Laboratórios de Informática Educativa sob coordenação do Núcleo de Informática Educativa da DOT da SME/SP.

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese principal da tese. A autora concluiu que o grau desta aproximação passou a depender da maior ou menor intensidade das práticas de natureza dialógica, bem como da maior ou menor oferta de espaços para o exercício do protagonismo por parte dos sujeitos envolvidos no processo, especialmente os alunos. É preciso lembrar que boa parte dos professores de informática educativa acabou frequentando os cursos sobre Educomunicação ministrados pela SME a partir de 2009¹¹⁴, sob a coordenação geral de Carlos Lima.

Como já sinalizamos, foi justamente em 2009 que Lima logrou apoio do próprio secretário Alexandre Schneider para que uma portaria fosse editada, garantindo vida para o projeto de formação continuada dos professores da rede. Finalmente, em 2016, obteve a constituição de um espaço institucional específico, o Núcleo de Educomunicação, sobre o qual passaremos a falar.

12.1.1 O papel do Núcleo de Educomunicação (NE)

Oficialmente criado em 2016, o Núcleo Técnico de Educomunicação (NE) é um setor integrado à COPED da SME e vinculado ao NTC. Tem como proposta principal “as ações formativas que visam apoiar, desenvolver e subsidiar o currículo por meio das linguagens da comunicação e de ações pedagógicas fundamentadas pela Educomunicação” (SME, 2018, p. 7). É o que afirma, textualmente, o Anuário “Educom 2017” da NE/SME/SP, ao garantir que o Núcleo é entendido:

[...] como um setor dedicado ao desenvolvimento do conceito da Educomunicação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, integrado ao Núcleo Técnico de Currículo e nomeado como Núcleo de Educomunicação.

¹¹⁴ Ver MELLO, L. F. *Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico*. Tese doutoral, PPGCOM, ECA/USP, 2016. Acessível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-01022017-110417/pt-br.php>> .

Este foi criado a partir da Reorganização Administrativa de Secretaria Municipal de Educação, portaria SME nº 7.849, de 01 de dezembro de 2016. (SME, 2018, p. 3).

Ainda de acordo com o documento do NE, as propostas do departamento possuíam três objetivos essenciais: 1. Integrar as práticas educativas à Comunicação, promovendo sua reflexão crítica, como orientam os PCNs e a proposta de Alfabetização Midiática - Media Education da Unesco; 2. Criar e potencializar a comunicação horizontal no ambiente escolar, promovendo o diálogo e a solidariedade entre estudantes, educadores e a comunidade; 3. Promover a expressão comunicativa e criativa dos atores da comunidade escolar.

A regulamentação do NE permitiu à Prefeitura de São Paulo realizar levantamentos que deram conta da existência de 794 projetos educomunicativos em toda a rede municipal, dados que, até então, não haviam sido mensurados. Pelas evidências, tinha-se a certeza de que praticamente todas as escolas do ensino fundamental haviam recebido algum tipo de influência do pensamento educomunicativo, fato que se evidenciava pelo início do emprego dos preceitos educomunicativos até mesmo nas escolas de educação infantil. Na verdade, de acordo com Soares, o que mais importa não é o número de “projetos inovadores”, como costumeiramente são vistos os projetos Educom, mas a permeabilidade do conceito no cotidiano da prática educativa, fato constatado na pesquisa de Luci Ferraz de Mello.

O NE realiza visitas técnicas para acompanhar os projetos educomunicativos da existentes na rede paulistana com o objetivo de assessorar as unidades na implementação, oferece consultoria de infraestrutura tecnológica, construção de projetos e ações pedagógicas, formação através de oficinas e palestras e organização de diálogos com estudantes e educadores.

Outra atividade do NE é favorecer o protagonismo infanto-juvenil. De acordo com o mesmo Anuário, registrou-se ampla participação das meninas e meninos do Educom nas consultas da SME sobre que tipo de currículo interessava aos estudantes. No caso, foram promovidas ações de escuta dos estudantes, com rodas de conversas nas escolas, sempre lideradas pelos próprios “educomunicadores-mirins”. No caso, a #estudentetemvoz integrou as ações de acompanhamento técnico-pedagógico promovidas pelos alunos (SME, 2017, p. 34). Tais ações mobilizaram 88 visitas a escolas.

12.2 A EDUCOMUNICAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTANA

Segundo depoimento prestado a esta pesquisadora pelo Prof. Ismar Soares, coordenador geral do projeto Educom.rádio, a prática educ comunicativa passou a integrar, por um breve período, o plano pedagógico adotado pela DOT da SME/SP, no último semestre de 2004, momento em que o projeto passou da esfera do Projeto Vida (ação especial, com período curto de vida) para a alçada permanente da área curricular, sob a responsabilidade da DOT. A decisão da SME, naquele momento, deveu-se, segundo Soares, ao fato de as autoridades entenderem que a Educomunicação tratava essencialmente de um objeto de interesse para o currículo: a gestão comunicativa no ambiente escolar.

No mesmo período (segundo semestre de 2004), o então vereador Carlos Neder (PT) propunha e obtinha a aprovação, pela Câmara Municipal, da Lei n.º 13.941, que instituía o “Programa EDUCOM – Educomunicação pelas ondas do rádio” no âmbito municipal.

Em seu artigo 1.º, estabelecia: “Fica instituído o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, no âmbito da Administração Municipal” (BRASIL, 2004, on-line). Os três parágrafos que se seguiam definiram a natureza do documento legal, tomando explicitamente como base a definição de Educomunicação sistematizada por pesquisa do NCE/USP (SOARES, 1999) e que havia servido de base para toda a formação oferecida pelo Projeto Educom.rádio. Vejamos:

§ 1º Para os fins da presente lei, entende-se por educomunicação o conjunto dos procedimentos voltados ao planejamento e implementação de processos e recursos da comunicação e da informação, nos espaços destinados à educação e à cultura, sob a responsabilidade do Poder Público Municipal, inclusive no âmbito das Subprefeituras e demais Secretarias e órgãos envolvidos.

§ 2º Visa o Programa instituído por esta lei ampliar as habilidades e competências no uso das tecnologias, de forma a favorecer a expressão de todos os membros da comunidade escolar, incluindo dirigentes, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e demais membros da comunidade do entorno.

§ 3º O Programa de que trata esta lei e o conceito de educomunicação contemplam a análise crítica e o uso educativo-cultural, não apenas do rádio, mas de todos os recursos da comunicação, garantindo-se, para tanto, uma gestão democrática de tais processos e recursos, de forma a facilitar a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania. (São Paulo, 2004, on-line).

Ressaltamos que a Lei, discutida e aprovada pela Câmara Municipal em 16 de dezembro de 2004 e promulgada em 28 de dezembro, faltando três dias para o término do mandato da prefeita Marta Suplicy, se constituiu num importante instrumento para a

consolidação da prática educomunicativa no município de São Paulo. Não impediu, contudo, uma tentativa de arrefecimento do movimento educomunicativo nos anos subsequentes à sua adoção.

O Prof. Ismar revelou a esta pesquisadora que ele próprio esteve pessoalmente com o Prefeito José Serra, no início de 2005, por ocasião de um evento na sede da organização OBORÉ, coordenada pelo jornalista Sérgio Gomes, momento em que lembrou ao novo Prefeito a existência de uma verba deixada pela administração anterior para suprir 200 escolas cujas equipes de professores e alunos (num total aproximado de 5 mil pessoas) haviam participado da 6.^a e 7.^a fases do Educom.rádio. Serra respondeu de forma ríspida e definitiva: “Não comprarei qualquer desses equipamentos. As escolas que não os estivessem usando deveriam transferi-los para as escolas interessadas”.

Apesar das restrições à Educomunicação, a administração Serra teve o mérito de haver regulamentado a Lei Educom (em agosto de 2005), tendo reunido, em algumas ocasiões, grupos de escolas que já dispunham dos equipamentos de produção/transmissão radiofônica.

O que não imaginava a administração Serra, segundo o Prof. Ismar, é que independentemente das intenções da administração central, as 200 escolas sem os equipamentos se mostrariam suficientemente criativas para buscar outras formas de implantar programas de educomunicação. Afinal, eram as que haviam recebido uma formação mais aprimorada, dada a experiência acumulada dos 600 especialistas do NCE/USP que com elas haviam trabalhado ao longo de dois semestres de atividade.

Devido à mobilização das escolas, o ano de 2006 foi marcado por uma ação que reverteu definitivamente o curso da política pública sobre o Educom: a criação de uma coordenação para a área. A existência de uma coordenação geral, ainda que externa à DOT, criou as condições para que as sucessivas administrações pudessem saber da prática herdada do NCE/USP, ainda que fugindo, nesse início, do termo “Educomunicação”. O programa passou a ser referido simplesmente como NOR – “Nas Ondas do Rádio”. No entanto, estampada nos microfones, nas camisetas e nas expressões das crianças, a palavra que mais se evidenciava era “Educom”.

Nesse momento, o projeto que deu maior visibilidade ao programa foi o “Imprensa Jovem”, uma das primeiras iniciativas do Prof. Carlos Lima, ainda em 2006. Já em 2008, foi a partir de iniciativas das próprias professoras que a Educomunicação chegou à Educação Infantil, na administração Kassab, sendo aprimorada nos anos subsequentes na administração Haddad com o nome “Imprensa Mirim”.

No entanto, a ação com maior impacto na continuidade da prática educ comunicativa foi a publicação da Portaria SME n.º 5.792/09, do Secretário Alexandre Schneider, que definiu os procedimentos para a implementação do “Programa nas Ondas do Rádio” nas escolas municipais. Essa portaria se tornou uma normativa fundamental para a organização e possibilitou a remuneração aos docentes pelos projetos vinculados à prática educ comunicativa, trazendo um novo momento e ampliando as ações pedagógicas nesse sentido. Não podemos esquecer que, em 2008, havia sido publicada a Lei n.º 2.573, que regulamentava a função de POIEs, profissionais que tiveram e têm um importante papel na difusão da prática educ comunicativa na rede municipal de ensino.

Com a formação prevista pela Portaria de 2009, mediante a oferta de cursos de curta duração por especialistas em sua maioria vinculados ao NCE/USP, o diálogo entre a área da comunicação e a área das tecnologias se tornou viável, espalhando o pensamento educ comunicativo por toda a rede, como ficou evidenciado na tese doutoral de Luci Ferraz de Mello, defendida em 2013.

A criação do NE em 2016, retomando a decisão de 2004 de trazer o Educom para dentro do currículo, veio coroar a sequência das ações normativas, promovidas ao longo de uma década e meia de atividades articuladas, permitindo que o conceito da Educ comunicação se consolidasse na perspectiva definida em seu plano de implantação em 2001. Um dos projetos mais recentes surgidos no contexto do NE acabou, por exemplo, por explicitar o esperado protagonismo dos adolescentes na prática educ comunicativa. Trata-se da mobilização dos próprios alunos no sentido de colher, junto aos colegas, dados que permitissem às autoridades da Secretaria saber o que pensavam os estudantes sobre a nova proposta curricular em discussão, entre 2016 e 2017.

Para viabilizar sua missão, o programa educ comunicativo da Prefeitura conta, atualmente, no espaço da DOT, com um coordenador, dois funcionários e 24 formadores contratados.

Hoje, a rede municipal de ensino de São Paulo é composta por um total de 1.459 unidades escolares, sendo 912 de educação infantil (EMEIs) e 547 de educação fundamental (EMEFs), sem contar as escolas para projetos especiais, como Educação Indígena, o EJA – Educação de Jovens e Adultos e os CEUs. Não se tem notícias de quantas delas abrigam projetos educ comunicativos. No entanto, a informação que circulou no Anuário Educom/2017 dá conta da existência de mais de 700 projetos em

toda a rede, o que leva à dedução da disseminação ampliada do conceito e de sua prática em todo o território da prefeitura paulista.

Para efeito desta pesquisa, adotamos a mesma metodologia usada para a análise da prática mídia-educativa no Rio: a eleição de quatro escolas para a pesquisa empírica, a saber: as EMEFs Professor Roberto Mange, Leonor Mendes de Barros, Professor Florestan Fernandes e Professor Carlos Pasquale.

12.2.1 EMEF Professor Roberto Mange (Jardim Ester, Zona Oeste)

A escola de ensino fundamental Professor Roberto Mange, localizada próximo do bairro Butantã, no distrito do Rio Pequeno, à beira da Rodovia Raposo Tavares, atende alunos do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, com 761 alunos. É uma escola compartilhada com a rede estadual, ou seja, divide o prédio em um dos períodos com o estado.

Trata-se de uma escola estruturalmente bem segura, com grades e portas trancadas. No entanto, o entorno da escola convive com problemas de saneamento básico (lixo em excesso, esgotos sem tratamento, infraestrutura inadequada de suas moradias).

A EMEF é reconhecida, entre outras escolas, pelos projetos de cunho educ comunicativo, principalmente o Programa Imprensa Jovem, que permite que a unidade escolar desenvolva agência de notícia, blog (“Ligados no Mange”), jornal mural, jornal impresso e redes sociais.

As entrevistas na escola ocorreram em 2016, durante uma reunião de pauta do Programa “Imprensa Jovem”, no contraturno do período de aula. A sala de informática ficou lotada com aproximadamente 20 alunos e as duas professoras POIEs, que por coincidência participaram da segunda turma de formação continuada em educação (Educom.rádio), com assessoria do NCE/USP, no primeiro semestre de 2002.

A dinâmica da reunião das crianças e adolescentes nos chamou a atenção, pois havia alunos do 1.º ao 9.º ano presentes na reunião e todos demonstraram habilidades perante as funções que eram atribuídas a cada um. Eles conduziram a reunião; as professoras mediavam os grupos que se subdividiam em pauteiros, fotógrafos, responsáveis pelas informações das redes sociais, entrevistadores, editores do blog, os

que contavam as camisetas oficiais do programa (cor laranja) que é marca dos participantes, entre outras tantas funções.

Descobrimos que os alunos que haviam entrevistado, à época, o secretário de educação Gabriel Chalita e o então prefeito Fernando Haddad eram todos daquela unidade escolar. Esses alunos foram muito citados na rede municipal pela ousadia e desprendimento com que entrevistaram as autoridades políticas.

Registramos que nos sentimos imersos numa redação de jornal, tamanha era a cultura educ comunicativa naquele ambiente. Foram mais de duas horas de reunião e durante o processo as docentes explicavam que existia uma grande lista de espera para a participação do Programa Imprensa Jovem naquela escola. A escola possui o blog “Ligados no Mange”¹¹⁵, administrado pelos alunos, o que acaba servindo de apoio à divulgação de problemas do entorno da instituição.

12.2.2 EMEF Leonor Mendes de Barros (Vila Diva, Zona Leste)

A EMEF Leonor Mendes de Barros fica numa área cercada, arborizada e que faz divisa com uma escola de educação infantil (EMEI). Ambas ocupam o território de todo o quarteirão. A escola é conhecida pelo trabalho com o Programa Imprensa Jovem nas redes sociais, pelas coberturas da Bienal Internacional do Livro em São Paulo (o Imprensa Jovem possui estandes na Bienal e os alunos e as escolas participantes do programa se revezam na cobertura do evento) e pelo funcionamento da rádio, que possui uma sala própria com equipamentos e é coordenada pelos estudantes, nos intervalos das aulas.

Durante a visita que fizemos ao espaço da rádio, os alunos operaram os equipamentos. Vários adolescentes surgiram assim que a rádio começou a funcionar em demonstração para nós. Observamos também que, reconhecidamente entre os estudantes e a gestão, a rádio é o destaque da escola. Inclusive, na semana anterior à entrevista, em setembro de 2017, soubemos que o coordenador do Núcleo de Educomunicação, Carlos Alberto Lima, estivera na escola, no laboratório de informática, conversando com os estudantes do Imprensa Jovem sobre o currículo da rede. A visita fazia parte das estratégias do “voz do estudante”¹¹⁶, um movimento proposto pelo secretário de

¹¹⁵ O endereço eletrônico do blog é <<https://ligadosnomange.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

¹¹⁶ A consulta, que aconteceu com os estudantes do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, foi feita por meio de um aplicativo. Teve início em abril de 2017 e incluiu também rodas de conversas nas escolas, como a realizada pelo Coordenador do Núcleo de Educomunicação na EMEF Leonor de Barros. Contou

educação para ouvir os alunos sobre o que mais gostavam e o que esperavam do currículo em processo de elaboração junto à rede municipal.

12.2.3 EMEF Professor Florestan Fernandes (Jardim Guanabara, Zona Sul)

A EMEF Florestan Fernandes possui aproximadamente 900 alunos e vem desenvolvendo há alguns anos vários projetos educacionais, dentre os quais o “Educomunicadores”, que evidencia o protagonismo juvenil, através do Programa Imprensa Jovem, do blog dos estudantes¹¹⁷, redes sociais, jornal mural, produção de vídeos e a rádio Florestan nos intervalos.

A escola demonstra tradição com a prática educacional, tanto que foi convidada a realizar a cobertura do lançamento oficial do currículo da cidade de São Paulo, em dezembro de 2017, e participou com alguns alunos do Imprensa Jovem de um bate-papo com o Secretário Municipal de Educação sobre o currículo na sede da Secretaria. Ainda em 2017, o próprio secretário visitou a unidade escolar para conversar com os alunos do Imprensa Jovem.

Trata-se de uma cultura educacional consolidada. Em nossa chegada fomos recebidos por estudantes que nos levaram até um jornal mural fixado na entrada da unidade escolar com fotos e matérias públicas da atuação do Educomunicadores. Aliás, é um termo que adotaram entre eles. Nesse sentido, termos como “educomunicação”, “educador” e “educom” se transformaram em conceitos que norteiam a prática pedagógica desses estudantes. Fomos convidados a ver a rádio atuando no intervalo e ficamos surpresos com a estrutura e a organização que a emissora consegue trazer à escola. O intervalo é totalmente comandado pela rádio.

Observamos que existe uma tradição nessa escola: os alunos mais velhos, dos anos finais do ensino fundamental, possuem entre suas tarefas a função de orientar e acompanhar os educadores mais novos, dos anos anteriores. Encontramos crianças do 1.º ano, com cerca de 7 anos de idade, falando sobre os impactos do projeto educadores em suas vidas. Elas revelaram que conhecem por nome o professor Ismar Soares (ECA/USP) e que ele é um pesquisador que trouxe a educação para

com a colaboração dos participantes do Imprensa Jovem na cobertura. Algumas rodas de conversa foram feitas pelo secretário de educação, Alexandre Schneider.

¹¹⁷ Blog dos estudantes da EMEF Florestan Fernandes disponível em: <<http://emefflorestan.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

a rede municipal de São Paulo, tanto que aproveitaram a presença da pesquisadora para fazer um convite ao professor da USP para que visitasse a escola.

12.2.4 EMEF Professor Carlos Pasquale (Bairro Itaim Paulista, Zona Leste)

A EMEF Professor Carlos Pasquale possui aproximadamente 1.600 alunos, considerando também o segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desenvolve projetos educacionais e participa do Programa Imprensa Jovem. É uma escola em que projetos educacionais ecoam em toda a comunidade por meio de blog, da rádio e até da televisão.

A escola foi o local para a gravação de um documentário da TV Cultura, em 2010, momento em que foi identificada como “escola modelo” do “Nas ondas do rádio”, tendo os alunos ocupado espaço no vídeo para explicar a natureza da proposta.

Outra ação que denotou a anuência dos alunos à prática educacional ocorreu em 2009, quando os alunos participantes do projeto denunciaram, por meio de seu espaço na rede (“Blogando nas ondas do rádio”), a falta de infraestrutura da quadra esportiva. O episódio repercutiu em jornais de grande circulação, como a Folha de São Paulo. O secretário de educação na época, Alexandre Schneider, chegou a emitir uma nota pedindo desculpas à comunidade escolar e aos alunos pela situação em que se encontrava a quadra.

A diretora desta escola está no cargo desde 2000 e lembrou com orgulho que fez parte da primeira fase do curso de formação continuada em educação (Educom.rádio), ofertado no segundo semestre de 2002 pelo NCE/USP.

Ela também destacou que o atual coordenador do Núcleo, Carlos Alberto Lima, havia sido professor na escola e que lá desenvolveu um trabalho com rádio até ser convidado para assumir o NE.

12.3 ENTREVISTAS

O estudo de campo foi realizado por meio da técnica indireta de entrevistas semiestruturadas, no local de atuação dos sujeitos entrevistados. Apesar de haver um roteiro prévio com questões específicas, houve abertura para novos questionamentos no decorrer do processo de conversação, com questões abertas gravadas em áudio e/ou anotadas.

Visando a um melhor entendimento das práticas de educomunicação no município de São Paulo, a partir dos depoimentos colhidos, conseguimos elencar cinco categorias práticas relativas às políticas que regem a educação midiática no município, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - As cinco categorias

Categorias de temas de interesse para a análise das políticas de educação midiática de São Paulo
1. Elementos tradicionais das políticas públicas em Educação Midiática (Legislação e organização do sistema educacional – funções relacionadas, infraestrutura).
2. Propostas curriculares vigentes na rede de ensino (incluindo a abordagem conceitual da educomunicação).
3. Formação Continuada docente e discente em educação midiática.
4. Gestão da educação midiática na escola, na perspectiva da educomunicação .
5. Formação no Ensino Superior em Educomunicação e Mídia-Educação

Fonte: elaboração da autora.

Conforme veremos nas entrevistas a seguir, os sujeitos participantes do estudo foram nomeados com as siglas correspondentes à função exercida, dentro do contexto analítico, de acordo com a sequência:

- Gestores de Políticas - GP/SP;
- Gestores Escolares - GE/SP;
- Professores P/SP;
- Alunos - A/SP.

Cada conjunto de entrevistas (cinco, no total) possui a mesma estrutura: em primeiro lugar, descrevemos brevemente o tema a ser tratado; em seguida, reproduzimos alguns trechos das entrevistas acerca da temática; por último, apresentamos a análise interpretativa da categoria correspondente.

12.3.1 Entrevistas sobre a categoria 1: elementos tradicionais das políticas públicas

Nesse tópico, reunimos os dados colhidos sobre temas relacionados à organização do sistema educacional, incluindo funções relacionadas, infraestrutura e legislação.

12.3.2 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/SP (1)

O momento era significativo e emblemático aqui na Secretaria, em 2001, observamos este processo de sensibilidade que a escola vinha tendo e precisava desenvolver, se aproximar, trazer para os debates curriculares e as práticas pedagógicas as tecnologias, não apenas como inovações, e novidades de impacto, mas como uma forma de pensar, de se relacionar com o conhecimento para fazer relação com a comunidade. Naquele momento existiam muitas rádios comunitárias e, isto, poderia representar uma aliança feliz entre a comunicação, a escola e a sociedade. **Ex-Secretário Municipal de Educação/SME.**

GP/SP (2)

Fui convidado a assumir esse posto em 2006, pelo, então, Secretário Municipal de Educação, devido à minha experiência de trabalho em sala de aula com a rádio escolar. Naquele momento, era o primeiro ano de execução do Programa Educom na rede municipal. Mas, não tínhamos tantos projetos assim. Haviam “kits do educom” em algumas escolas sem uso, outros estavam danificados, outras nem possuíam. Operacionalizamos uma visita às escolas da rede, isso durou cerca de um ano, para entender o que de fato estava ocorrendo, para buscar alternativas. Nesse período, tive a ideia do “Imprensa Jovem” que eu já desenvolvia, enquanto professor. [...] Mas, a política começou a ganhar outro viés, com a publicação da Portaria de 2009 da SME. Aí sim, com a possibilidade de remuneração e complementação de carga-horária dos professores, o número de projetos e ações educomunicativas triplicou em São Paulo. **Coordenador do Núcleo de Educomunicação/SME.**

GP/SP (4)

Na DRE (Diretoria Regional de Educação) observo que os professores me contam que ao trabalhar com educomunicação na escola observam de perto as mudanças na vida de um aluno, muitos dizem aos familiares que ficaram “famosos” porque começam a lidar com a câmera, isto na vida de um aluno de periferia é fantástico! O vídeo o faz olhar para ele mesmo, de outra maneira, no Imprensa Jovem isto é bem comum. **Coordenador de POIEs, Diretoria Regional do Campo Limpo.**

GP/SP (5)

Apesar da SME, digo DOT, por meio do Núcleo de Educomunicação, serem orientadores das ações de práticas educomunicativas, as DREs, que são 13, possuem autonomia para desenvolver suas formações continuadas, suas pautas de trabalho e atender mais de perto as práticas educomunicativas junto às suas unidades escolares, pois em cada DRE existe um profissional muito próximo ao Núcleo de Educomunicação da SME, sobretudo os POIEs. E é preciso registrar que o professor Ismar Soares (ECA/USP) sempre se faz presente junto ao Núcleo, visitando DREs e escolas, propagando a prática educomunicativa, isto fortalece demais, o próprio Núcleo de

Comunicação e Educação (NCE) da USP e até vocês pesquisadores, a universidade, nos ajudam a pensar sobre a gestão e sobre nossa prática. Coordenador de POIEs, Diretoria Regional da Capela do Socorro.

12.3.3 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

GE/SP (1)

O Educom é reconhecidamente uma política pública de sucesso. O “Imprensa Jovem” é um programa que veio ao encontro das crianças e jovens. É visível as mudanças de comportamento destes jovens ao propor trabalhos coletivos, no quais eles precisam dialogar e interagir com outros, pesquisar, elaborar, analisar e se responsabilizar pelo que falam e publicam. Diretora, EMEF Leonor Mendes de Barros.

GE/SP (2)

Eu estava em uma escola em que o trabalho com o Educom, seja pela rádio ou pelo Imprensa Jovem, não era tão forte quanto nesta atual escola. Eu fiquei muito impressionada com a cultura aqui estabelecida em relação à Educomunicação. Não há um funcionário que não saiba o que é o Educom e ainda que não contribua com os alunos em relação a essa temática. Desde a recepção até as divisões de trabalhos do Imprensa Jovem são feitas pelos alunos. É óbvio que apoiamos em relação à organização das ações, mas, a autonomia e desenvolvimento da comunicação colaboram sim para um ambiente de conhecimento reconhecido como estimulante pelos próprios alunos. Eu apoio essa política pública e sou testemunha do poder de transformação da comunidade escolar, que não tem preço. Coordenadora Pedagógica, EMEF Professor Florestan Fernandes.

GE/SP (3)

Sim, o professor Carlos aprendeu a Educomunicação com a rádio aqui em nossa Escola, desenvolveu um excelente trabalho e foi convidado a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação. Apesar de nestes 15 anos os partidos políticos mudarem e, consequentemente, os secretários de Educação mudarem, o professor Carlos continua coordenando este projeto. Temos unido o TCA com a Educomunicação. Diretora, EMEF Professor Carlos Pasquale.

P/SP (1)

Nós amamos o Educom. É preciso acreditar que é possível um trabalho com a comunicação, ainda que tenhamos dificuldades. Essa reunião de pauta semanal dá uma energia, temos alunos do 3.º ao 9.º ano participando, os mais velhos vão se tornando monitores dos mais novos. Detalhe, aqui o Educom tem uma lista de espera. Não deixo morrer, nem esfriar, tanto que temos blog, rede social, site, e somos responsáveis por grandes entrevistas. Lembro-me até hoje, um aluno nosso passou por debaixo dos jornalistas das grandes emissoras e entrevistou o ex-prefeito Fernando Haddad. Isso é marcante até hoje e ele é reconhecido por fazer um excelente trabalho no Imprensa Jovem, ele é o entrevistador oficial. POIE, EMEF Professor Roberto Mange.

12.3.4 Análise dos dados referentes à categoria 1 (políticas públicas)

Quanto ao tema das políticas públicas em Educomunicação, não há dúvidas de que a criação do NE representou um momento decisivo de reconhecimento da prática, na cidade de São Paulo. De acordo com o atual coordenador, Carlos Lima, em entrevista a esta pesquisadora, o novo setor possui as atribuições de: a) elaborar, planejar e acompanhar o desenvolvimento de projetos de educomunicação; b) promover o desenvolvimento de agências de notícias “Imprensa Jovens” nas unidades escolares; c) incentivar atividades de educomunicação relacionadas às linguagens impressa, radiofônica e televisiva, audiovisual e digital.

Estamos diante de uma determinação expressa de política curricular, possível, entre outros motivos, graças à continuidade dada ao comando das iniciativas voltadas à prática educacional.

Conforme citamos na introdução deste capítulo, a manutenção de profissionais e de gestores da política, assim como ocorreu no município do Rio de Janeiro, também aconteceu na rede municipal de ensino de São Paulo, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 5: Relação de prefeitos e secretários de Educação e gestores do Núcleo de Educomunicação do município de São Paulo (2001-2017)

Prefeito	Mandato	Secretário(a) de Educação	Programa “Ondas do rádio” Núcleo de Educomunicação
Marta Suplicy	Jan. 2001 a dez. 2004	2001 - Fernando J. de Almeida 2002 - Eny Maria Maia	
José Serra	Jan. 2005 a mar. 2006	2005 - José Aristodemo Pinotti	2006 - Carlos Alberto Lima
Gilberto Kassab	Mar. 2006 a dez. 2009	Alexandre Schneider	Carlos Alberto Lima
Gilberto Kassab	Jan. 2010 a dez. 2012	Alexandre Schneider	Carlos Alberto Lima
Fernando Haddad	Jan. 2013 a dez. 2016	2013 - César Callegari 2015 - Gabriel Chalita 2016 - Nádia Campeão	Carlos Alberto Lima
João Dória Bruno Covas (assume em março)	Jan. 2017 a março de 2018	2017/2018 - Alexandre Schneider	Carlos Alberto Lima

Fonte: elaboração da autora.

A análise do quadro, em consonância com os preceitos do contexto de influência e produção textual da política, de acordo com Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006),

nos permite dizer que a continuidade de governos e a inserção de elementos tradicionais do cenário governamental, como a legislação na função de orientadora de ações pedagógicas, tornaram-se fundamentos importantes à consolidação da educação midiática, na perspectiva da educomunicação, na rede de ensino do município de São Paulo. A seguir, temos a descrição da categorização e cotejos das entrevistas, em profundidade, que comprovam esse pensamento sob a análise do Ciclo de Política.

12.4 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 2: A INCLUSÃO DA EDUCOMUNICAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR

A educomunicação está inserida por meio da prática pedagógica em sala, ainda que não esteja oficialmente no documento prescrito.

12.4.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/SP (4)

Observei muito o crescimento, a busca por oficinas de educomunicação com o “Mais Educação São Paulo”, sobretudo por alunos e docentes do Ciclo Autoral (7.º ao 9.º ano). Observamos que existe muito a união do TCA com a educomunicação aqui na DRE de Campo Limpo. Coordenadora de POIEs, DRE Campo Limpo.

GP/SP (5)

Quanto ao uso e entendimento do conceito de educomunicação, penso que, hoje, quando se fala em educomunicação na rede municipal de educação, as pessoas, imediatamente, já ligam aos exemplos práticos que acontecem nas escolas. Quando eu comecei na rede, em 2003, última turma do Educom.rádio, os professores e alunos perguntavam o que era educomunicação, hoje é naturalizado, ou seja, tornou-se uma cultura da rede. Coordenadora de POIEs, DRE Capela do Socorro.

GP/SP (2)

A Educomunicação não está diretamente compondo o currículo da rede. Mas, é possível encontrar aberturas para sua inserção sim. Creio que é uma questão de tempo para a rede municipal de São Paulo incorporar a educomunicação como parte do currículo municipal. Coordenador do Núcleo de Educomunicação/SME.

12.4.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

GE/SP (5)

O ciclo autoral permite a prática educomunicativa sempre. Os próprios estudantes nos procuram por conta desses momentos. Geralmente os alunos dos 8.º e 9.º anos são os monitores dos menores aqui na escola, o que permite a perpetuação da prática educomunicativa há oito anos na unidade escolar. **Coordenadora Pedagógica, EMEF Professor Florestan Fernandes.**

GE/SP (4)

A Educomunicação exige responsabilidade, conhecimento, envolvimento, leitura, aperfeiçoamento. O aluno ao preparar um programa de rádio precisa estudar, ler, empenhar-se, pois tem a responsabilidade de publicar somente a verdade. Ele(a) é o protagonista. **Gestora, EMEF Professor Carlos Pasquale.**

P/SP (13)

A prática que a educomunicação permite é ver esses estudantes fazendo coisas, praticando ações e desenvolvendo habilidades, isso que chamamos de prática educomunicativa eles ganham uma autonomia, amando serem mestres de cerimônias, trazendo a família para a escola e deixando os pais orgulhosos porque o filho atua na rádio da escola, apresenta as reuniões, filma eventos, fotografa etc. **Professora de Educação Física, EMEF Professor Florestan Fernandes.**

P/SP (11)

Eu acho a educomunicação bastante valorosa aos estudantes. Eles participam em 95%, é impressionante quando é um projeto e ação do Educom é 95% de participação. E é impressionante como desenvolver a comunicação, a autonomia, reduz consideravelmente a agressividade e a violência, sem contar que a união se fortalece porque favorece muito e estimula o trabalho coletivo, respeito, valorização do outro. **Professora de Língua Portuguesa, EMEF Professor Florestan Fernandes.**

P/SP (10)

O currículo também é a prática. Mesmo não estando no documento oficial é possível observar espaços para que a educomunicação participe e se constitua. A força do programa “Imprensa Jovem” e da educomunicação é que nós professores e os alunos nos apropriamos da autonomia que essa prática permite e ela permanece, independe de legislação. **POIE, EMEF Professor Roberto Mange.**

12.4.3 Análise dos dados referentes à categoria 2 (proposta curricular)

As cinco manifestações de gestores e professores são unânimes: a Educomunicação faz parte do currículo da rede municipal de educação da Prefeitura de São Paulo, apesar deste fato não estar explicitado nos textos normativos que descrevem o currículo. Na verdade, o conceito e a prática “naturalizaram-se” como um paradigma de ação, sendo assim concebidos tanto por gestores, quanto por professores e alunos. Observa-se igualmente que não existem, nas escolas pesquisadas, referências ao

conceito de mídia-educação. Para docentes e estudantes, a análise dos meios de comunicação e seu uso pela comunidade escolar se encontram contemplados no ideário da Educom.

Contudo, provoca estranheza o fato da nova política curricular da rede paulistana, que passou a vigorar no ano letivo de 2018, não haver tratado expressamente da “educação midiática”, apesar das três sucessivas versões do texto da Base Nacional Comum Curricular, que serviu como justificativa para as mudanças efetivadas, haverem indicado a necessidade de se implementar as competências necessárias para o envolvimento dos alunos com as diferentes linguagens midiáticas.

Tal necessidade vem sendo reforçada por especialistas na área: “Precisamos de uma revolução educomunicativa para transformar o mundo”, diz o título da entrevista à Revista Comunicação & Educação concedida em 2016 por José Ignacio Aguaded Gómez¹¹⁸, professor da Universidade de Huelva, Espanha. Acerca do presente tema, afirmou o especialista:

Educomunicação e educação midiática são duas faces de uma mesma moeda e precisam uma da outra, até quase fundir-se nessa necessária formação que a população precisa para que seja possível compreender, de forma global, as interações das pessoas com as novas mídias que sempre surgem, com sua faceta multimidiática e interativa. Em suma, para poder “conviver”, de modo integral e plural, nesta sociedade midiática na qual nos foi dado viver. (AGUADED, 2016, p. 98).

Aguaded fala da integração da educação midiática nas bases curriculares. Para ele, o que estaria em jogo, pois, é a própria noção de currículo. Vale, aqui, lembrar que necessitamos ir além da visão estreita da prática curricular. Recorremos a Gimeno Sacristán (2000) quando apresenta um modelo de interpretação curricular contemplando diversas dimensões: (1) o currículo prescrito – documentos que norteiam as práticas gestoras e administrativas da unidade escolar; (2) o material apresentado aos docentes e discentes nas escolas para uso pedagógico; (3) o material que é desenhado pelos professores – desde organização coletiva, arranjos, sujeitos; (4) o currículo em ação, que é aquele desenvolvido tanto pelos educadores quanto pelos educandos em sala de aula; (5) o currículo realizado, ou seja, os efeitos e consequências nas aprendizagens e

¹¹⁸ Em entrevista para a Revista Comunicação & Educação. José Ignacio Aguaded Gómez é professor da Universidade de Huelva, Espanha. É também diretor da revista *Comunicar*, uma das principais das áreas de Comunicação e Educação. Ele esteve em agosto de 2016 no Brasil, onde participou do seminário “Educomunicação na Práxis Social”, promovido pelo Departamento de Comunicações e Artes (CCA), dentro das comemorações dos 50 anos da ECA/USP. Na entrevista, Aguaded destaca o papel da Educomunicação e da educação midiática, além de comentar as políticas debatidas e implantadas na Europa.

projetos sociais e familiares; (6) o currículo avaliado, que legitima os processos em termos de aprendizagem.

Em muitos casos, fala-se de currículo referindo-se às disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto “engarrafado” em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula. Informes de avaliação de experiência ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem considerados valiosos. O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Lendo as respostas das entrevistas sob a perspectiva de Sacristán, pendemos para concluir que pelo menos três opções de práticas curriculares educacionais estão instaladas na Prefeitura de São Paulo - a de número 1 (o currículo prescrito – documentos que norteiam as práticas gestoras e administrativas da unidade escolar), a de número 5 (o currículo realizado, ou seja, os efeitos e consequências nas aprendizagens e projetos sociais e familiares) e a de número 6 (o currículo avaliado, que legitima os processos em termos de aprendizagem).

Lembramos que a política curricular da rede de ensino de São Paulo fez várias alterações desde 2013. Quanto à prática de número 1, basta a referência à criação do NE, com atribuições que se relacionam diretamente com os procedimentos curriculares. Por outro lado, a educação esteve presente ao longo das mudanças curriculares a partir de 2013. A mais importante foi a que definiu o Programa “Mais Educação São Paulo”, instituído pela Portaria n.º 5.930/13, implantada na gestão do prefeito Fernando Haddad. O documento alterou os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, que passou a ser organizado em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1.º ao 3.º ano), Ciclo Interdisciplinar (4.º ao 6.º ano) e Ciclo Autoral (7.º ao 9.º ano). Neste último, o aluno produz um TCA na condição de autor, o que requisita dos jovens e professores o uso e domínio acerca de diferentes linguagens da mídia. Por outro lado, o artigo 23 da reforma explicita a prática educacional como uma opção curricular. Vejamos:

Art. 22 - As atividades curriculares de caráter educacional desenvolvidas no contraturno escolar envolverão ações de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, além das de recuperação paralela.

Art. 23 - Deverão integrar as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar, os programas e projetos já existentes na Rede Municipal de Ensino envolvendo, em especial:

I – Laboratórios de Informática Educativa;

II – Salas de Leitura;

III – Recuperação Paralela;

IV – Bandas e Fanfarras;

V – Esporte Escolar;

VI – Xadrez;

VII – Nas ondas do rádio (grifo nosso);

VIII – Aluno Monitor;

IX – Especialistas dos CEUs;

X – outros oferecidos por diferentes esferas governamentais.

No caso, a prática educomunicativa presente no Programa “Nas ondas do rádio”, demonstra influências comprovadas nas práticas pedagógicas educomunicativas dos anos finais do Ensino Fundamental, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Outra portaria da SME de n.º 7.464, de 03 de dezembro de 2015, institui o Programa “São Paulo Integral” nas escolas municipais. No artigo 9.º, inciso I, determina que “para contemplar os territórios do saber [...] a unidade educacional deverá optar pelas seguintes experiências pedagógicas”, e indica 39 ações. Entre as citadas, encontram-se a Educomunicação e aquelas que compõem as práticas educomunicativas, como o rádio, o cinema e vídeo, a fotografia, a “Imprensa Jovem” e o jornal escolar.

A mais recente mudança curricular (2017) da rede educacional de São Paulo, que passou a ser aplicada no ano letivo de 2018, é resultado de discussões em grupos de gestores e professores e também dos estudantes, que se fizeram presentes desde a cobertura do evento de lançamento do currículo, em dezembro de 2017, responsabilidade dos alunos participantes do Programa Imprensa Jovem da EMEF Florestan Fernandes participantes desta pesquisa, até os chamados bate-papos e opiniões pelo aplicativo do Imprensa Jovem.

12.4.3.1 A mobilização em torno do currículo da rede: #estudantetemvoz

No mês de junho de 2017, a SME paulistana promoveu, em parceria com o Núcleo de Educomunicação, uma consulta pública com os estudantes sobre o currículo com ações tomando como referência o Programa Imprensa Jovem. Segundo o Anuário Educom (2017, p. 13), “pela primeira vez no país, uma consulta pública sobre Educação alcançou a marca de 43.655 estudantes. A consulta, que tinha como objetivo conhecer o que o estudante pensa sobre currículo foi realizada com o aplicativo Imprensa Jovem”.

Os alunos e alunas repórteres da Rede mobilizaram outros estudantes para a maior consulta pública sobre currículo do país. Utilizamos recursos de tecnologia digital, como aplicativos para celular, encontros para debates com estudantes, coletivas de imprensa. O processo aconteceu durante todo o ano e toda a cidade foi envolvida. (SME, 2017, p. 13).

Uma das estratégias foi fazer rodas de bate-papo com os alunos da rede e colaborou na elaboração do questionário por meio do aplicativo Imprensa Jovem. O encontro entre os estudantes tinha a duração de 130 minutos e ocorria em uma sala de aula. Eles determinavam o assunto a ser discutido e gravavam o debate em vídeo e áudio, que se tornaram material reflexivo de apoio à prática docente. Ocorreu até uma coletiva de imprensa (2017) com o Secretário Municipal de Educação Alexandre Schneider e com oito estudantes representando as escolas municipais.

A pesquisa entre os estudantes gerou indicadores que foram incluídos no currículo escolar do município. Entre as temáticas, há estratégias para a prática pedagógica em consonância com os preceitos da educomunicação.

Fonte: Anuário Educom/SME/SP, 2017.

Fonte: Anuário Educom/SME/SP, 2017

Os gráficos acima apontam que 59% dos alunos ouvidos em relação ao currículo preferem as atividades em grupo nas aulas e 57% acham importante a escola ter espaço para ouvir o estudante; se pensarmos na educomunicação, o diálogo e o trabalho coletivo compõem a prática educ comunicativa.

12.5 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 3: FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E DISCENTES EM EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Essa categoria trata de formação continuada voltada aos professores e também de cursos ofertados aos docentes e discentes em educação midiática, conforme entrevistas a seguir.

12.5.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/SP (2)

Se nós não oferecermos formações para que o professor seja um protagonista também, assim como o aluno, logo ele não irá desenvolver o trabalho na escola. Pois, fazer formação continuada para formar o professor e ele “não colocar a mão na massa” para voltar à escola, se ele não é aluno, é uma perda de tempo. Por exemplo, se o professor quer fazer um programa de rádio, se ele não for protagonista e fazer durante a formação continuada, ele não vai desenvolver no espaço escolar. E digo mais, se a equipe de formação achar prudente, vamos até a escola, conversamos com todos os docentes, em HAC (Horário de Atividade Coletiva), e a equipe de gestão, e até damos a formação, ali, in loco, no ambiente escolar mesmo, só não faz quem não quer. É um trabalho de “formiguinha”, por isto, é interessante notar que saímos da condição de projeto e nos tornamos um setor e isso demorou quase 15 anos. Coordenador do Núcleo de Educomunicação/SME.

GP/SP (5)

Mais importante que a formação continuada é o acompanhamento. Coordeno uma equipe de POIEs (Professores Orientadores de Informática Educativa) desta DRE, a maior de São Paulo, fiz parte da última turma do Educom.rádio de 2003. A possibilidade de incluir os POIEs da rede com o trabalho com a rádio escolar nos laboratórios de informática deu um novo gás à educomunicação no município. O bacana é que hoje tem muito mais profissionais dando formação continuada na rede,

acho daqui para frente que temos a obrigação de melhorar o acompanhamento destas ações. A portaria de 2009 foi essencial para deslanchar a formação continuada de professores e o próprio projeto. O Imprensa Jovem é o carro chefe desta DRE, nós mesmos temos nossas formações continuadas nas escolas como, como por exemplo, os mestres de cerimônias, temos também os POIEs mais antigos que formam os mais novos para trabalhar com a rádio. Coordenadora de POIEs, DRE Campo Limpo.

12.5.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

GE/SP (6)

Em termos de políticas públicas a minha sugestão é para ampliar ainda mais a oferta dos cursos de formação continuada para professores e, principalmente, vejo como uma grande necessidade a implantação de formação continuada também aos gestores sobre educomunicação, nós necessitamos de compreender e apreender sobre o processo que leva os jovens a quererem tanto participar deste programa como o Imprensa Jovem. O POIE acaba fazendo muitas formações até para dar suporte ao Imprensa Jovem e à rádio. Acho que existe um número variado de formações voltadas à educomunicação. Diretora, EMEF Leonor Mendes de Barros.

GE/SP (9)

Eu iniciei como gestora nesta escola em agosto de 2015. Cheguei aqui e o projeto educomunicadores já era algo totalmente consolidado na escola. A professora responsável e o, então, diretor da época fizeram um curso de formação ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2008, e trouxeram a educomunicação para a unidade escolar. O resultado foi tão favorável, pois são nove anos de projeto. Diretora, EMEF Professor Florestan Fernandes.

GE/SP (8)

Como disse, eu já havia trabalhado com a ideia de rádio na EMEF Pedro Leite Cordeiro, quando surgiu a oportunidade de curso em 2002, pela Secretaria de Educação. Nos empolgamos, inscrevemos a Escola e o curso foi realizado aqui. Desde então, nossos alunos participam com empenho. A importância é que com esse projeto os alunos são protagonistas. Diretora, EMEF Professora Carlos Pasquale.

P/SP (8)

Eu sou professora, fiz muitos cursos de formação continuada, sem contar que o Carlos Lima (atual coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME) foi uma pessoa essencial para o funcionamento do projeto em nossa escola. Eu sou fã dele, porque ele vem in loco e depois fazemos os cursos ofertados, no caso da rádio foi assim. Professora de História, EMEF Professor Florestan Fernandes.

P/SP (10)

Eu fiz vários cursos de formação continuada na SME. Aliás, não paro de fazer. Creio que a educomunicação colaborou e muito à prática do POIE e até a uma valorização de sua função pedagógica dentro de uma unidade escolar. Eu amo a educomunicação, tanto que também sou parte daquelas primeiras turmas de formação do Educom, ainda na época da assessoria do NCE/USP junto à SME. POIE, EMEF Professor Roberto Mange.

12.5.3 Análise dos dados referentes à categoria 3 (formação continuada)

As entrevistas enfatizam a presença da formação continuada em algum momento seja na carreira do gestor ou de professor e, principalmente, da necessidade de mantê-la e até de ampliar os cursos voltados à prática da educomunicação na rede pública de São Paulo.

Como descrito, o município de São Paulo iniciou as práticas de educomunicação em 2001, com assessoria do NCE da ECA/USP, por meio de uma extensa formação continuada docente. Prova disso é a tese de Patrícia Horta Alves (ECA/USP), já citada nesta pesquisa, que conclui que as formações continuadas docentes foram responsáveis por tornar a educomunicação uma política pública na rede municipal de educação paulista (ALVES, 2007).

Após a publicação da Portaria n.º 5.792 de 2009, ocorreu no ano de 2010 o início das formações continuadas¹¹⁹ em educomunicação na SME. De acordo com o responsável pelo Núcleo de Educomunicação, Carlos Lima (2015), pelo balanço de cursos e vagas ofertados pela SME, em 2014 e 1.º semestre de 2015, foram abertas, em média, 4 mil vagas anuais para docentes e 500 para discentes nos 15 cursos oferecidos.

Entre os cursos de formação voltados à prática educ comunicativa estão: Gestão dos Projetos Educomunicativos, “Nas ondas do vídeo”, “Nas ondas da fotografia”, Produção de *blog*, Jornal Impresso, e Agência de Notícias Imprensa Jovem.

O Programa Imprensa Jovem conta com 285 agências de notícias nas unidades escolares de São Paulo.

Nestas agências, por meio da produção jornalística multimídia, os estudantes são protagonistas na ampliação dos canais de comunicação entre a escola e a comunidade. Nesse processo de criação de pautas, pesquisa e edição de conteúdos, esses jovens desenvolvem, de maneira autônoma e colaborativa, suas habilidades críticas e criativas. (SME, 2017, p. 10).

¹¹⁹ As referências completas dos cursos de formação continuada em Educomunicação da SME-SP estão disponíveis em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Cursos-e-Formacoes>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

De acordo com o Anuário Educom (2017), anualmente são oferecidas aos educadores 2 mil vagas em cursos nas modalidades presenciais e a distância. A duração dos cursos presenciais varia de 12 a 24 horas e a duração dos cursos a distância é de 32 horas.

O propósito de tais cursos é a formação de educadores para o desenvolvimento dos diversos projetos educacionais, ampliar os conhecimentos das linguagens da comunicação para integrar as atividades pedagógicas nas diferentes disciplinas, aperfeiçoar os conhecimentos e competências para melhorar a performance do professor nas aulas, trazer à tona reflexões sobre comunicação e criança, adolescente e juventude, desenvolver a educação para leitura crítica das mídias. (SME, 2017, p. 8).

Os cursos são oferecidos a todos os profissionais da Educação Infantil ao Ensino Médio. As propostas se alinham à teoria, prática e discussão reflexiva entre os participantes. A seguir, a relação de cursos presenciais ofertados pelo Núcleo de Educomunicação (2017):

- Implementando uma Rádio Escolar
- Radiodramaturgia na Escola
- Nas Ondas do Vídeo
- Nas Ondas do Vídeo - Stopmotion
- Nas Ondas da Fotografia
- Nas Ondas da Fotografia - Fotojornalismo
- Cinema na Escola
- Cinema na Escola - Escrevendo Roteiro
- Cinema Brasileiro - Um Panorama para o Educador
- Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã
- Imprensa Jovem - Criando Agência de Notícias na Escola
- Imprensa Jovem - Produção Jornalística
- Imprensa Jovem - Telejornalismo
- Jornal Impresso na Escola
- Jornal Mural Literário
- HQ e Fanzine na Escola
- Redes Sociais na Escola
- Gestão de Projetos Educacionais
- Design Thinking na Educação

- Educação Integral na perspectiva da Educomunicação

Modalidade a distância:

- Imprensa Jovem Online
- Produção de projetos Educomunicativos

Os documentos analisados estão em consonância com a tese “Educom.rádio: uma política pública em Educomunicação”¹²⁰, que afirmou a importância da formação continuada docente na rede de ensino como fator determinante para a política pública em educação midiática em São Paulo.

Este estudo comparativo, principalmente a partir das entrevistas realizadas no âmbito da gestão política, gestores escolares, professores e alunos, em relação à formação continuada docente, reafirma que existe uma força da prática educ comunicativa mantida pelo investimento constante em renovação e ampliação dos cursos de formação em serviço dos professores e ofertados aos alunos, que contribuem para manter a política desenvolvida, desde as grandes formações realizadas antes da “Lei Educom” (2004) pela assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP).

O número de professores e gestores que participaram das primeiras formações do NCE/USP (entre 2001 a 2004), que perpetuam a perspectiva da Educomunicação, confirmam que esses cursos iniciais foram marcas herdadas da política que continuam sendo o grande diferencial da educação midiática praticada na rede municipal de ensino de São Paulo.

Essas formações dos educadores oferecem contribuições importantes para o estímulo de habilidades essenciais aos alunos do século XXI, como observado na tabela a seguir:

Área ou pressuposto básico	Indicadores
----------------------------	-------------

¹²⁰ Tese citada na justificativa desta pesquisa. Elaborada pela pesquisadora Patrícia Horta Alves, investigação defendida em 2007 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob orientação do professor Dr. Ismar de Oliveira Soares.

	(ação ou projeto estão contribuindo para)
Educação para a Comunicação ou Leitura Crítica dos Meios	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente as mensagens midiáticas (enxergar além do óbvio); • Desenvolvimento de critérios para análise da própria comunicação e da comunicação de terceiros; • Elaboração de critérios de seleção frente ao acúmulo das informações; • Interação crítica e criativa com os meios.
Mediação tecnológica na Educação ou Comunicação para a educação	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação dos múltiplos usos das tecnologias da comunicação na educação; • Acesso às tecnologias como recursos de expressão e para o exercício da democracia (melhora da capacidade de expressão e da comunicação); • Produção e divulgação de programas midiáticos educativos; • Produção midiática colaborativa.
Direito à Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção do diálogo e respeito às diferenças (de gênero, étnicas, crenças); • Respeito/aceitação dos gostos e preferências pessoais; • Criação de ecossistemas comunicativos abertos e horizontais; • Mudança de percepção dos educadores em relação a(o) criança/jovem/comunidade e/ou vice-versa.
Protagonismo infanto-juvenil	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão participativa dos recursos da informação e da comunicação; • Estímulo à criatividade e à autonomia de crianças e adolescentes; • Crescimento do trabalho colaborativo; • Surgimento de novos projetos.

Fonte: Anuário Educom/SME/SP, 2017.

A gestão da educação midiática no âmbito escolar (categoria 4) também contribui e muito à manutenção destas ações governamentais na perspectiva educ comunicativa, como veremos a seguir nas entrevistas realizadas.

12.6 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 4: GESTÃO MIDIÁTICA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCOMUNICAÇÃO

Essa categoria sobre a gestão midiática no ambiente escolar foi a que teve maior número de respostas dos entrevistados, principalmente, dos alunos por tratar-se da prática educ comunicativa em sala de aula.

12.6.1 Entrevista com os gestores das políticas de educação midiática

GP/SP (6)

Como definir a educomunicação, tarefa difícil. É uma oportunidade que quem tem, não pode deixar passar. Mas, quando abraçamos projetos como este, temos que suar a camisa. Aqui na DRE Capela foi uma das poucas que se manteve, penso que é a oportunidade dos meninos, criarem, melhorarem a autoestima, o olhar pela vida, o desejo de querer fazer coisas, com certeza esses alunos terão uma vida profissional mais ativa e frutífera. Se o gestor tiver um olhar e apoiar, flui. Coordenadora de POIEs, DRE Capela do Socorro.

12.6.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Professores e alunos

P/SP (15)

Observei que não são os estudantes que se adaptam ao professor, é ao contrário, como eles são protagonistas são os professores que se adaptam ao projeto. Eles dão opinião, eles fazem suas críticas, eles vão estruturando as ações e, o principal, assumem a responsabilidade de ensinar os mais jovens. Hoje, a educomunicação foi apropriada de tal forma que é parte da cultura de nossa escola, a professora orientadora, como chamamos, só supervisiona, pois os estudantes cuidam de tudo. POIE, EMEF Professor Roberto Mange.

P/SP (14)

São vinte anos nesta escola e nove anos coordenando o projeto educadores. Eu sou POIE (professora orientadora de informática educativa), sabe, é impressionante, meu sonho é que o professor Ismar um dia venha em nossa escola, para ele ver que na prática a educomunicação realmente funciona. Os alunos, desde o primeiro ano, participam do projeto conforme as habilidades, os segmentos do projeto, um deles é ser mestre de cerimônia desde que aprendem a ler. POIE, EMEF Professor Florestan Fernandes.

GE/SP (10)

O diretor de nossa escola participou do primeiro curso do Educom, ofertado ainda pelo NCE/USP, e trouxe para esta escola, em 2006, a vontade de implantar o projeto. Ele sonhava com isto. Começamos com cinco estudantes do 5.º ano entrevistando o Secretário de Educação da época, que era o Alexandre Schneider (atual Secretário, 2017). O projeto tomou uma proporção que eu, particularmente, não imaginava. Diretora, EMEF Professor Florestan Fernandes.

P/SP (7)

Eu, como professora, posso dizer que o olhar da gestão escolar para este tipo de projeto como é o Educom depende de recursos, principalmente humanos, senão as

ações não acontecem. Como nós tivemos a felicidade de termos um diretor fã da educomunicação, isso não foi difícil. Ele, além de ser o mentor, foi buscando e adaptando todas as possibilidades. Atualmente, ele é diretor regional, e continua muito vinculado aos alunos de nossa escola com o projeto educadores. Eu tenho orgulho desse projeto, temos estudantes já formados, inclusive, atualmente um na USP e cinco no Ensino Médio que continuam vindo à escola por conta do projeto educadores, eles não nos abandonam porque a educação permite a solidariedade. **Professora de História, EMEF Professor Florestan Fernandes.**

P/SP (5)

O que chama a atenção no projeto com a educação é que os alunos se sentem valorizados porque a sugestão deles é abraçada, lapidada. A escola, hoje, é muitas vezes um lugar chato. O projeto Educom e outros, eles têm prazer de estar na escola, tem alunos do Educom que chegam às 5h30 na (quase madrugam) e vão embora às 18h30 e se pudessem dormiriam aqui. **Professora de Inglês, EMEF Leonor Mendes de Barros.**

P/SP (12)

O projeto foi bastante forte em 2010 a 2012. A nossa escola foi uma das poucas que sobreviveu, somos convidados sempre para apresentar em outras escolas. O Carlos (Coordenador do Núcleo de Educação) fala muito do professor Ismar Soares, eu conheço as suas ideias, livros, através disto eu aprendi a amar o professor Ismar. Daí, eu penso como ele conseguiu unir a educação de forma a permitir aos estudantes tamanho protagonismo, expressão. **POIE, EMEF Roberto Mange.**

P/SP (6)

Como eu tinha essa disponibilidade a convite da professora responsável pelo projeto educadores, eu fiquei responsável por coordenar a rádio com os estudantes, sempre gostei muito do projeto até porque eu acredito na educação. E trabalhar com a rádio é um prazer porque os alunos amam, eles sempre vêm com novidades, pedidos, toda a rádio ela é temática – se é um mês que tem algo diferente ou assunto – as músicas são sempre sugeridas por eles que elaboram listas de interesse, é passado para a equipe da rádio dos estudantes que ouvem a música, outros que assistem o vídeo clipe para ver se a linguagem está adequada etc... Existem divisões, o encontro é um dia anterior, de sexta-feira a rádio funciona no intervalo. **POIE, EMEF Leonor Mendes de Barros.**

A/SP (1)

Eu acho que a escola em si é um ambiente que deve ser agradável e é. Mas, no projeto educadores tem uma coisa a mais, nós pensamos, poxa vida, podemos transformar a escola num local muito mais legal do que ela já é, com este projeto aprendemos e também acabamos ensinando, nós como grupo temos uma união muito forte, sempre tem essa troca de conhecimentos e eu acho isso fundamental, aliás, a rádio também é. Passamos a semana toda naquela “pilha de acordar cedo”, com a

rádio, aproxima muito as pessoas, o projeto é isso, união e convivência. J.V., 13 anos, 7.º ano, EMEF Professor Florestan Fernandes.

A/SP (2)

Aqui sempre foi um grupo unido. Depois que se reúnem no projeto muitas pessoas que são tímidas perdem a timidez, é incrível isso. A rádio tira a timidez e nos une. Gosto do Blog da escola porque tem várias fotografias, e eu sou apaixonada por fotografia. C.R., 10 anos, 5.º ano, EMEF Professor Roberto Mange.

A/SP (3)

Eu entrei nesse projeto desde o primeiro ano, eu adoro participar, antes de eu entrar meus irmãos já participavam. Eu me interessei a partir de observar a produção de um vídeo. Nossa, me ajudou a tirar a minha timidez, conheci várias pessoas, foi bem legal entrar aqui. E.L., 8 anos, 3.º ano, EMEF Professor Florestan Fernandes.

A/SP (4)

Eu entrei no projeto Imprensa Jovem no 5.º ano, há cinco anos participo. Quando eu entrei era mais tímido, tinha formação (alunos mais velhos) e da produção. Até que um dia precisava postar uma página do blog urgente para a SME. Eu me envolvi com o blog, fotografia, momento especial, todo ano recebemos um grupo novo, tem o jornal mural, eu faço de tudo (risos). L.F., 14 anos, 9.º ano, EMEF Leonor Mendes de Barros.

A/SP (5)

Cada grupo no geral possui um estilo diferente e de produção diferenciada. Temos recursos básicos e transformamos em algo maior. O Educom me ensinou a viver e isso vou levar para sempre em minha vida. Quando eu entrei eu era outra pessoa, no projeto aconteceu uma evolução muito grande como ser humano, passa por momentos diferentes. Você se encontra. R.B., 14 anos, 8.º ano, EMEF Professor Florestan Fernandes.

A/SP (6)

Ficamos um ano sem a rádio na escola, nossa, houve abaixo-assinado, eles pediam demais a volta da rádio. Nós curtimos demais, dançamos, unimos o grupo. Não é só colocar a música, é um trabalho de pesquisa, seleção, que acontece antes, temos que entender o que está acontecendo no mundo, na escola, se vai acontecer um evento. Nos sentimos valorizados e ouvidos por pertencer ao projeto. A.C., 11 anos, 6.º ano, EMEF Professor Roberto Mange.

A/SP (7)

Na reunião de pauta ninguém tinha decidido quem iríamos entrevistar. Eu, como sempre fui mais rápido, gostava de chegar e observar quem estava presente. Quando percebi que jornalistas de diversas emissoras estavam no aguardo, entendi que aquilo seria o evento de minha vida, eu iria cobrir. Estava ao lado de um colega, quando

percebi a oportunidade, fui, passei por debaixo da perna e cheguei até o Haddad, eu fiz uma pergunta para ele. L.M., 12 anos, 7.º ano, EMEF Professor Roberto Mange.

12.6.3 Análise interpretativa da categoria 4 (Gestão midiática escolar)

A produção midiática no ambiente escolar é o item que os alunos mais demonstraram interesse em revelar pelas entrevistas, eles fazem questão de demonstrar na prática como e o que fazem. As estratégias utilizadas e a prática educacional são percebidas pelas produções realizadas.

A educação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Soares (2002, p. 24) defende que “as práticas de gestão comunicativa buscam convergências de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas”. Ele preconiza, assim, um chamado à responsabilidade social, ao importante favorecimento de uma comunicação de caráter dialógico freireano, uma recepção ativa e sensível às necessidades do ambiente cultural e perfis nos ambientes educacionais e escolares, uma política gestora que agregue todos os envolvidos no processo comunicativo (os produtores, perpassando a instituição mediadora, os receptores e emissores).

A pesquisa de campo revelou detalhes importantes quanto a esta categoria, refletindo a importância da gestão midiática no *lôcus* da escola (referindo-se à equipe de gestão, docentes e discentes), ou, como os professores costumam mencionar, “no chão da sala de aula”, pois é lá que a educação nasce e se mantém viva.

Como observado, as entrevistas, que trataram da gestão comunicativa sob o olhar das políticas públicas e de seus respectivos macro e micro contextos, revelaram que a prática educacional também é sólida e rigorosa no ambiente escolar, afinal, conforme apresentamos, é a categoria que mais teve repercussão entre os gestores das políticas, gestores escolares, professores e, principalmente, os alunos, que se manifestaram com veemência neste assunto.

Neste sentido, assim como constatado na categoria 3 quanto ao tratamento da formação em serviço docente na perspectiva da educação, a categoria 4 comprova que a escola é, sem dúvidas, o local privilegiado em que a prática educacional acontece e cumpre sua proposta de propiciar uma educação que priorize o protagonismo, a autonomia e o direito à comunicação de todos os componentes da comunidade escolar.

A próxima categoria trata da formação inicial em educomunicação, assunto que será abordado a seguir.

12.7 ENTREVISTAS SOBRE A CATEGORIA 5: FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM EDUCOMUNICAÇÃO

A Formação Inicial é o assunto da categoria 5. A seguir, apresentamos as entrevistas sobre a temática.

12.7.1 Entrevistas com os gestores das políticas de educação midiática

GP/SP (1)

Sempre achei importante a presença da universidade em ações que contribuíssem com uma política pública de qualidade, ainda mais ao tratarmos da Educação. O professor Ismar Soares (ECA/USP) fez isso por meio da coordenação da assessoria do NCE/USP para a sistematização da educomunicação na rede. E, continua a colaborar ao propor a Licenciatura em Educomunicação na USP. Ex-Secretário de Educação de São Paulo.

GP/SP (2)

Eu fiz a pós-graduação, a Especialização em Educomunicação para me apropriar melhor do conceito, afinal, trabalho diariamente aqui na SME com a prática educacional, mesmo assim, senti necessidade de maior aprofundamento teórico da temática. Coordenador do Núcleo de Educomunicação, SME.

12.7.2 Entrevistas com Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores

P/SP (9)

Eu sou POIE. Adoro trabalhar com o Educom. A experiência com a rádio, com o programa Imprensa Jovem despertou em mim a necessidade de se fazer uma especialização em educomunicação. Mas, às vezes, penso que o próprio POIE, que já atua com a prática educacional, já é um educador, ao menos desempenha em vários momentos essa função. POIE, EMEF Leonor Mendes de Barros.

P/SP (8)

Eu sei que existe um curso na ECA voltado ao Educom. Eu como POIE gostaria de me aprofundar na área. O Educom trouxe uma nova perspectiva no cotidiano de meu trabalho pedagógico, a prática educacional não só garantiu o direito de expressão das crianças como a autonomia delas e nossa como educadores, eu me apaixonei pelo educom. POIE, EMEF Professor Roberto Mange.

P/SP (7)

Eu ainda espero cursar o Educom, assim como conhecer o professor Ismar Soares. Porque ele permitiu que eu me encontrasse como profissional, o Educom é muito bem aceito entre os alunos, nossa rádio é forte e desempenha um papel essencial não apenas na unidade escolar, mas, no entorno, na comunidade. E isso não há dinheiro que pague. POIE, EMEF Professor Florestan Fernandes.

12.7.3 Análise interpretativa da categoria 5 (Ensino Superior)

A formação inicial e o papel que a universidade possui é sentida pelos professores, ainda que não haja menção explícita à Licenciatura em Educomunicação percebe-se pelas entrevistas que há interesse no aprofundamento teórico da prática em sala de aula e a importância é observada no depoimento dos gestores da política, em que há menção de que o entendimento conceitual e ao mesmo tempo da prática, da práxis, foi realmente possível, após um curso de especialização.

Em recente entrevista dada ao Prof. Claudemir Viana (VIANA, 2017), Ismar Soares, idealizador da Licenciatura em Educomunicação, afirmou que a graduação foi uma resposta que a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) deu às demandas sociais. Afirmou o pesquisador:

Trata-se de um projeto acadêmico que aproxima as contribuições dos campos da comunicação e da educação, para formar um profissional de interface, em condições de prestar serviços tanto ao âmbito educativo formal (um professor de comunicação ou coordenador de atividades multidisciplinares e multimidiáticas na área) quanto aos âmbitos de práticas profissionais que trabalhem com a relação comunicação/educação, nos espaços da mídia e das organizações dos diferentes setores sociais e laborais. O curso é compartilhado com a Faculdade de Educação na oferta das disciplinas próprias das licenciaturas. É importante assinalar que, para além da profundidade teórica exigida pelo programa do curso, ganham densidade as disciplinas e atividades voltadas para as áreas de intervenção do campo da Educomunicação, notadamente a gestão da comunicação nos espaços educativos, seja nas organizações, seja no ambiente escolar. Busca-se, além disso, uma preparação que permita aos egressos atender as demandas em torno da formação de competências midiáticas dos estudantes brasileiros. A Licenciatura prevê um permanente contato dos alunos com as ações e projetos educacionais em curso na sociedade, através de imersões e de estágios supervisionados. (VIANA, 2017, p. 246).

Observamos, nas entrevistas com os gestores e professores das escolas pesquisadas, dificuldades em compreender o papel da licenciatura, ainda que reconheçam a sua necessidade. Contudo, houve demonstrações do entendimento da importância de um educador como um profissional urgente, atuando, se não nas

escolas da rede paulistana, ao menos nas Diretorias Regionais e/ou na Secretaria de Educação.

Existe também o curso de especialização em Educomunicação (*lato sensu*), com duração de três semestres, na ECA/USP. O referido curso é resultado de várias ações do CCA, como o curso “Gestão da Comunicação”, que, entre 1993 e 2011, formou mais de 600 especialistas.

Percebe-se, pelas entrevistas, como ocorrido na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que o tema continua pouco difundido entre os professores, levando em conta o fato de muitos dos entrevistados terem deixado de se manifestar sobre o assunto.

12.8 ANÁLISE INTERPRETATIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA REDE DE ENSINO DE SÃO PAULO

A partir da pesquisa bibliográfica em relação a leis, decretos, contexto sócio-histórico e, posteriormente, do estudo de campo, reunimos as percepções das práticas em educação midiática, na perspectiva da educomunicação, na rede municipal de ensino de São Paulo.

Portanto, o encerramento desta análise interpretativa está firmado sob o olhar (entrevistas) dos gestores das políticas, no caso, do Núcleo de Educomunicação (Secretaria Municipal de Educação), dos diretores e coordenadores pedagógicos, professores de projetos e do Programa “Imprensa Jovem” em torno da educomunicação e dos alunos de quatro escolas localizadas em bairros da periferia e do centro do município.

Do nosso ponto de vista, as respostas em torno das cinco categorias elencadas ao longo deste capítulo tiveram a função de colaborar para uma melhor compreensão da prática educacional, priorizando os elementos essenciais no ensino formal (currículo, formação continuada, leis, decretos, materiais, projetos). Com isto, apresentaremos, em forma de tópicos, os dados qualitativos, com vistas a trazer esclarecimentos sobre a política em educação midiática nessa importante rede educacional, a maior em número de alunos do país. Começaremos pelas contribuições oriundas dos contextos histórico e político e a relação da universidade neste âmbito.

12.8.1 Os contextos histórico e político: a influência da universidade na implantação da educomunicação

A análise interpretativa acerca da política em educação midiática na rede pública municipal paulistana a partir dos documentos, leis, portarias, entrevistas com gestores políticos, gestores escolares, professores e alunos nos permite constatar e aprofundar conclusões que muitas investigações de certa maneira já haviam apontado.

Observamos por meio deste estudo que existem elementos essenciais para a manutenção e expansão da prática educomunicativa na rede municipal de ensino de São Paulo, que referendam efetivamente sua importância como política pública. São eles: a) formação continuada, b) legislação, c) a existência do Núcleo de Educomunicação (SME) e d) parceria com a universidade (USP). Estes quatro pontos referenciais se aliam de tal forma que, mesmo com alterações nas políticas governamentais, mantém-se a estrutura básica da proposta inicial de 2001.

Os itens tradicionais tratados na categoria um desta tese reafirmam que mesmo anteriormente à aprovação da chamada “Lei Educom”, em 2004, havia, e continua a existir, uma grande mobilização, não na mesma proporção como as ocorridas entre 2001 e 2004, da rede municipal de ensino paulistana, em torno da relevância da formação continuada docente. Não obstante, a própria história da SME/SP, com a passagem de Paulo Freire, na década de 1980, reforça um dos eixos de trabalho e preocupação do educador: a formação em serviço dos professores e um diálogo aberto com a comunidade escolar.

Conforme verificamos com as entrevistas dos gestores da política, a extensão universitária foi importante para o processo de sistematização da educomunicação na rede de ensino paulistana. Isto quer dizer que a assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), sob a coordenação de Ismar Soares, junto à prefeitura municipal por meio da SME, possibilitou uma sistematização da prática educomunicativa de tal forma que a mesma se perpetua por mais de uma década e meia.

Afinal, grande parte dos gestores escolares e educadores fazem questão de dizer, como verificamos nos trechos selecionados, que são “frutos” desta primeira formação, legitimando que foram alunos de capacitadores da Universidade de São Paulo, o que, em nossa percepção, confere uma chancela de conhecer a prática educomunicativa.

Os efeitos destes cursos ofertados aos educadores entre 2001 a 2004 possibilitaram a formulação e aprovação da “Lei Educom”, que, por si só, acreditamos que não conseguiria manter a política na referida perspectiva. O que não significa que não tenha sido importante para o desenvolvimento da prática educacional.

Consideramos que, em termos legais, foi a Portaria n.º 5.792/09, que normatiza a educação no município, que possibilitou um aumento considerável de ofertas de formação aos educadores. Aliada à Portaria n.º 2.673/08, que dispõe sobre a organização dos laboratórios de informática educativa nas unidades educacionais e regulamenta a função do POIE (Professores Orientadores de Informática Educativa), são ações que, combinadas, contribuem para a expansão da ação educacional na rede educacional.

Apesar de não prestar diretamente assessoria à SME, o NCE/USP continua ofertando discussões, formações e orientações, sem contar que muitos formadores da SME em educação estão ligados à USP (ex-alunos, integrantes do NCE) e à Licenciatura em Educação.

A parceria existe, tanto que citamos, como exemplo, a mobilização que a SME fez para a participação de professores e alunos no VII Encontro Brasileiro de Educação¹²¹, Tal mobilização foi regulamentada na Portaria n.º 7.266 (Diário Oficial, 2016, p. 16).

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO:

- a importância da participação de educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME), que desenvolvem projetos de Educação no VII Encontro Brasileiro de Educação - V Global MIL Week 2016, da Unesco;
- a competência da SME/COPED – Núcleo Técnico de Currículo em Educação – em promover a formação continuada aos professores que desenvolvem projetos de Educação na RME;
- o atendimento ao planejamento estratégico da SME/SP para ampliação do Projeto Imprensa Jovem nas Unidades Educacionais da RME;

RESOLVE:

Art. 1º - Autorizar a dispensa de ponto aos Profissionais da Educação da RME que desenvolvem projetos Imprensa Jovem e ou projetos de Educação do Mais Educação São Paulo (Radio, Vídeo, HQ, Fanzine, Jornal, Blog, Redes Sociais, Fotografia, Cinema) para participar do VII

¹²¹ Os eventos foram realizados nos dias 3, 4 e 5 de novembro de 2016, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e no *V Global MIL Week como GAPMIL Latin America and Caribbean Chapter: Brazilian Educommunication Meeting*. O evento internacional foi realizado pela UNESCO no mesmo período e local.

Encontro Brasileiro de Educomunicação - V Global MIL Week 2016, que realizar-se-á na Universidade de São Paulo – ECA/USP nos dias 03 e 04 de novembro de 2016 – 30 Profissionais por Diretoria Regional de Educação;

[...]

Os professores tiveram direito também aos certificados de participação. Os certificados de participação no Evento foram emitidos pela Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPeducom). Essa inclusão dos docentes e alunos no evento foi uma mobilização do NE da SME, que vem se constituído como uma verdadeira escola de formação, como veremos a seguir.

12.8.1.1 Núcleo de Educomunicação: uma agência de formação

Em 2006, a coordenação de projetos educacionais na SME foi assumida pelo professor Carlos Alberto Mendes de Lima, importante fator que, aliado à permanência do mesmo grupo político por anos sucessivos (descrito no item 9.3.4), conferiu vigor à Educomunicação no município.

A estabilidade deste trabalho com a prática educacional possibilitou a elevação destas ações até a implantação do Núcleo de Educomunicação (em 2016). O “carro-chefe” da prática educacional continua sendo a formação em serviço, como discorre o “Anuário Educom 2017”.

A realização de cursos de Educomunicação é vital para prospecção do conceito de Educomunicação nas ações pedagógicas promovidas nas unidades escolares. Seja nas aulas ou em projetos de Educação Integral em Tempo Integral, na comunicação junto às famílias e a comunidade escolar como um todo, as linguagens da comunicação devem e fazem parte do cotidiano pedagógico. Realizamos com parceria das DREs e SMRI - Governo Aberto, 15 turmas de cursos optativos de Educomunicação que atenderam a demanda de 400 vagas. Os cursos são validados pelo CEU – FOR. (SME, 2017, p. 38).

Ressaltamos que o Coordenador do NE (SME), Carlos Alberto Mendes Lima, fez um convite à pesquisadora para participar como ouvinte da 1.^a videoconferência “Formação Educomunicação: ação formativa em SME”, realizada no dia 25/03/2018.

As discussões foram em torno da contratação de 24 formadores (prestadores de serviços), por meio de Edital de credenciamento, com duração de nove meses. Cada curso ofertado deverá ter a duração de 20 horas em função da evolução do Plano de Carreira Municipal dos docentes, que pontua os educadores.

Lima enfatiza a importância do tratamento do conceito da educomunicação e a visita técnica às escolas e DRE's (Delegacias Regionais de Ensino), que no total são 13, local no qual ocorrem as formações do NE. O coordenador afirma:

A rede como um todo desconhece muito o que é educomunicação. Muitos acham que o que fazemos é a tecnologia. Eles já ouviram falar, por isso é essencial visitar e falar de educomunicação aos professores, conhecer projetos, auxiliar a gestão a desenvolver projetos e falar com os estudantes. A maioria dos cursos terá a nomenclatura Educomunicação anterior ao nome do curso, eu entendo que é necessário falar mais sobre o papel da educomunicação (conceito e metodologia). (SME, 2018, s/p).

A partir da interpretação das entrevistas, elaboramos um quadro interpretativo (Quadro 8) relacionando os pontos identificados na rede de ensino municipal de São Paulo tendo em conta as categorias elencadas e os contextos do Ciclo de Política.

Quadro 8 - Análise sobre a política em educomunicação na rede municipal de São Paulo

Contextos	Aplicação da abordagem do “Ciclo de Políticas” – Entrevistas de campo
Influências (dados obtidos com entrevistas junto aos formuladores das políticas, professores, gestores, além de pesquisas bibliográficas)	<ul style="list-style-type: none"> • Instâncias que influenciaram o estabelecimento das políticas de educação midiática <ul style="list-style-type: none"> - De âmbito internacional: Unesco - De âmbito nacional: MEC - De âmbito estadual: NCE/USP - De âmbito municipal/local: NE/SME
Produção de textos (dados obtidos com a análise de documentos, entrevistas com autores dos textos das políticas, professores e gestores)	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos/Leis/Normativas/Decretos/Programas/Projetos • Lei Municipal n.º 13.941/04 (Lei Educom), que institui a educomunicação como política pública. • Portaria n.º 2.673/08, que dispõe sobre a organização dos laboratórios de informática educativa nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. • Portaria n.º 5.792/09, que sistematiza o desenvolvimento de projetos educacionais na rede municipal. • Portaria n.º 5.930/13, que institui o “Mais Educação São Paulo” (reorganização curricular e administrativa). • Portaria n.º 7.991/16, que define normas complementares e procedimentos para implementação do “Programa Imprensa Jovem” e dá outras providências.
Prática (dados observados empiricamente)	<ul style="list-style-type: none"> - A escola como <i>lôcus</i> da prática educacional e da gestão midiática. - A importância das salas de informática educativa nas unidades escolares e dos POIÊs (Professores Orientadores de Informática Educativa). - Aproximação, diálogo e desenvolvimento de parcerias com a proposta educacional. - O NE/SME como <i>lôcus</i> da formação continuada na perspectiva da educomunicação. - O vigor e reconhecimento do Programa “Imprensa Jovem” (tanto nas ações da educomunicação nas escolas, DRE’s e NE/SME, como da própria SME). - A proposta curricular que possibilita diálogos com a educomunicação. - O diálogo com a universidade e apoio do NCE/USP. - Pontos importantes observados: <ul style="list-style-type: none"> - A força do uso do rádio nos projetos das escolas na perspectiva educacional. - A necessidade de formações mais específicas aos gestores escolares.
Efeitos	- O Núcleo de Educomunicação (SME) é um apoio às políticas em educação midiática na rede municipal de ensino de São Paulo e o “Programa Imprensa Jovem” é uma das ações desta proposta política na área.
Resultado final Comprovação de hipóteses	O resultado é a constatação de que efetivamente a rede de ensino do município de São Paulo dispõe de uma política pública em educação midiática.

13 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO E DE SÃO PAULO

Neste capítulo desenvolveremos uma análise comparativa sobre os resultados obtidos pelas pesquisas empíricas (capítulos 11 e 12) acerca da política em educação midiática desenvolvidas nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Sendo assim, o objetivo principal deste conteúdo é o de responder ao problema investigativo quanto ao que aproxima ou diferencia essas políticas no âmbito educacional dos dois municípios, considerando as estratégias utilizadas, no tocante às gestões político-pedagógicas mediadas por instrumentos legais, projetos, programas, ações governamentais e órgãos de suporte. Desta forma, esperamos estar contribuindo para a discussão teórica sobre a construção de articulações em prol dos paradigmas da Educomunicação e da Mídia-educação, tendo em vista a possibilidade de diálogos entre as duas práticas.

Ressaltamos que ao tratarmos de políticas de educação midiática, neste contexto, acreditamos na necessidade de debates sobre “indicadores” acerca de ações já instituídas ou que, futuramente, possam vir a ser implantadas por outras redes de ensino do país.

É válido compreender que do ponto de vista científico, os “indicadores” são entendidos como uma espécie de sinalizadores da realidade, cujas ênfases recaem nos processos de investigação e construção de determinada conjunção (MINAYO, 2009). É neste sentido que identificamos elementos que estabelecessem consonância com as cinco categorias elencadas, no tratamento qualitativo, a partir das entrevistas. Pois:

[...] os indicadores assinalam tendências. No entanto, nenhum indicador pode aportar certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo, pois sua função é apenas ser um sinalizador: indicadores são instrumentos, não operam por si mesmos, indicam o que devem indicar. (MINAYO, 2009, p. 85).

Varelli (2004) recomenda um sistema de pontos a serem analisados no estabelecimento de indicadores, considerando: a) as concepções, enfoques e atores envolvidos, b) os contextos, c) o cenário situacional, d) o modo de gestão e os e) os recursos. Conforme Minayo (2009, p.86) “estes processos frequentemente oferecem aos gestores dados importantes que são como termômetros que medem os avanços ou retrocessos dos processos de intervenção”.

Os critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação são marco de qualquer investigação das ciências, como nos lembra Demo (2002) que ressalta ainda a importância da participação dos sujeitos, essencial para a elaboração de processos avaliativos, pois a participação política no cotidiano é o cerne da dimensão humana de qualidade, da capacidade de autogerir. A validade dos estudos de avaliação qualitativa, como é o caso desta tese, é:

[...] concebida não como um dispositivo que espelha a realidade e sim como uma 'produção reflexiva', que o observador é parte e parcela do contexto e da cultura que busca entender e representar. Mais validade interna de uma pesquisa qualitativa pode ser obtida quando as categorias conceituais empregadas têm significado mútuo e partilhado entre os participantes e o pesquisador. (MINAYO, 2009, p. 90).

Sendo assim, pensando na elaboração de indicadores de cunho comparativo, é preciso sinalizar para a existência, de um lado, de práticas constituídas (educativas e/ou mídia-educativas) nas quais determinados elementos são comuns e dialogam entre si, ou seja, estão em consonância. De outro lado, há também aqueles que se diferem, em cada município, frutos de marcas construídas por ações pedagógicas, definições governamentais, infraestrutura, aspectos culturais e históricos, definindo caminhos que ora se assemelham e ora se diferem.

Contudo, nas discussões aqui a serem apresentadas não perdemos de vista as cinco categorias tratadas nas análises anteriores, quais sejam: elementos tradicionais da política, o currículo e a relação com o paradigma adotado, formação continuada docente e discente, a gestão midiática escolar e o Ensino Superior. E, por fim, todas essas informações estruturam um quadro comparativo entre as políticas em educação midiática desenvolvidas nas duas redes de ensino, exposto no final deste capítulo.

Para tanto, iniciaremos as discussões a partir da verificação da gestão político-pedagógica nas duas redes de ensino em questão, como veremos a seguir.

13.1 A GESTÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO RIO DE JANEIRO E EM SÃO PAULO: PONTOS A AVALIAR

Inicialmente é importante considerar a identificação das modalidades dessas gestões de cunho pedagógico-político, bem como as implicações pedagógicas oriundas dessas ações que é um dos objetivos deste estudo. Observamos, por meio dos dados documentais históricos e pela pesquisa empírica, que os motivos que estimularam as

gestões educacionais dos municípios do Rio de Janeiro e São Paulo à adoção da educação midiática não foram as mesmas, assim como a época, o que não impede pontos de diálogos. Começaremos a seguir, as comparações propriamente ditas, a partir dos elementos que compõem essas gestões no aspecto político.

13.1.1 Gestão: os elementos da política

Constatamos que os contextos culturais e históricos, aliados a permanência, por períodos consideráveis, dos gestores das políticas e das SMEs tanto da rede municipal do Rio de Janeiro como de São Paulo são fatores que contribuíram diretamente para o fortalecimento da educação midiática como política pública nestes municípios. Ainda que cada um tenha trilhado e desenvolvido procedimentos específicos, confirmando uma das hipóteses por nós levantadas na pesquisa.

Portanto, a década de 1990 marcou a rede municipal do Rio de Janeiro, em relação a adoção de uma política em educação midiática, afinal, entre 1990 e 1992 é criada o que seria a Gerência de Mídia-Educação (GME), na Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), em 1993 é aprovada uma Lei do Poder Executivo (nº. 2.029/93) que cria a Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio) e, em 1996 é apresentando, após consulta coletiva com os docentes e dirigentes educacionais, o documento NCBM. Com isso este período impera a ideia e vontade da criação de uma televisão pública municipal aliada a tecnologia e que o currículo ofertasse esse suporte para a expansão na rede. O paradigma da mídia-educação (*Media Education*) era uma forte influência, conforme relato das entrevistas com os gestores da época.

Sendo assim, de acordo com a pesquisa empírica, na rede pública municipal carioca houve ações pedagógica e política neste sentido, pois já ocorriam na rede estadual, com a orientação do Secretário e vice-governador Darcy Ribeiro, nos CIEPs as salas de leitura que possibilitavam, após a inclusão destas na rede municipal, o trato com as linguagens midiáticas e que eclodiram de certa maneira na necessidade do departamento da GME.

A ação política interfere e contribui ao processo de adoção do paradigma mídia-educativo ao criar uma Lei que origina a MultiRio uma instituição pública única no Brasil, que consegue, apesar de ser um órgão vinculado e subordinado à SME/RJ, dar suporte com materiais, formações e projetos à todas as Secretarias da cidade do Rio de Janeiro.

Na rede municipal de São Paulo, o processo é inverso e ocorre cerca de dez anos após o Rio, na década dos anos 2000. A prática da educomunicação é levada na assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) que, em 1999, havia realizado uma grande pesquisa na América Latina, e em 2001, a convite da SME/SP aproxima-se da rede municipal de educação de São Paulo, para colaborar com um projeto educ comunicativo na redução da violência nos espaços escolares, fortalecendo o protagonismo dos jovens e dos professores, a partir da comunicação dialógica e colaborativa por meio do uso da rádio escolar. Inicialmente, a preocupação pedagógica será reforçada, após três anos de trabalho e formações continuadas na rede, e somente em 2004 é que é promulgada a “Lei Educom” (nº.13.941/04).

13.1.2 Implicações pedagógicas para implantação dos paradigmas no currículo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017 discorre acerca da importância de dez competências gerais¹²² sendo duas ligadas à Comunicação são elas: a 4ª. que trata especificamente da Comunicação (expressar-se e partilhar informações, produzir sentidos) para o entendimento mútuo e a 5ª. sobre a Cultura Digital (compreender, utilizar e criar tecnológicas digitais, de forma crítica, significativa e ética) para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer o protagonismo e a autoria. Sendo esta última, um dos objetivos dos paradigmas da mídia-educação e da educomunicação.

Relacionando com nossas análises, a política em educação midiática nos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo ainda não incluiu os paradigmas da mídia-educação e da educomunicação no documento oficial de suas propostas curriculares, ou seja, no currículo prescrito, conforme Sacristán (2000). Contudo, em consonância com o autor, no entendimento do currículo como um processo, com várias dimensões, em relação a duas, as práticas mídia-educativa e educ comunicativas se encaixam, no caso, a dimensão 4, que fala do currículo em ação, que é aquele desenvolvido tanto pelos educadores quanto pelos educandos em sala de aula; e o (5) o currículo realizado, ou seja, os efeitos e consequências nas aprendizagens e projetos sociais e familiares”.

¹²² Disponível em: http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=twitter&utm_source=socialnetwork>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Ressaltamos que, de acordo com as observações documentais e entrevistas, essas duas dimensões citadas possuem notória abertura, nas duas tradições analisadas, nas redes municipais de ensino do Rio e de São Paulo. Tanto que, na rede carioca, o NCBM (Núcleo Curricular Básico Multieducação) do Rio publicou um fascículo exclusivo, em 2006, discutindo a prática mídia-educativa, acrescentando que o departamento de Gerência de Mídia-Educação tenha entre suas atribuições a função de gerenciar as ações, programas e projetos voltados para a apropriação crítica das mídias, em consonância com o NCBM. Existem práticas estimuladas e que acontecem por conta sobretudo por conta de projetos específicos, em sala de aula, no caso, como o “Cineclube nas Escolas”.

Lembrando que a MultiRio também publicou e publica vários materiais didáticos dentre eles: o “Escola entre Mídias” (coleção com três publicações) em que menciona a tradição e orienta práticas em sala de aula de cunho mídia-educativo inserindo na dimensão (2) proposta por Sacristán (2000) quanto material apresentado aos docentes e discentes nas escolas para uso pedagógico em que subsidia projetos como o “Cineclube nas Escolas”.

A rede pública paulistana apesar da sistematização da prática educomunicativa pela Portaria nº 5.792/09, sobre a possibilidade de articulação do paradigma com outros de natureza curricular que integram a política educacional da SME/SP, não a incluiu diretamente na base curricular paulistana. Mas, há várias brechas permitidas por meio de portarias: a Portaria n.º 5.930/13 (Mais Educação São Paulo), no artigo 23, afirma que deverão integrar as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar os programas e projetos existentes, entre eles cita o Programa “Nas ondas do rádio” (VII). A mesma Portaria, em seu artigo 3.º, § 2.º, ao descrever o “Ciclo Autoral” permite e considera a inserção da prática educomunicativa:

[...] compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria. (SME, 2013, s/p.)

Outra Portaria, a nº 7.921/16, discorre sobre o Programa “Imprensa Jovem” descreve no inciso “i” que caberá à equipe gestora oferecer condições de infraestrutura e integração do programa ao currículo a às diferentes áreas de conhecimento.

Enfim, no tocante ao currículo como documento prescritivo, as redes não incluíram - expressa e nomeadamente - nenhum dos dois paradigmas, presumindo, certamente, que não eram usuais nos dicionários referentes às práticas pedagógicas e à didática. Entretanto, tais paradigmas estão presentes em descrições referentes a outras dimensões, entre as quais as referentes à aprendizagem dos alunos e à utilização de metodologias de ensino por parte dos docentes. Com isso, as práticas mídia-educativas e/ou educacionais são com frequências trabalhadas no cotidiano da sala de aula, sendo, contudo, definitivamente reconhecidas em programas específicos, mantidos pelas duas redes de ensino.

É neste viés que a oferta de cursos formativos envolvendo a mídia-educação e a educação são importantes não apenas para dar continuidade à proposta e aos diálogos curriculares, mas como um fator que propicia manter a educação midiática, não apenas como proposta educativa, mas também como ação política, assunto a ser discutido na próxima análise.

13.1.3 O papel da formação continuada e da gestão midiática no âmbito da escola: a manutenção pedagógica-política

Neste item do capítulo 13 apresentaremos duas categorias analisadas a partir da pesquisa empírica: a primeira trata da formação continuada de professores e, a segunda, da gestão midiática escolar. Portanto, por meio de análise comparativa, concentraremos nossa atenção sobre as formas de organização encontradas pelas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo para responder às demandas decorrentes da implantação das ações de cunho político-pedagógico relativas às suas respectivas propostas de educação midiática.

O objetivo principal é a comparação destes dois elementos verificando em que medida estão ou não sendo incorporados, com vistas à disseminação das práticas mídia-educativa e educacionais, e como as tais ações contribuem para a manutenção da própria política em questão.

Na estruturação textual especificamos, primeiramente, o caso de cada rede educacional retomando, em diversos momentos, temáticas já tratadas em capítulos anteriores, referentes às ações governamentais de cada município e, posteriormente, realizaremos a análise comparativa propriamente dita.

13.1.3.1 O caso do Rio de Janeiro: uso da mídia e práticas de cineclubismo

A pesquisa empírica revelou que a prática da produção midiática e a sua gestão no ambiente escolar na rede municipal do Rio de Janeiro é, na maioria dos casos, direcionada por projetos institucionais que requisitam o uso da mídia e/ou são ações propostas pela Gerência de Mídia-Educação da SME, principalmente, para atendimento do projeto “Cineclube nas escolas”, o que atesta que a atuação da política em educação midiática existe e é refletida no *lócus* de aprendizagem. Entretanto, os docentes entrevistados revelam necessidade de mais cursos formativos que tratem, exclusivamente, da prática mídia-educativa.

Cleide Ramos (2015), diretora-presidente da MultiRio, falou à pesquisadora que nos primeiros anos a empresa teve momentos mais voltados à formação continuada de professores, sobretudo para o uso das tecnologias digitais e dos meios de comunicação em sala de aula. Lembra que na década de 1990 e inícios dos anos 2000, as CREs se organizavam para solicitar cursos da MultiRio; já no final dos anos 2000, eram os professores que começaram a buscar, por iniciativa própria, cursos que tratassem da linguagem midiática em sala de aula.

A formação continuada de professores também compõe as responsabilidades da Gerência de Mídia-Educação (SME), incluindo o planejamento, implementação e avaliações destas políticas formativas, que inclui os bibliotecários da Rede Pública Municipal de Ensino, em especial para aqueles que atuam nas unidades que possuem Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares, em conjunto com a “Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire”, criada pelo Decreto n.º 35.602/12

O principal projeto da Gerência de Mídia-Educação (SME) - o “Cineclube nas escolas” - também possui entre os seus eixos de preocupação a formação dos chamados cineclubistas, com foco na linguagem audiovisual. Em junho de 2017, houve a inauguração¹ da área de Cineclube na “Escola de Formação”.

A rede municipal de Educação do Rio de Janeiro possui formações específicas e pontuais em educação midiática, tal como a do mencionado projeto “Cineclube nas escolas”. Acrescenta-se a este fato, outro grande diferencial da educação pública carioca, a MultiRio que possibilita a produção de materiais voltados não apenas à educação midiática, mas também a outros projetos institucionais para todo o município que colaboram com a produção midiática no espaço escolar, assunto a ser tratado a seguir.

13.1.3.1.1 A gestão midiática escolar nas escolas cariocas

Em relação à categoria da gestão midiática no espaço escolar, observamos pela análise das entrevistas com os professores das quatro escolas da rede pública carioca, que compõem nossa amostragem no Rio, que o número de atividades - em relação por exemplo à produção discente em sala de aula, ou seja, à autoria pelos alunos com o uso da mídia - ainda não é tão significativo quanto poderia ocorrer, de acordo com a visão dos próprios educadores entrevistados. Neste aspecto, a maioria dos docentes afirma a necessidade que sentem de maior ênfase neste aspecto da mídia-educação, o qual consideram essencial para sua maior sistematização na rede carioca.

Essa constatação está em consonância com os resultados da primeira etapa de outra pesquisa, já mencionada neste estudo, realizada junto a 900 escolas municipais do Rio sob a denominação de “Projetos de mídia-educação nas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolar”, e que constatou que apenas 20% das escolas têm prática de produção de mídias numa frequência considerada boa” (SME, 2015, p. 47). Entre as justificativas apontadas, fica evidente a carência de formação nos cursos iniciais para o magistério:

Há ausência de práticas midieducativas na maioria dos cursos de formação de professores, que ainda conhecem pouco o campo e menos ainda sobre como desenvolver práticas de produção e uso de novas tecnologias e comunicação na escola, na perspectiva do letramento digital. Nessa perspectiva considera-se de fundamental importância a construção de políticas públicas que assegurem a implantação de programas de formação de professores em mídia-educação (SME, 2015, p. 48).

Sendo assim, em relação à prática da perspectiva mídia-educativa nas escolas públicas cariocas, compreendemos que, nas instituições que compuseram nossa investigação, a mídia-educação é praticada, conforme constatado, nos projetos que envolvem principalmente a linguagem cinematográfica e audiovisual. Os alunos e professores são os mais envolvidos com esta prática, sobretudo aqueles docentes atrelados às salas de leitura e ao projeto institucional Cineclubes. Comprovando as assertivas da referida pesquisa feita pela SME/RJ:

Já os dados sobre as práticas regulares de análises de conteúdos midiáticos (filmes, programas de televisão e de rádio, textos jornalísticos, etc.) apontam que cerca de 80% das escolas realizam regularmente análises de filmes/vídeos (1ª posição – 90,6%), de fotografias/imagens (2ª posição – 81,1%) e de matérias jornalísticas (3ª posição – 80,8). A gerente do Instituto

Desiderata ressalta que esses resultados refletem os programas e projetos com este enfoque que já são incentivados pela prefeitura para que as escolas desenvolvam [SME, 2015, online, s/p].

A pesquisa da SME revelou também que as práticas de produção de mídia, mas quais os estudantes têm a oportunidade de fato de serem autores, são ainda incipientes. Apenas 20% das escolas têm frequentemente atividades neste sentido: 64% nunca realizam atividades de produção de vídeo, fotografia, programa de TV, programa de rádio, publicidade e 54% nunca realizam atividades de produção na internet (páginas em redes sociais, blogs ou sites).

De acordo com a gerente do Instituto Desiderata, uma hipótese para este cenário no qual apenas 20% das unidades escolares desenvolvem práticas de educação midiática que visem a autoria dos alunos é que:

Talvez os professores não se sintam seguros para implementar tais práticas, uma vez que a maioria não teve a possibilidade de experimentá-las em sua formação inicial e continuada. Joana ressalta que os resultados da pesquisa foram disseminados junto à Secretaria Municipal de Educação e também para as escolas e a intenção é que possam incentivar novas políticas públicas que incorporem as diferentes linguagens das mídias na prática escolar, considerando recursos financeiros, formação de professores e mudanças no tempo e no espaço escolar. (DESIDERATA, 2015, online, s/p.).

Em consonância com nosso estudo, a reflexão acima reafirmou que apesar do município do Rio de Janeiro possuir efetivamente uma política em educação midiática, existe uma necessidade de maior sistematização e investimento em formação continuada na perspectiva da mídia-educação para que a gestão midiática no âmbito escolar realmente seja constituída.

13.1.3.2 O caso de São Paulo: a educomunicação integrar à cultura da rede de ensino

Conforme já citado em capítulo específico, a rede municipal de ensino de São Paulo ofereceu inicialmente formação sistemática e sequenciada no início do milênio, com o Projeto “Educom.rádio”, conseguindo atingir, ao longo de sete semestres, entre 2001 a 2004, mais de 11 mil pessoas (aproximadamente, 6.500 professores 3.500 alunos e mil membros das comunidades educativas). Como consequência, esses cursos, promovidos pela modalidade extensão universitária da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, por meio do Núcleo de Comunicação e Educação, se

tornaram a grande marca da implantação da prática educomunicativa no município, justificando a definição de uma política pública, oficializada pela Lei nº13.941.

Na gestão administrativa posterior, as formações foram interrompidas, entre 2004 e 2006, ganhando, contudo, esta área, uma coordenadoria para os projetos educomunicativos, com a instalação de um projeto que viria alcançar sucesso significativo até os dias atuais: o Imprensa Jovem.

O fato justificou que, em 2009, a SME/SP reconhecesse a necessidade de retomar as formações, o que se dá a partir da Portaria n.º 5.792/09, que sistematiza a prática educomunicativa e possibilita a alteração de carga horária dos docentes, trazendo um incentivo aos professores para que pudessem desenvolver projetos neste sentido. Em função desta portaria, passaram a ser ofertadas novas modalidades de cursos formativos, voltadas para as linguagens da comunicação: produção de *blogs*, uso das redes sociais, produção audiovisual, mantendo-se, contudo, a linguagem radiofônica (Projeto NOR - Nas Ondas do Rádio), como “carro chefe” da formação.

O projeto “Imprensa Jovem” ganhou o formato de agência de notícias, permitindo aos alunos se tornarem-se “pauteiros” e repórteres em “coberturas educomunicativas” de eventos, tais como a Bienal Internacional do Livro. Outros foram formados para exercer a função de “mestres de cerimônias”, entre outras funções das áreas de jornalismo e relações públicas. Finalmente, em 2016, foi oficializado e criado o Núcleo de Educomunicação e o Imprensa Jovem ainda, em 2016, passa à categoria de Programa, pela Portaria n.º 7.991/16.

As análises interpretativas sobre os dois indicadores da política em educação midiática do município de São Paulo (respectivamente, a formação continuada de professores e a gestão midiática no espaço escolar) apontaram para respostas diferentes em relação ao que ocorre na rede carioca.

Afinal, o primeiro indicador se faz presente nas formações continuadas destinadas a docentes, normatizadas por portarias e/ou por ações formativas do Núcleo de Educomunicação (SME). Já o segundo indicador está presente nas práticas de gestão midiática no ambiente escolar, possibilitada pela adesão à prática educomunicativa por meio da adoção do Programa Imprensa Jovem.

Enfatizamos outro aspecto que consideramos diferencial na proposta da rede paulistana: o fato das escolas incluídas na amostragem desta pesquisa contarem, em 2016-2017, com gestores e/ou professores que haviam participado das primeiras formações oferecidas entre 2001 e 2004, pelo NCE/USP. Esta constatação corrobora

nosso pensamento segundo o qual os resultados das formações foram e continuam sendo decisivos para a constituição de uma política pública consistente em educação midiática. Foram, igualmente, importantes ou mesmo essenciais para sustentar a perpetuação da tradição formativa, garantindo incentivo à criação, uma década depois, do Núcleo de Educomunicação da SME/SP.

Podemos afirmar que - para além de sua explicitação ou omissão em documentos oficiais - a educomunicação passou a integrar a cultura da rede de ensino de São Paulo, fato que deu sustentação à continuidade da política ao longo dos anos, apesar das diferenças políticas adotadas pelos administradores públicos que passaram pela condução da prefeitura.

13.1.3.2.1 Os valores trazidos com a práxis educomunicativa na rede paulista de ensino: a gestão midiática na escola

Se analisarmos o contexto político-social em que surgiu o conceito de educomunicação na América Latina, observamos que o mesmo emergiu da própria luta do movimento social pelos direitos humanos, pelo direito à comunicação, em que os agentes da cultura se reconheceram como sujeitos da história, na concepção de Freire o “ser no mundo com os outros” em *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Diante deste cenário, cinco aspectos relacionados diretamente a valores e atitudes legitimam a implantação da prática educomunicativa na rede pública paulistana junto às crianças e jovens, colaborando até mesmo para a manutenção da própria política, apesar das diferentes tendências programáticas próprias das sucessivas administrações públicas.

Por se tratar de valores adquiridos culturalmente e não mediante ordenamento normativo circunstancial, a educomunicação ganha legitimidade e espaços por meio de atitudes comportamentais inerentes ao caráter da própria prática, tais como: a) busca pelo diálogo; b) incentivo à participação/autoria; c) valorização do protagonismo/autonomia dos sujeitos; d) reconhecimento da alteridade; e) prática da cidadania. Tais elementos culturais e comportamentais se inter-relacionam e compõem itens importantes da prática pedagógica institucional. Essa articulação entre prática (costumes) e teoria (justificativas teóricas) estimulam o desenvolvimento de valores, que, por sua vez, se justificam pela norma legal.

13.1.3.2.2 Práticas educacionais, para além dos limites da rede

Em reforço ao que constatamos no item anterior, acrescentamos um exemplo de prática que a rede municipal de ensino paulistana vem experienciando em articulação com outros sujeitos institucionais, tendo o conceito da educação como elemento articulador.

Trata-se de uma parceria denominada “Educom.geraçãocidadã”, que envolve um grupo de estudantes do Ensino Fundamental do CEU Casa Blanca, da rede municipal de São Paulo (instituição que não compõe nosso estudo) e o Colégio “Dante Alighieri”, privado, que no segundo semestre de 2016¹²³, desenvolveu um projeto interinstitucional com o apoio da ABPEducom, do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) e da prefeitura municipal (Núcleo de Educação/SME).

Os resultados deste projeto foram expostos no Seminário “Educação Midiática e Informacional no Brasil: Um olhar a partir da perspectiva da Unesco” que ocorreu nas dependências do Senado Federal, em 7 de novembro de 2016, evento já citado neste estudo, proposto por Ismar Soares (ECA/USP), então membro do Conselho de Comunicação Social do Congresso Nacional. É do relatório deste evento, publicado pela gráfica do Senado Federal (Brasil, 2016), que colhemos os dados que passamos a relatar e comentar.

O “Educom.geraçãocidadã” representa, em síntese, uma parceria de prática educacional envolvendo, de um lado, uma unidade da rede paulistana participante do Programa “Imprensa Jovem” e, de outra, uma escola privada, igualmente praticante da educação (Projeto Dante em Foco).

Nas palavras dos participantes do projeto há dois elementos essenciais ao processo: o reconhecimento do protagonismo juvenil e o uso da linguagem comunicativa na educação para a cidadania.

O protagonismo é ressaltado pela Profa. Lucilene Varandas, coordenadora da prática educacional no CEU EMEF Casa Blanca:

Dar essa voz a eles e dar essa liberdade é bem forte para gente. Eu deixo eles falarem muito, deixo eles questionarem muito, deixo eles trazerem essa voz para dentro da escola, pois muitas vezes eles não são ouvidos (BRASIL, 2016, p. 39).

¹²³ Esta foi a primeira edição desta parceria, que ocorreu em mais duas edições em 2017 e 2018.

Quanto ao uso da mídia, os próprios educandos reconhecem a importância deste tipo de ação pedagógica. É o que fica reforçado nas palavras de Clarice Villari, aluna do Dante Alighieri que foi a Brasília representar sua escola. Para ela, as duas instituições têm algo em comum: trabalham com a linguagem jornalística, o Dante, com o Projeto “Dante em Foco”, e o CEU EMEF Casa Blanca, com a “Imprensa Jovem” (BRASIL, 2016, p.11). E complementa: “A gente já nasceu com a mídia; a mídia é comunicação para a gente”. Por seu lado, Maria Eduarda Silva de Oliveira, aluna do CEU EMEF Casa Blanca, que também esteve no seminário de Brasília, afirma que foi com exercícios da produção midiática que o projeto ganhou sua maior dimensão, em 2016: os alunos das duas escolas produziram um vídeo de forma conjunta. Para ela, “o Educom.geração.cidadã.2016 também possui uma página no *facebook*, onde a gente posta todas as fotos, o processo do projeto, e uma canal no *YouTube*, onde a gente posta vídeos do projeto (BRASIL, 2016, p.13).

Justificamos o exemplo da prática educ comunicativa através desta parceria entre uma escola da rede pública municipal de São Paulo e de uma instituição privada de ensino, sobretudo porque nosso objetivo foi o de expor que a política pública pode ultrapassar os limites de seu território específico e se envolver em ações interinstitucionais que visem o desenvolvimento de valores importantes para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, independentemente de classe social, etnia, religião e sistema de ensino.

Acreditamos que tanto a rede municipal de ensino de São Paulo e do Rio de Janeiro têm muito a ensinar uma à outra sobre a organização que estabeleceram para suas políticas de ações na perspectiva da prática mídia-educativa e educ comunicativa.

13.2 ANÁLISE COMPARADA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Dedicaremos este tópico à sistematização dos dados sobre a formação dos docentes para as atividades de educação midiática. Iniciaremos, falando do caso paulista, e na sequência, da experiência carioca.

Trataremos além da importância da manutenção da formação continuada de professores, a gestão midiática no ambiente escolar (categorias 3 e 4), pois, pelas entrevistas de campo, constatamos que estas duas categorias correspondem as principais

estratégias da gestão política e da ação pedagógica em educação midiática desenvolvidas pelas redes municipais de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro.

Ressaltamos que a pesquisa empírica revelou configurações próprias acerca das políticas municipais destas redes educacionais, nas perspectivas da mídia- educação e da educomunicação, que acabaram privilegiando aspectos diferenciados destas tradições, mas, sem desconsiderar a relevância destas temáticas para os processos políticos e da prática em sala de aula.

Elaboramos uma exposição com as descrições das formas organizacionais encontradas pela rede pública de São Paulo na valorização da cultura formativa, do processo de autoria dos estudantes, por meio da prática educ comunicativa. Na sequência abordaremos o destaque e a influência da linguagem audiovisual, em especial da cinematográfica, na rede pública carioca e principalmente no papel que possui a MultiRio em relação a prática mídia-educativa.

13.2.1 São Paulo: preocupação com a formativa docente voltada à prática educ comunicativa

Apesar da omissão do termo “educomunicação” nos textos definidores do currículo do ensino fundamental, constatamos que, em seu cotidiano, a rede paulistana de ensino abriga efetivamente a prática educ comunicativa e vem demonstrando uma crescente preocupação com a formação continuada de gestores e professores no tocante à educação midiática.

Tal assertiva é comprovada pela sistematização político-pedagógico que o município conseguiu estabelecer – através de normas e de programas de gestão - privilegiando os fundamentos que sustentam a ação educ comunicativa, tanto nos ensinos infantil e fundamental quanto nos programas especiais de educação.

Além do mais, privilegia determinadas práticas, através de suporte a projetos estudantis mediante a assistência por parte de professores interessados na área, ainda que não possua um número considerável de formadores e nem estrutura físico-pedagógica adequada, tal como um centro de formação continuada, como ocorre na rede carioca, com a Multirio.

Essa preocupação com a questão formativa dos professores possui “raízes” em cinco fundamentos: 1.º) Na política educacional paulistana, desde o tempo em que Paulo Freire foi secretário de Educação do município (Governo Erundina); ainda que

não tenha se referido expressamente à educação midiática, o educador brasileiro introduziu as tecnologias digitais no currículo, mantendo-se sempre atento à formação contínua dos educadores; 2.º) Na consistente formação em educomunicação iniciada com a assessoria do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), entre 2001 à 2004, deixando, como resultado - numa base formada por 455 escolas - um grupo significativo de professores conhecedores da teoria e da prática em questão, fato que acabou por consolidar, com o passar dos anos e com os reforços formativos advindos, uma espécie de “cultura educacional” na rede; 3.º) Na criação da figura do POIE (Professor Orientador de Informática Educacional) pela Portaria n.º 2.673/08, com a formação de profissionais responsáveis pelos laboratórios de informática e que foram essenciais na disseminação da prática educacional pelo uso da tecnologia; 4.º) Na Portaria n.º 5.792/09 que sistematizou a formação e a organização dos projetos educacionais, atribuindo normas para sua produção no ambiente escolar e possibilitando alterações na carga horária e, conseqüentemente, e nos vencimentos dos docentes; 5.º) Na criação de uma organização que centraliza as ações da prática educacional feita a partir de 2006 e que se estabelece como Núcleo de Educomunicação na SME/SP, em 2016.

Deve-se, definitivamente, ao apoio dos Poie's – parte dos quais integraram os grupos que receberam formação educacional através dos projetos de capacitação oferecidos depois de 2006 – a consolidação da prática de educação midiática no espaço das escolas, através de uma eficaz adesão dos alunos aos vários projetos, tais como o “Nas Ondas do Rádio” e o “Imprensa Jovem”.

13.2.2 Rio de Janeiro: uma empresa pública e a cultura da linguagem audiovisual

A rede de ensino do Rio de Janeiro teve sempre entre suas preocupações oferecer espaços de formação a seus professores, em consonância com a política de educação midiática que adotou. Referimo-nos ao apreço à linguagem audiovisual e à introdução das tecnologias da comunicação e da informação no ensino.

A tradição carioca com a linguagem audiovisual – sobretudo a cinematográfica - é incontestável, tendo sido beneficiadas pela influência histórica recebida de um projeto latino-americano pioneiro, como foi o “Plan-Deni” desenvolvido, no Rio, por meio do Cineduc, já citados neste estudo.

Nessa linha, as entrevistas permitiram identificar que a prática mídia-educativa consegue melhores resultados justamente com o projeto “Cineclube nas escolas”, voltado à formação crítica de receptores e produtores da linguagem cinematográfica. A própria existência do projeto cria expectativas junto aos docentes, motivando-os à procura por formações que os ajudem a manterem-se atualizados em suas atividades.

Não se constatou, contudo, o mesmo empenho da rede com relação à formação para a convivência com a mídia e para o emprego das demais linguagens no cotidiano da educação. A linguagem radiofônica, por exemplo, é praticamente desconsiderada nas escolas cariocas.

Um dos pontos positivos do desenvolvimento de formações continuadas para docentes, no Rio, foi a criação, em 2012, da “Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire”. Tal instituição atende demandas de cursos específicos de formação continuada em mídia-educação. No caso, as ações ocorrem de acordo com a solicitação dos docentes, por meio das Salas de Leitura e das CREs. Em geral, estão atreladas ao projeto “Cineclube nas Escolas”. Aliás o fato levou à inauguração de um ‘Cineclube’ nesse espaço, em 2017.

Por outro lado, a rede educacional possui uma empresa pública de multimeios, a MultiRio, única no país com este formato, com uma estrutura capaz também de ofertar formações continuadas e cursos inclusive para alunos, além de contar com a missão de produzir materiais de qualidade com ênfase na prática mídia-educativa. Trata-se de um modelo de empresa que efetivamente contribui com a formação para a prática mídia-educativa no Rio de Janeiro, apresentando-se como uma opção para casos como o da cidade de São Paulo.

Outro ponto interessante da educação carioca que possibilita abertura à perspectiva da mídia-educação são os chamados Núcleos de Artes (NA) que possibilitam um espaço para cursos voltados aos alunos. É o caso do NAG (Núcleo de Artes Grécia) que compôs nosso estudo, no Rio. São locais nos quais os alunos escolhem os cursos, no contraturno dos estudos. As propostas oferecidas voltam-se para diversas linguagens da expressão artística e comunicativa. São muito procuradas pelos discentes o que possibilita o protagonismo, a autoria e a prática mídia-educativa com muita força. Contudo, segundo os gestores entrevistados, tais espaços foram bastante reduzidos, nos últimos anos.

Se a formação continuada é um dos fatores mais importantes para a efetivação de políticas públicas em educação midiática, a formação inicial na universidade também

vem ao encontro de ações nas perspectivas da mídia-educação e educomunicação, como veremos a seguir.

13.2.3 O apoio do Ensino Superior na política em educação midiática

O apoio da universidade em ações pedagógicas que colaboram com a prática da mídia-educação e da educomunicação nas redes públicas de ensino municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo tem-se mostrado importante para a manutenção dessas duas perspectivas em educação midiática nestes municípios.

Primeiramente, discorreremos sobre o que cada rede de ensino tem feito no âmbito da formação inicial e como dialogam com a universidade. Em seguida, apresentaremos uma análise comparativa entre as duas demonstrando as semelhanças e as diferenças entre elas. Começaremos pela exposição da educação municipal do Rio de Janeiro e o apoio da Universidade em prol da prática mídia-educativa enquanto política pública.

13.2.3.1 Rio de Janeiro: a necessidade de graduação em educação midiática

Em termos de apoio do Ensino Superior à educação midiática na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, especialmente à prática da mídia-educação, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) vem cumprindo um papel importante, a partir de duas iniciativas: (1ª) A oferta de um Programa de Pós-graduação em Educação, com a linha de pesquisa intitulada “Linguagens digitais, tecnologias e educação”, com interesse voltado para a avaliação de projetos e programas educacionais com o uso da mídia, e (2ª) A manutenção de um curso de extensão universitária denominado “Planejamento e produção de mídias com fins educacionais”, com carga horária de 45 horas. Um curso de graduação na área continua nos planos da PUC-RJ.

A mesma universidade vem se tornando grande referência, igualmente, nas investigações realizadas pelo GRUPEM, liderado pela professora Rosália Duarte, com investigações acerca da mídia-educação e inserção de tecnologias no ambiente escolar. Entre os últimos estudos realizados pelo GRUPEM destacamos três:

A - “Juventude e Mídia: fatores escolares e sociais”¹²⁴

O relatório do estudo (2013), realizado entre maio de 2009 e maio de 2011, é resultado da união de três grupos de pesquisas em parceria interinstitucional, ou seja, além do GRUPEM; o Laed – Laboratório de Avaliação da Educação (ambos da PUC-RJ) e o GECENF – Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências em Espaços Não Formais (da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins/MAST/MCT) participaram. De acordo com o site oficial do GRUPEM, o objetivo da pesquisa foi identificar e analisar as possíveis relações entre fatores escolares e sociais, modos de uso de mídias digitais por jovens estudantes da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro e as habilidades desenvolvidas a partir desses usos.

B - “TIC, crianças, jovens, mediação parental e escola: análise de usos e habilidades com TIC, a partir dos dados do CETIC.br”¹²⁵

Esta investigação teve como principal objetivo realizar análises dos dados produzidos pelas pesquisas desenvolvidas pelo CGI (TIC Criança, TIC Kids Online Brasil e TIC Educação). Segundo o relatório (2016, p. 1):

Essa iniciativa integra esforços, que já vêm sendo realizados em outros países, de produzir evidências empíricas que possam subsidiar a formulação de políticas públicas, especialmente aquelas que visam a inserção de tecnologias na escola e na prática pedagógica.

C – “Projetos de mídia-educação nas escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e aprendizagem escolas”¹²⁶

Conforme o site oficial do Instituto Desiderata, este importante estudo, citado em diversos momentos desta pesquisa, “foi um projeto realizado a várias mãos, envolvendo instituições de naturezas distintas e complementares: organização social, gestão pública e universidade”, no caso o Instituto Desiderata, a SME/RJ, por meio da

¹²⁴ Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/wp-content/uploads/2018/01/relatorio_juventude_e_midia.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

¹²⁵ Disponível em: <http://www.grupem.pro.br/wp-content/uploads/2018/01/TIC_crianças_jovens_CETICBR.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

¹²⁶ Disponível em: <<http://www.desiderata.org.br/assets/Relatorio-Pesquisa-Midia-Educacao-nas-Escolas-da-SME-RJ.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

Gerência de Mídia-Educação, e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) por meio do GRUPEM.

Neste sentido, destacamos que estas pesquisas desenvolvidas sob o aval da universidade são importantes para o aprofundamento da prática da educação midiática na rede educacional carioca – ainda assim, a necessidade de um curso em nível de graduação Ensino Superior, é evidente, trazendo claros benefícios para o acompanhamento e ampliação de profissionais que utilizam a perspectiva da mídia-educação sobretudo nas escolas municipais. Ao contrário do município do Rio de Janeiro, o município de São Paulo começou a implantar a educomunicação com o apoio da universidade por meio de uma extensão universitária pela ECA/USP como veremos a seguir.

13.2.3.2 São Paulo: a Licenciatura em Educomunicação – o apoio da Universidade

O Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) teve um papel de relevância desde o início da implantação das práticas educacionais na rede pública municipal paulistana, incentivando a democratização da comunicação, por meio de ações pedagógicas, com o objetivo de atender ao convite da SME/SP para o desenvolvimento de um projeto contra a violência e a prol de uma “cultura de paz”.

Como vimos neste estudo, no capítulo 12, que discorre sobre a rede municipal paulistana, a assessoria do NCE/USP foi essencial para a implantação da política e, ousamos dizer, que o “Educom.rádio” tornou-se um *case* de referência da perspectiva educacional, tanto que, logo após os três anos de assessoria do NCE/SP com cursos formativos (2001 a 2004) junto à SME/SP foi aprovada a “Lei Educom”.

À parte da história desse projeto, que em si é um *case* da área, é possível constatar a inovação social ao aliar as facilidades do avanço tecnológico da área da comunicação na implantação de rádios em escolas, buscando soluções práticas para as necessidades sociais identificadas pelos profissionais envolvidos no projeto, enfatizando a democratização da comunicação e o combate à violência favorecendo uma cultura de paz nas escolas (MUNGIOLI; VIANA; RAMOS, 2017, p. 223).

O NCE não apenas forneceu apoio, por meio de formações continuadas, para a disseminação da prática na rede de ensino de São Paulo, como continuou a contribuir na manutenção da política, por meio de propostas formativas e debates. E a partir de 2011,

a ECA/USP inicia a Licenciatura em Educomunicação¹²⁷ (aprovada pela congregação em 2006 e pelo Conselho Universitário em 2009) com uma turma de 30 alunos.

É o primeiro curso superior em território brasileiro a se dedicar à formação de licenciados para atuar (1) no magistério, como professores de comunicação, (2) na área de consultoria – como assessores de projetos de comunicação educativa – e (3) como pesquisadores (MUNGIOLI; VIANA; RAMOS, 2017, p. 220).

O profissional que é formado na Licenciatura em Educomunicação (ECA/USP), chamado de educador, termo cunhado nos anos de 1980 por Mário Kaplún para se referir ao aspecto educativo nas práticas dos comunicadores (Mungioli; Viana; Ramos, 2017), possui várias competências profissionais, entre as quais se destacam, segundo o coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) e também Coordenador Pedagógico da Licenciatura em Educomunicação, Claudemir Viana: a) participar de uma educação para a comunicação (*media education, media literacy*, desenvolvendo, ou assessorando outros docentes, um trabalho de “leitura crítica da mídia” b) entender e interferir nas políticas públicas que legitimam a Educomunicação.

Sendo assim:

A Licenciatura em Educomunicação procura promover a leitura crítica da mídia e dos conteúdos e estratégias da indústria cultural em diferentes disciplinas e em diferentes contextos. Também incentiva o desenvolvimento de competências relacionadas às linguagens e suas tecnologias, enfatizando a reflexão em torno dos usos sociais das tecnologias de comunicação. (MUNGIOLI; VIANA; RAMOS, 2017, p. 225).

Na reflexão acima, os autores enfatizam a urgência de um profissional como o educador e mencionam que a constituição do curso de Licenciatura em Educomunicação ofertado pela ECA/USP possui algumas características de inovação para a sociedade contemporânea. Dessa forma:

[...] na temporalidade do olhar para o outro pensando na sua necessidade formativa é que o campo da Educomunicação oferece à sociedade a possibilidade de um espaço de reflexão sobre os possíveis usos e aplicações da comunicação e suas interfaces com a Educação, assumindo sua vocação inovadora na formação de um novo ator social. (MUNGIOLI; VIANA; RAMOS, 2017, p. 227).

¹²⁷ Cf. MUNGIOLI, C. P. M.; VIANA, C. E.; RAMOS, D. O. (2017). “Uma formação inovadora na interface educação e comunicação: aspectos da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP”. Revista Alaic. Acesso em: 06 abr. 2018.

Diante do exposto, até este momento, apresentaremos a análise comparativa acerca da categoria cinco sobre a formação inicial.

13.2.3.3 Análise comparativa: o papel da Universidade na manutenção e apoio à política pública em educação midiática na rede paulistana e carioca

Ao compararmos as redes de ensino municipais do Rio de Janeiro e de São Paulo quanto à prática da educação midiática, observamos que as universidades tiveram funções diferentes, em cada uma, contudo sempre com vistas a apoiar esta política pública.

A rede educacional do Rio de Janeiro é apoiada por meio de pesquisas e pesquisadores, em torno da prática mídia-educativa, sobretudo pelas desenvolvidas pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), uma universidade privada, e, especialmente pelo GRUPEM. O que não significa que outras instituições, a UERJ, a UFRJ e a Universidade Federal Fluminense (UFF) não tenham colaborado com estudos e, mesmo que indiretamente, tenham contribuído à prática mídia-educativa sobretudo em relação a linguagem audiovisual.

Em relação a rede pública municipal de educação de São Paulo, duas universidades garantem espaços de influência: a PUC-SP e a USP/SP. No caso da PUC-SP, sua contribuição se faz sentir com a presença de especialistas da Faculdade de Educação, na oferta de assessorias para o âmbito das tecnologias no ensino. Já a USP/SP é reconhecidamente a fonte referencial nas áreas da Informação e Biblioteconomia, de um lado, e no campo da Educomunicação, de outro. Nos dois últimos casos, os serviços têm sido prestados, respectivamente, pela Faculdade de Biblioteconomia e Documentação e pelo Núcleo de Comunicação e Educação, ambos da Escola de Comunicações e Artes.

Como as assessorias da Faculdade de Educação da PUC-SP e do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA/USP não são objeto da presente tese, nos concentraremos unicamente na assessoria oferecida pelo NCE/USP.

A forma do NCE/USP atuar apontou para uma ação regida por um contrato de trabalho desenhado em parceria pela área de projetos especiais da Prefeitura (Projeto Vida da SME/SP) e pelo NCE/USP, com a interveniência da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP). O contrato garantiu autonomia de gestão para o trabalho formativo. Para executar seu trabalho, o NCE/USP disponibilizou, entre 2001 e

2004, uma equipe de especialistas para cada Polo onde as atividades se desenvolveram, ao longo de 12 sábados por sete semestres seguidos. No segundo semestre de 2001, foram atendidos 5 polos, reunindo representantes de cinco escolas, em cada um deles; a partir de 2002, o número de polos subiu sucessivamente para 11, 13 e finalmente 17.

Em média, cada polo contava com a presença de 150 pessoas, sendo que de cada escola se deslocava para os polos, um grupo formado por 12 professores, 10 alunos e 3 membros da comunidade escolar. Por seu lado, o NCE enviada a cada polo uma equipe de formadores (Um "articulador", em processo de formação em programas de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado; um "assistente de direção", para as tarefas administrativas e estratégicas e uma equipe de "mediadores", à razão de um formador para cada dez pessoas integrantes do polo. Na sede do NCE permanecia uma equipe disponível para atender emergências. Além da equipe de atendimento nos polos, o Núcleo da USP/SP enviava a cada local uma equipe de palestrantes, encarregada de trabalhar os temas transversais do currículo do ensino fundamental, na perspectiva da educomunicação. A pedagogia adotada era a dialógico-construtivista, tendo como meta o planejamento de ações voltadas à redução da violência nas escolas e a construção de uma cultura de paz. O uso da linguagem radiofônica era estratégica, levando em conta a possibilidade que oferecia para que as comunidades escolares pudessem fazer uso dos recursos da comunicação, de forma colaborativa, numa gestão democrática do processo comunicativo, visando modificar os ecossistemas comunicativos de suas respectivas unidades escolares.

No caso, a educação midiática ocorria integrada ao processo de reflexão e produção de sentidos por parte da comunidade. Os resultados se fizeram sentir desde o primeiro dos 1008 encontros, ocorridos entre agosto de 2001 e dezembro de 2004. Na verdade, foi a autonomia concedida pela Secretaria ao projeto Educom.rádio e a confiança depositada no trabalho do NCE, que garantiram a similaridade de toda a formação oferecida a 11 mil profissionais e alunos vinculados a 455 escolas do ensino fundamental. Garantiu-se, assim, que toda a rede pudesse manter-se em diálogo sobre as práticas de educação midiática integrada a uma pedagogia educacional, mesmo depois da saída do NCE/USP do processo formativo, em dezembro de 2004.

É importante lembrar que o NCE/USP colocou a serviço da formação educacional inicial, ao longo de sete semestres de atividades, um total aproximado de 650 mediadores, com títulos universitários que variavam da graduação ao doutorado. Após 2009, o NCE/USP passou a fazer-se presente mediante a inclusão de membros de

suas equipes de estudo como "formadores" nos cursos que passaram a ser oferecidos para docentes da rede interessados na manutenção da prática educomunicativa na cidade. Finalmente a USP/SP sinalizou para o atendimento de uma futura demanda em relação a profissionais formados pelo curso de Licenciatura em educomunicação, iniciado, na ECA/USP, em fevereiro de 2011.

Quadro 9 - Comparativo das políticas públicas em educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo

Categorias Elementos	Ciclo de Política Contextos	REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
(1) Elementos tradicionais da política	Influências (dados obtidos com entrevistas junto aos formuladores das políticas, professores, gestores, além de pesquisas bibliográficas)	Instâncias que influenciaram o estabelecimento das políticas de educação midiática <ul style="list-style-type: none"> • De âmbito internacional: Plan-Deni/Unesco • De âmbito nacional: Cineduc • De âmbito municipal/local: MultiRio 	Instâncias que influenciaram o estabelecimento das políticas de educação midiática <ul style="list-style-type: none"> - De âmbito internacional: Unesco - De âmbito nacional: MEC - De âmbito estadual: NCE/USP - De âmbito municipal/local: NE/SME
(1) Elementos tradicionais da política	Produção de textos (Dados obtidos com a análise de documentos, entrevistas com autores dos textos das políticas, professores e gestores)	Documentos/Leis/Normativas/Decretos/Programas/Projetos <ul style="list-style-type: none"> - Lei que torna o Cineduc uma entidade de utilidade pública (nº. 509/1984). Revogada pela Lei n. 5.242/11. - Lei que cria a MultiRio (Lei n. 2.029/93) - Estabelecimento do Currículo Núcleo Curricular Básico Multieducação - Produção do Fascículo sobre Mídia-Educação pela SME - Realização de pesquisa sobre ações na área - Decreto sobre as competências da Gerência de Mídia-Educação na SME 	Documentos/Leis/Normativas/Decretos/Programas/Projetos <ul style="list-style-type: none"> - Lei Municipal n.º 13.941/04 (Lei Educom), que institui a educomunicação como política pública. - Portaria n.º 2.673/08, que dispõe sobre a organização dos laboratórios de informática educativa nas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. Criação da função de POIE. - Portaria n.º 5.792/09, que sistematiza o desenvolvimento de projetos educacionais na rede municipal. - Portaria n.º 5.930/13, que institui o “Mais Educação São Paulo” (reorganização curricular e administrativa). - Portaria n.º 7.991/16, que define normas complementares e procedimentos para implementação do “Programa Imprensa Jovem” e dá outras providências.

<p>(2) Proposta Curricular</p> <p>(3) Formação continuada (professores e alunos)</p> <p>(4) Gestão midiática escolar</p> <p>(5) Ensino Superior</p>	<p>Prática (Dados observados empiricamente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As salas de leitura (modelo proposto por Darcy Ribeiro nos CIEPs) - A MultiRio como <i>lôcus</i> da política pública em mídia-educação - A Gerência de Mídia-Educação como sustentadora da política pública - O vigor do projeto “Cineclube nas escolas” (tanto nas ações da Secretaria quanto nas atividades nas escolas) - O apoio do Cineduc e produtoras à linguagem audiovisual - A proposta curricular Multieducação - A produção de material voltado à mídia-educação pela MultiRio - Ensino Superior - PUC-RJ <p>Pós-graduação em Educação, linha de pesquisa em “Linguagens digitais, tecnologias e educação”.</p> <p>Curso de Extensão: “Planejamento e produção de mídias com fins educacionais” (45 h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escola como <i>lôcus</i> da prática educacional e da gestão midiática. - A importância das salas de informática educativa nas unidades escolares e dos POIE’s (Professores Orientadores de Informática Educativa) - Aproximação, diálogo e desenvolvimento de parcerias com a proposta educacional - O NE/SME como <i>lôcus</i> da formação continuada na perspectiva da educação - O vigor e reconhecimento do Programa “Imprensa Jovem” (tanto nas ações da educação nas escolas, DREs e NE/SME, como da própria SME) - A proposta curricular que possibilita diálogos com a educação - O diálogo com a universidade e apoio do NCE/USP <p>Ensino Superior - ECA/USP</p> <p>Graduação: Licenciatura em Educação.</p> <p>Pós-Graduação em Ciências da Comunicação - Linha de pesquisa em “Comunicação e Educação”.</p>
	<p>Efeitos</p>	<p>A MultiRio é um apoio às políticas em educação midiática na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e o projeto “Cineclube nas escolas” (SME) é uma das ações desta proposta política na área</p>	<p>O Núcleo de Educação (SME) é um apoio às políticas em educação midiática na rede municipal de ensino de São Paulo e o “Programa Imprensa Jovem” é uma das ações desta proposta política na área</p>
	<p>Resultado final</p>	<p>O resultado é a constatação de que efetivamente a rede de ensino do município do Rio de Janeiro dispõe de uma política pública em educação midiática</p>	<p>O resultado é a constatação de que efetivamente a rede de ensino do município de São Paulo dispõe de uma política pública em educação midiática.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

13.3 TESTE DAS HIPÓTESES: ANÁLISES INTERPRETATIVAS

Conforme elencado na introdução deste estudo, o sistema de hipóteses tem o objetivo de conectar teoria e investigação. A seguir, apontaremos as análises e conclusões de cada hipótese desta investigação, comprovando-a ou não.

1. Os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo dispõem de políticas públicas em educação midiática, incluindo legislação - COMPROVADA.

A hipótese de que as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo possuem efetivamente uma política em educação midiática é uma assertiva comprovada por inúmeros requisitos, dentre eles pelos elementos tradicionais da política – como a legislação (Lei, decretos, portarias), que compôs uma das cinco categorias de nosso estudo. Com isso, ainda que sob perspectivas diferentes (mídia-educação e educomunicação) e a organização político-pedagógica em sintonia com as tradições históricas locais, é possível afirmar que os dois municípios desenvolveram políticas públicas nesta temática.

2. Os municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo desenvolveram fundamentos e procedimentos específicos para dar respostas às questões da educação midiática - COMPROVADA.

A pesquisa empírica comprovou, em consonância com a história cultural, educacional e contextos político-pedagógicos locais, que cada município desenvolveu fundamentos específicos para corresponder às necessidades e exigências da educação midiática – conforme apresentado no quadro comparativo.

A influência da história e a forte tradição da linguagem audiovisual com o desenvolvimento de uma empresa de multimeios foram determinantes no Rio de Janeiro; a linguagem radiofônica e a forte ênfase em formação continuada e inicial em São Paulo, além de projetos e programas, foram essenciais em São Paulo.

3. Existem dados empíricos relevantes para identificar as perspectivas teóricas e de gestão adotadas nas redes de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo – COMPROVADA.

Perspectivas Teóricas

Em termos de perspectiva teórica, as entrevistas constataram que a rede pública municipal do Rio de Janeiro recebeu influências de autores e pensadores dos Estudos Culturais britânicos, como o inglês David Buckingham, o italiano Pier Rivoltella e os brasileiros Mônica Fantin, Regina de Assis (UERJ), Rosália Duarte (PUC/SP). A rede de ensino paulista possui uma orientação das correntes latino-americanas, com base em Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e, sobretudo, de Ismar Soares (USP/SP).

Observação importante elencadas nas tabelas a seguir sobre o predomínio das perspectivas da educomunicação e mídia-educação em relação às entrevistas, não foram todos os docentes e gestores que citaram um nome. Mas, a maioria que citou falou de mais um autor.

São Paulo – Entrevistas com professores e gestores

Autores, Pesquisadores e Instituições	Número de vezes	Palavra relacionada
Ismar Soares	15 citações	Educomunicação
Adilson Citelli	10 citações	Comunicação e Educação
Jesús Martín-Barbero	9 citações	Mediação
Guillermo Orozco Gómez	6 citações	Audiências
Manuel Mórán	5 citações	Tecnologias
NCE/USP	5 citações	Prática educacional
Maria Baccega	3 citações	Mídia
ABPEducom	2 citações	Congressos

Observações sobre as respostas de São Paulo

Em São Paulo, a maioria dos professores entrevistados e gestores afirmaram terem participado das primeiras formações continuadas em educomunicação entre 2001 e 2004 realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/USP) em parceria com a prefeitura municipal. Sendo o professor Ismar Soares (o coordenador destas formações em São Paulo de 2001 a 2004) o mais lembrado. Observamos que os que citaram a educomunicação demonstraram conhecimento da prática educacional e do trabalho de Ismar.

Assim como outros professores da ECA/USP que trabalharam nestas formações, também foram lembrados caso de Adilson Citelli. De maneira geral, há um predomínio de autores que defendem uma linha latino-americana da interface Comunicação e Educação, da educomunicação.

II - Rio de Janeiro – Entrevistas com professores e gestores

Autores, Pesquisadores e Instituições	Número de vezes	Palavra relacionada
Pier Cesare Rivoltella	13 citações	Mídia-Educação
Regina de Assis	12 citações	Linguagens midiáticas
David Buckingham	8 citações	Letramento
Rosália Duarte	7 citações	Cinema e escola
Maria Luiza Belloni	5 citações	Mídia
Mônica Fantin	4 citações	Mídia-educação
Simone Monteiro	3 citações	Cineclube
MultiRio	3 citações	Material midiático
Jesús Martín-Barbero	2 citações	Mediação
Guillermo Orozco Gómez	2 citações	Mediação
Ismar Soares	2 citações	Educomunicação
Marcus Tavares	2 citações	Planeta.com

Observação sobre as respostas do Rio de Janeiro

Nas entrevistas os docentes e gestores (das políticas e das escolas) citaram pesquisadores de diversas linhas relacionando a eles conceitos e perspectivas que nem sempre estão diretamente ligados à sua proposta. Observamos que pelas respostas da tabela na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que há predomínio de autores diretamente ligados com

a política de gestão educacional da cidade, caso de Regina de Assis, que já foi Secretária de Educação, e Simone Monteiro (na época gerente de mídia-educação da SME). Assim como, de pesquisadores cujas correntes de pensamento e metodologias estão integrados à perspectiva da mídia-educação. De acordo com as respostas, há predomínio na rede municipal de ensino do Rio da perspectiva da *media education*, o que não significa que não haja diálogos e inferências de autores latino, caso, já que o município traz em sua história, caso do Cineduc, a perspectiva latina.

Ainda que os gestores escolares tenham demonstrado, inclusive, aqueles que estavam na direção de políticas em educação midiática, que não há um pensamento único e demonstraram dificuldade em descrever o que vem a ser o conceito de mídia-educação, que parece um conceito em construção e, em diálogos com outras correntes da educação midiática. Em relação aos professores eles apontavam uma ação que acreditavam ser mídia-educativa muitas vezes quando perguntados sobre o que acreditam ser mídia-educação, tais como Cineclube nas escolas e/ou MultiRio.

Perspectivas de Gestão

Comprovamos que a gestão carioca em termos de educação midiática divide a responsabilidade entre a Gerência de Mídia-Educação (SME/RJ) e a MultiRio - que é um órgão subordinado à SME, o projeto “Cineclube das escolas” é um projeto que contribui e muito para a disseminação da prática mídia-educativa, o GRUPEM vem colaborando com pesquisas importantes no apoio à política pública.

Em relação à rede de São Paulo, o Núcleo de Educomunicação (SME/SP), com apoio externo do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), com a adesão dos POIE's, são grandes mantenedores da prática da educomunicação nas escolas municipais.

4 Pode existir diálogo entre os referenciais teóricos e de gestão adotados nas redes de educação municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo – COMPROVADA.

Observamos que há sintonias de ideias, pois ambas as redes municipais de ensino institucionalizaram a prática com a educação midiática, há possíveis pontos em comuns, teóricos e de gestão.

Em relação a orientações de práticas gestoras em cada perspectiva adotada (ou seja, na educomunicação e na mídia-educação) essa possibilidade é mais visível: os gestores das políticas reconhecem cada tradição adotada, buscando, igualmente, formas de conhecer melhor como são mantidas as políticas em educação midiática em uma e/ou em outra rede de ensino.

CONCLUSÕES

O estudo comparativo concluiu que efetivamente as redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo, respeitando as características contextuais de cada município, desenvolvem políticas públicas em educação midiática. A problemática investigativa decorreu da compreensão sobre os elementos que aproximam ou diferenciam estas políticas; com isso, nossos objetivos, tanto de ordem empírica como teórica, foram atingidos.

Neste aspecto, acreditamos ter contribuído à identificação e discussão das estratégias político-pedagógica adotadas pelas respectivas redes educacionais e, principalmente, colaborado na construção de articulações entre os paradigmas da Educomunicação e da Mídia-educação, tendo em vista a possibilidade de diálogo entre suas práticas, incluindo a observação sobre como os sujeitos pesquisados – no caso, os gestores políticos e educacionais, sem contar os professores e nos alunos – se apropriam dessas duas perspectivas citadas, com a meta de alcançar resultados qualitativos no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de campo atestou diferenças nas ações utilizadas pelas gestões governamental e pedagógica das duas redes de ensino analisadas em relação aos dois paradigmas orientadores: no caso, o mídia-educativo e o educ comunicativo. Isso significa que, apesar dos grandes avanços nas últimas duas décadas, a política implantada nos municípios do Rio e de São Paulo, no tocante à educação midiática, ainda continua em processo de expansão. E não deixa de enfrentar desafios, sobretudo de natureza administrativa, ou seja, obstáculos atrelados às formas de organização, implantação e execução das ações governamentais, ou seja, políticas de governo.

Constatou-se que, uma vez que as práticas pedagógicas nas tradições mídia-educativa e educ comunicativa são constituídas e aplicadas no *lócus* da aprendizagem, ou seja, na escola, e, principalmente, quando se tornam “culturas” para alunos e professores, os atos de cunho político se tornam apoios importantes e necessários no processo de efetivação da política em si.

Nesta perspectiva, os elementos políticos se apresentam como suportes e não devem ser desconsiderados, pois contribuem, fomentam inovações e ações e normatizam propostas e projetos. Podem ser citados os exemplos da criação da Empresa Municipal de Multimeios (MultiRio), por meio da Lei n.º 2.029/93 pelo Poder Executivo do Rio de Janeiro, e a “Lei Educom”, que implanta a Educomunicação na rede pública paulista, acrescida da Portaria n.º 5.792/09, que sistematiza a educomunicação, e do Decreto n.º 7.991/16, que eleva o “Imprensa Jovem” à categoria de Programa.

Ao elaborar as conclusões que finalizam este estudo comparativo, ato que proporcionou profunda reflexão, compreendemos que o tratamento qualitativo às políticas públicas em educação midiática nas redes de ensino municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo acabaram confirmando que a educação midiática, de acordo com esta tese, é constituída nas redes do Rio de Janeiro e de São Paulo pela conjunção de inúmeros fatores, dos quais destacam-se cinco apresentados nas análises interpretativas: (1) Leis, decretos e portarias; (2) Currículo; (3) Produção midiática no ambiente escolar; (4) Formação continuada docente; (5) Formação na universidade. O desenvolvimento destas categorias contribui para a manutenção da política e da ação pedagógica em educação midiática; neste sentido, dadas as diferenças situacionais e legislativas, cada município fez um percurso diferenciado antes da efetiva implantação da política.

As entrevistas de campo realizadas com os professores e alunos em seu ambiente de trabalho foram reveladoras. Ecoaram que o esforço da gestão governamental no incentivo a projetos e programas relacionados à prática mídia-educativa e à educomunicação, não garantem, isoladamente, a efetiva implantação e adoção nas escolas. Afinal, essas duas perspectivas requisitam dos docentes o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas em um processo de parceria com os alunos, acrescidas de um trabalho pedagógico em sala sob a orientação de uma “Pedagogia de Projetos” que seja voltado ao diálogo e à produção midiática neste ambiente.

Neste sentido, tanto esta tese quanto estudos realizados na área educacional e na interface comunicacional demonstram a importância da oferta de formação continuada aos professores, tema muito apropriado pelos discursos governamentais e muito importante no tocante à educação midiática. As duas redes municipais de ensino demonstram preocupação com este quesito e ofertam cursos com vistas a estimular a produção da prática mídia-educativa e educamunicativa no ambiente escolar.

Na rede pública de ensino paulista, a USP, por meio do NCE, iniciou a formação continuada na prática educamunicativa, com um fim determinado e imediato que, ao se tornar

eficiente e produzir resultados para além do esperado, acabou por induzir a política. E foi justamente porque houve boa formação, com resultados evidentes, que uma política de continuidade foi estabelecida, por uma lei e por ações públicas de coordenação de projetos.

Já no Rio de Janeiro, a MultiRio foi indutora e apoiadora da política de formação continuada em mídia-educação, possibilitando, também, um aumento do número de produções mídia-educativas no ambiente escolar da rede carioca em parcerias com outras empresas e organizações.

À universidade, no caso de São Paulo, a USP, coube o papel essencial de fomentar a prática da educação midiática e estimular ações como: debates, palestras e parcerias com a rede pública de ensino por meio do NCE, que iniciou as formações continuadas na rede paulista em 2001; dez anos após, em 2011, a mesma universidade criou a Licenciatura em Educomunicação, na ECA, com o objetivo de manter a prática educacional em âmbito geral e, em certa medida, de contribuir com a formação inicial de um novo profissional, o “educador”, com a capacidade de responder às necessidades da ação educacional em ambiente educacional, inclusive no ensino formal.

No Rio de Janeiro, a Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) incentivou a reflexão sobre a prática mídia-educativa por meio de investigações e novas descobertas e, por meio do GRUPEM, vem há anos desenvolvendo estudos e ofertando pós-graduação e extensão em torno da mídia-educação com o propósito de subsidiar discussões e a própria ação mídia-educativa na rede municipal de educação carioca.

Neste apoio à universidade, apesar de não compor nosso contexto de estudo, não podemos desconsiderar o apoio de organizações não-governamentais, como a OSCIP Planetapontocom, no Rio de Janeiro, com base teórica e fundamentação de estudo em mídia-educação, que há oito anos reúne profissionais e pesquisadores da área ofertando consultorias e estimulando debates em torno da temática.

Finalizamos o estudo. Contudo, não encerramos a importância da continuidade de novas pesquisas e aprofundamento teórico e prático, por meio dos resultados gerados por esta investigação, quanto às políticas públicas em educação midiática nos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo, no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS¹²⁸

- ABPEDUCOM. UFJF acolhe Alfamed, em evento internacional sobre competência midiática. **ABPEducom** [on-line], 29 out. 2017. Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/ufjf-acolhe-alfamed-em-evento-internacional-sobre-competencia-midiatica/>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- ABPEDUCOM. Educomunicação: tema de congresso e conteúdo pedagógico, em Florianópolis. **ABPEducom** [on-line], 10 fev. 2018. Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br/educunicacao-tema-de-congresso-e-conteudo-pedagogico-em-florianopolis/>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- AGUADED, I. Precisamos de uma revolução educunicativa para transformar o mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 97-101, dez. 2016.
- AGUIRRE, J. M.; BISBAL, M. **La ideología como mensaje y masaje**. Caracas: Monte Vila Editores, 1981.
- ALMA SUBURBANA. Coprodução: Oficina de Vídeo do Núcleo de Arte Grécia; Cineclube Subúrbio em Transe. Rio de Janeiro, 2006. Documentário Longa-metragem, 70 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WY7bN8LDh4E>. Acesso em: 09 fev. 2018.
- ALMEIDA, L. B. C. **Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia**: avaliação de um protótipo de currículo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102217>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- ALVES, P. H. **Educom.rádio**: uma política pública em Educomunicação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, S. M. **A produção de audiovisuais na escola**: caminhos de apropriação da experiência mídia-educativa para crianças e jovens. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ASSIS, R.; TAVARES, M. T.; STEIN, M. **Nós da escola**: criando mídia e educação. 1. ed. Rio de Janeiro: MULTIRIO/RIOMÍDIA/SME/PCRJ, 2009. v. 1000. 82 p.
- ASSIS, R. Política e ações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no âmbito do Plano Decenal de Educação para todos. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 59. jul./set. 1993. p. 68-78.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/INEP/INEP, 2001. p. 43-51. (Série Estado do Conhecimento, n. 5).

¹²⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEVÓRT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BEZERRA, W. S. **A mediação do consumo midiático no universo escolar**: estudo de caso do Projeto GENTE. 2015. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) - Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

BOLLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BORDENAVE, J. D.; CARVALHO, H. M. **Comunicação e planejamento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BOURDIEU, P. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, Q. C. G. **Educomunicação e democracia na escola pública**: o educom.rádio e o planejamento. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.450, de 2010. Dispõe sobre a inclusão da matéria de estudo crítico “Leitura e Educação para as Mídias” nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e privadas da rede de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano LXV, n. 093, 18 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017.

BUCKINGHAM, D. **Media Education**: literacy, learning and contemporary culture. London: Polity Press, 2003.

_____. Handbook for teachers. In: FRAU-MEIGS, D. (Ed.). **Media Education**: a kit for teachers, students, parents and professionals. Paris: UNESCO, 2006. p. 19-44. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CAFARDO, R. São Paulo vai pôr criatividade e empatia em currículo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 nov. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sao-paulo-vai-por-criatividade-e-empatia-no-curriculo,70002083568>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

_____. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CITELLI, A. O. **Educação e Comunicação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2004.

_____. Comunicação e Educação. In: CITELLI, A. O. et. al. **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014.

CONGRESSO NACIONAL. Conselho de Comunicação Social. **Educação midiática e informacional do Brasil**: um olhar a partir da perspectiva da Unesco. Seminário. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JliaGuerraMonteiro/educacao-miditica-e-informacional-no-brasil-um-olhar-a-partir-da-perspectiva-da-unesco>. Acesso em: 05 mar. 2018.

CORTELLA, M. S. O Professor e a Leitura do Jornal. In: SILVA, E. T. (Org.). **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. São Paulo: Global; Campinas: ALB - Associação de Leitura do Brasil, 2007. p. 13-31.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 189-207.

COSTA, E. R. **Linguagens da Comunicação**: Jornalismo e Publicidade no Ensino Fundamental de Barueri-SP. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, E. R. Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. (Orgs.). **Educomunicação e alfabetização Midiática**: conceitos, práticas e interlocuções. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 249-271.

DEVADOSS, J. S. **Media Education**: key concepts, perspectives, difficulties and main paradigms. Chennai: Arubu Publications, 2006.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

DINIZ, A.M.C. **Uma história da TV pública brasileira**. Tese (doutorado em Comunicação). Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15462/1/2013_AngelaMariaCarratoDiniz.pdf>. Acesso em 15 set. 2018.

DUARTE, A. **Roquette-Pinto e a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro**. Coletânea de Documentos. Mestrado (Dissertação). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. Disponível em: < http://www.fiocruz.br/brasiliana/media/radiosociedade_adrianaduarte.pdf>. Acesso em 15 set.2018.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ESCOSTEGUY, A. C. Os Estudos Culturais ingleses. In: CITELLI, A. O. et al. **Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 127-137.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FRAU-MEIGS, D. (Ed.). **Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals**. Paris: UNESCO, 2006. 185 p. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREY, M. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FUNARI, C. V. **A prática de mediação e processos educomunicacionais: o caso do projeto educom.rádio**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE Inteligência. **Conselho de Classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil**. São Paulo: Fundação Lemann; Instituto Paulo Montenegro, 2015. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/08/conselho_de_classe_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Fevale, 2003.

GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

_____. Nossas faculdades não sabem formar professores. **Época**, São Paulo, 06 nov. 2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardetegattinossasfaculdadesnaosabemformarprofessores.html>. Acesso em: 14 jul. 2017.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIRARDELLO, G. Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. **Revista Educação On-line**, PUC-Rio, n. 11, p. 75-88, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20876/20876.PDF>. Acesso em: 21 out. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEIDEMANN, F. Nota do tradutor. In: HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. p. 3.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas - uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HUERGO, J. Um guia de comunicação/educação, pelas transversais da cultura e política. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 81-119. (Coleção Educomunicação).

LIMA, V. A. Paulo Freire. In: CITELLI, A. O. et al. **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014. p. 215-220.

LOPES, C. Mídia-Educação: a perspectiva co-participativa que se distingue da perspectiva aprisionada da educação para a mídia. In: HERMES, D. L. **Mídia, educação e cultura**: múltiplos olhares para a comunicação regional. Chapecó: Argos, 2006. p. 131-143.

LOPES, M. I. V. Pesquisa de Comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. XXVII, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2004.

_____. **Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____.; ROMANCINI, R. Epistemologia da Comunicação. In: CITELLI, A. O. et al. **Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 127-137.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALDONADO, A. E. Práxis teórico/metodológica na pesquisa em comunicação: fundamentos, trilhas e saberes. In: _____. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e saberes** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARANHÃO, C. A. C. **Quitungo, mídia e cidadania: a política de “mídia e educação” da prefeitura do Rio de Janeiro em uma perspectiva discursiva e comunitária**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

MARTÍN-BARBERO, J. Heredando El futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**. n.º 5. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1996.

_____. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, vol. XXIII, n. 1, p. 151-163, jan./jun. 2000.

_____. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D. (Org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELLO, L.F. **Educomunicação e as práticas pedagógicas-comunicacionais da avaliação formativa no Ensino Básico**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MESSIAS, C. **Duas décadas de educomunicação: da crítica ao espetáculo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MINAYO, M.C.S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Fundação Oswaldo Cruz: Rio de Janeiro, n.º33 (supl. 1), 2009. p.83-91.

MOGADOURO, C.A. Educomunicação e escola: O cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas). Tese doutoral, ECA/USP, 2011. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-23092011-174020/pt-br.php>>. Acesso em 15.set.2018.

MONTEIRO, E. Midiaeducação e educomunicação: semelhanças, diferenças e especificidades. In: RIO DE JANEIRO; MULTIRIO. **A escola entre mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011. (Coleção MultiRio na Escola, n. 1).

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2000. p. 9-28. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MORIN, E. **Educação e complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**. Organização: Maria da Conceição Almeida; Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNGIOLI, C. P. M; VIANA, C, E.; RAMOS, D. O. Uma formação inovadora na interface educação e comunicação: aspectos da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP. In: **Revista da Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)**, ed. 27, v. 14, p. 218-228, 2017.

NASCIMENTO, A. M. **Percurso histórico do Cineduc: o “fazer-se” de seus protagonistas entre 1969 e a década de 1980**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

OROZCO GÓMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. In: **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, CCA/ECA/USP, n. 10, p. 57-68, set./dez. 1997.

_____. **Entre pantallas: nuevos roles comunicativos de las audiências**. Curitiba. Congresso Intercom, 2009.

_____. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81-98.

_____. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção Educomunicação).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, R. M. **A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, L.M. **“El ingenioso caballero” Darcy Ribeiro: a trajetória de um “intelectual andante” na cultura política utópica do Brasil e da América Latina**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas e Sociais). Unesp, 2012. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/tese_lucas_pinheiro_completa.pdf>. Acesso em 30 set. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Cursos e Formações**. Prefeitura de São Paulo [on-line]. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Legislação**. Prefeitura de São Paulo [on-line]. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/legislacao-1>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Núcleo de Educomunicação. **Quem somos**. Prefeitura de São Paulo [on-line]. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/quem-somos-5>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo**. Prefeitura de São Paulo, 07 nov. 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Programa-Mais-Educacao-Sao-Paulo-1>. Acesso em: 09 fev. 2018.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. SME. **Educação em números**. Prefeitura do Rio de Janeiro [on-line]. Disponível em: <<http://prefeitura.rio/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PRÓSPERO, D. **Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PUC-RIO – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Graduação. Curso: Produção e gestão de mídias em Educação**. PUC-Rio. [on-line]. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/gestao_midias_em_educacao.html#curso>. Acesso em: 08 jan. 2018.

RAMOS, P. **Três décadas de educomunicación en América Latina: los caminos del PLAN DENI**. Quito: Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación (OCLACC), 2001.

RAMOS, C. Prefácio. In: RIO DE JANEIRO; MULTIRIO. **A escola entre mídias**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011. (Coleção MultiRio na Escola, n. 1).

RIO DE JANEIRO. Lei n.º 2.029, de 18 de outubro de 1993. Autoriza o Poder Executivo a criar a Empresa Municipal de Multimeios Ltda - MULTIRIO e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, 22 out. 1993. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/d38566aa34930b4d03257960005fdc91/aff0b02347d62ee5032576ac007335f2?OpenDocument>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura). **Multieducação: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio de Janeiro, 1996.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura). Decreto n.º 43.292, de 7 de junho de 2017. Dispõe sobre a codificação institucional da Secretaria Municipal de Educação - SME. **Diário Oficial do**

Município do Rio de Janeiro, 08 jun. 2017. Disponível em: http://www.rioeduca.net/rioeduca/DOCUMENTOS%20SME/LEGISLA%C3%87%C3%83O/2017/DECRETOS/DECRETO%20RIO%20N%C2%BA%2043292_2017_Codifica%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20SME.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

RODRIGUES, L. Avaliação está ocupando o lugar de currículo escolar, diz educadora. Entrevista Paula Louzano. São Paulo. **UOL Educação**, 21 mai. 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/05/21/avaliacao-esta-ocupando-o-lugar-do-curriculo-escolar-diz-educadora>. Acesso em 21 jun. 2014.

ROJO, R. H. R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Série Estratégias de Ensino 51).
GRIM – GRUPO DE PESQUISA DA RELAÇÃO INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E MÍDIA. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo**. GRIM, Universidade Federal do Ceará, 15 out. 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?view=article&catid=8%3Apublicacoes&id=80%3Aentrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&format=pdf&option=com_content&Itemid=19. Acesso em: 18 fev. 2018.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

_____. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Prefeitura). Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004. Institui o Programa EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, p. 32. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=29122004L%20139410000. Acesso em: 10 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 5.792., de dezembro de 2009. Define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa nas Ondas do Rádio”, nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, e dá outras providências. **Prefeitura de São Paulo**, 2009. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15122009P%20057922009SME. Acesso em: 10 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 5.930/13, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - “Mais Educação São Paulo”. **Prefeitura de São Paulo**, 2013. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME. Acesso em: 10 jan. 2016.

SÃO PAULO (Prefeitura). Portaria n.º 7.464, de 03 de dezembro de 2015. Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 04 dez. 2015. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=9298. Acesso em: 09 fev. 2018.

SÃO PAULO (Prefeitura). Portaria n.º 7991, de 13 de dezembro de 2016. Define normas complementares e procedimentos para a implementação do “Programa Imprensa Jovem”, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, 14 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=14122016P%20079912016SME. Acesso em: 09 fev. 2018.

SAUL, A. M. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1. p. 1-7265.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação da USP**, v. 28, n. 20, p. 60-69, mai./jun./jul./ago. 2002.

SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Y.R.O.C da. **A construção dos CIEP's e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço**: memória de professores. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251753/1/Silva_YrllaRibeirodeOliveiraCarneiroda_D.pdf>. Acesso em 30 set.2018

SOARES, A. C. A. **Educomunicação e cidadania na América Latina, a interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente**: um estudo de caso das políticas públicas na Argentina e no Brasil. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, I. O. Educomunicazione. In: LEVER, F.; RIVOLTELLA, P. C.; ZANACCHI, A. **La Comunicazione, Il Dizionario di Scienze e Tecniche**, Roma: Elledici, Rai-Eri, 2002. p. 418-421.

_____. **Educomunicação, o conceito o profissional e a aplicação**: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MELO, J. M. (Orgs). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil**: 2012/2013. Brasília: IPEA, 2013. v. 4. p. 169-202.

_____. Introdução à Edição Brasileira. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014a. p. 7-28.

_____. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação & Educação**, ano XIX, n. 2, jul./dez. 2014b.

_____. A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico. **Revista Comunicação & Educação**. ECA/USP. v. 21, n. 1, 2016a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110451>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. A educomunicação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo. In: SOARES, I. O.; VIANA, C. E.; XAVIER, J. B. **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducom, 2016b. p. 35-49. Disponível em: https://issuu.com/abpeducom/docs/livro_4- final. Acesso em: 10 set. 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

TAVARES, M. Mídiaeducação em debate. Entrevistas. **revistapontocom** [on-line], 2016. Disponível em: <http://revistapontocom.org.br/entrevistas/midiaeducacao-em-debate-5>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____; DUARTE, R.; JORDÃO, C. Prática mídia-educativa de análise de produtos e conteúdos midiáticos nas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 31, p. 323-249, 2016.

TAVARES JÚNIOR, R. **Educomunicação e expressão comunicativa: a produção radiofônica de crianças e jovens no projeto Educom.rádio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

THOMPSON, J. B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

TRIVIÑOS, N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYNER, K. **Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

UNESCO. **Declaración sobre Educación de los Medios.** 1982. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. **Relatório de monitoramento global de educação para todos 2008.** Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Paris: UNESCO, 2007.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). UNICEF. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 07 out. 2015.

VELLOSO, L. **Luz, Câmera, [Multieduc] Ação!** Práticas docentes, políticas curriculares e as TICs na rede municipal do Rio de Janeiro. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VIANA, C. E. Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares [Entrevista com o Prof. Ismar de Oliveira Soares, por Claudemir Edson Viana]. **Revista da Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación** (ALAIIC), ed. 26, v. 11, n. 21, p. 238-247, 2017.

WILLIAMS, R. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. K. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para a formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.